



# FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM

A FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNY ÉS A GYÓGYPEDAGÓGIA FOLYÓIRATA

---

HUNGARIAN JOURNAL OF DISABILITY STUDIES & SPECIAL EDUCATION

# FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM

*A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata*

2024/2

Alapítók: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar • ELTE Eötvös Kiadó Kft. • Fogyatékoságügyi Tudásbázis Alapítvány

A FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM évente kétszer – júniusban és decemberben – megjelenő szakmai, tudományos periodika. Cikkeit magyar vagy angol nyelven közli.

A tanulmányok felhasználási jogairól [a folyóirat honlapján](#), [a kiadói politika menüpontban](#) lehet tájékozódni.

A közlésre szánt kéziratokat a következő címen fogadjuk:  
[ftszerkesztobizottsag@gmail.com](mailto:ftszerkesztobizottsag@gmail.com)

Kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar irányító testülete: a Kari Tanács

A kiadásért felel: Papp Gabriella, PhD, habil, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar dékánja

Szerkesztőség:  
1097 Budapest, Ecsery út. 3. Telefon: +36 1 3585537

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság: "A" besorolású folyóirat

MTA Szociológiai Tudományos Bizottság: "C" besorolású folyóirat

MTA Állam és Jogtudományi Bizottság: "D" besorolású folyóirat

A nemzetköziesítési folyamatot támogatja az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap.

A lapszám előkészítését a Petőfi Irodalmi Ügynökség támogatta.

A lapszám tanulmányainak nyelvi lektorálását az "OTKA" fiatal kutatói kiválósági program támogatta.

A folyóirat szerepel a Sherpa Romeo online felületén, valamint a DOAJ adatbázisban.

Minden jog fenntartva.

## Főszerkesztő:

Hoffman István, PhD, DSc

## Szerkesztőbizottság:

Bányai Borbála, PhD  
Cserti-Szauer Csilla, PhD-jelölt  
Hernádi Ilona, PhD  
Horváth Péter László, PhD  
Jakab Nóra, PhD, habil  
Katona Vanda, PhD  
Maléth Anett, PhD-jelölt  
Sándor Anikó, PhD

## Alapító főszerkesztők:

Könczei György, PhD, DSc  
Mesterházi Zsuzsa prof. emerita

## Alapító szerkesztőbizottság:

Gombos Gábor †  
Kunt Zsuzsanna, PhD †  
Zászkaliczky Péter, PhD

## Alapító tanácsadó testület:

Amita Dhanda prof. emerita  
Lex Grandia †  
Hankiss Elemér, PhD †  
Heller Mária, PhD habil.  
Jancsó Miklós †  
Krémer Balázs, PhD †  
Lányiné Engelmayer Ágnes prof. emerita  
Nagase Osamu, PhD  
Adolf Ratzka, PhD †

A szerkesztőbizottság összetételét az alapító főszerkesztők 3 évente felülvizsgálják.

**Szöveggondozás:** Németh Boglárka  
**Layout:** Durmits Ildikó

HU ISSN 3004-0108 (Online)  
DOI 10.31287/FT.hu-en.2024.2

# FOGYATÉKOSSÁG ÉS

*Hungarian Journal of Disability Studies*

2024/2

# TÁRSADALOM

*& Special Education*

Founders: Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education • ELTE Eötvös Publisher Ltd. • Disability Knowledge Base Foundation

The HUNGARIAN JOURNAL OF DISABILITY STUDIES & SPECIAL EDUCATION is a professional, scientific periodical published twice a year, in June and December. Articles appear in English or in Hungarian. Information on the licence can be found on the journal's website, under the [Publisher's Policy](#) section.

Submissions are accepted at the following address:  
[ftszerkesztobizottsag@gmail.com](mailto:ftszerkesztobizottsag@gmail.com)

Publisher: Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Governing body of the publisher: the Faculty Council

Accountable for publishing: PAPP Gabriella, PhD, habil, dean, Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Editorial Office: 1097 Budapest, Ecséri St. 3. Hungary.  
Telephone: +36 1 3585537

Hungarian Academy of Sciences, Committee on Pedagogy: journal classified "A"

Hungarian Academy of Sciences, Committee on Sociology: journal classified "C"

Hungarian Academy of Sciences, Committee on Legal and Political Sciences: journal classified "D"

Internationalisation Process Supported by the ELTE Journal Development Fund

The preparation process of this issue was supported by the Petőfi Irodalmi Ügynökség.

The proofreading of the studies in this issue was supported by the "OTKA" Young Researchers Excellence Programme.

The journal is included to Sherpa Romeo online resource and DOAJ database.

All rights reserved.

## Editor-in-Chief:

HOFFMAN István, PhD, DSc

## Editorial Board:

BÁNYAI Borbála, PhD  
CSERTI-SZAUER Csilla, PhD candidate  
HERNÁDI Ilona, PhD  
HORVÁTH Péter László, PhD  
JAKAB Nóra, PhD, habil  
KATONA Vanda, PhD  
MALÉTH Anett, PhD candidate  
SÁNDOR Anikó, PhD

## Founding Editors:

KÖNCZEI György, PhD, DSc  
MESTERHÁZI Zsuzsa prof. emerita

## Founding Editorial Board Members:

GOMBOS Gábor †  
KUNT Zsuzsanna, PhD †  
ZÁSZKALICZKY Péter, PhD

## Founding Advisory Board:

DHANDA Amita prof. emerita  
GRANDIA Lex †  
HANKISS Elemér, PhD †  
HELLER Mária, PhD habil.  
JANCSÓ Miklós †  
KRÉMER Balázs, PhD †  
LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes prof. emerita  
NAGASE Osamu, PhD  
RATZKA Adolf, PhD †

The editorial board's members are reviewed every 3 years by the founding editors.

**Proof-read by:** NÉMETH Boglárka

**Layout:** DURMITS Ildikó

HU ISSN 3004-0108 (Online)  
DOI 10.31287/FT.hu-en.2024.2

# TARTALOM • CONTENTS

2024/2



Vissza a Tartalomjegyzékhez  
Back to the Contents

GEREBEN Ferencné: Előszó .....	5
CSERTI-SZAUER Csilla – SÁNDOR Anikó – BÁNFALVY Csaba: Participatív innováció és az egész életutat támogató pályaeorientáció .....	8
OSZTIÁN Doris: Mi így csináljuk – A Gennaro Iskola készségfejlesztő tagozatának bemutatása .....	24
HANGYA Dóra: Fogyatékossgal élő emberek felnőttképzési és karrierlehetőségeinek vizsgálata .....	37
SÁNDOR Anikó – FAZEKAS-VINKOVITS Ágnes Sarolta – KOVÁCS Krisztina – KÖNCZEI György: „... I try to focus on the gender discrimination aspect, but among disabled people that's not the main problem” – Barriers and supporting factors in the participation of students with disabilities in higher education .....	62
SVASTICS Carmen – KÓRODI Edit – CSILLAG Sára – GYŐRI Zsuzsanna – HIDEGH Anna Laura: A tudás hatalom? Formális, nem-formális és informális tanulás a fogyatékossgal élő vállalkozók életútjában .....	77
KESZI Roland: Machine Learning or Human Education? Thoughts and Data on Artificial Intelligence and the Labor Market: Aspects for Career Orientation .....	97
BÁNYAI Borbála – BODORNÉ NÉMETH Tünde – PERLUSZ Andrea: Hearing-friendly workplaces and the position of Persons with Hearing Impairment in the labour market: a scoping literature review .....	122
JAKAB Nóra – HOFFMAN István: Megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása – Reform és (mérsékelt) eredmények .....	136
FEKETE Éva – GALAMBOS Katalin: What Role Can Community Spaces Play in Supporting the Career Choices and Employment of People with Disabilities? .....	146
RÉKASI Nikolett: “It was a well-known fact at the time, in the '90s, that physiotherapist was a profession for the blind.” – Experiences of physiotherapists with visual impairment ..	163
OCHIENG' OTIENO Michael: Exploring the predictors of disability citizenship .....	174
Szerzők/Authors .....	188

A cikkek a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed) licenc alatt állnak.  
Publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed).

# ELŐSZÓ

A cikkek a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed) licenc alatt állnak.  
Publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed)

## GEREBEN Ferencné

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,  
Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet  
gereben.ferencne@barczi.elte.hu  
<https://orcid.org/0000-0002-6578-8201>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.1>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

## Előszó

Minden tudomány mint differenciált társadalmi alrendszer önálló belső dinamikával rendelkezik. Kollektív tevékenység, fejlődését és fejlesztését a tudományos közösség belső szabályai irányítják, olvasható Thomas Kuhn (1962) tudományterületi sajátosságokat elemző közleményeiben. Hangsúlyozza, hogy e sajátosságok az oktatásban, a kutatásban és a felsőoktatási tevékenységben is nyomon követhetők. Megállapításai, amelyeknek csak a töredékét van módunkban megemlíteni, közelről érintenek bennünket is.

A közelmúltban, 2023 nyarán ugyanis – különféle, de közös gyökerekre visszavezethető szakmai tapasztalatok birtokában – a *Fogyatékoság és Társadalom* folyóirat hasábjain (FT\_2023\_1\_03) *Együtt mégis könnyebb lesz – Szempontok a tudományos dialógusaink felelevenítéséhez* címmel a közös gondolkodás útjára léptünk Sándor Anikóval, a most közreadott lapszámok egyik szerkesztőjével. Kísérletet tettünk arra, hogy a gyógypedagógia-tudomány és a Disability Studies (fogyatékoságtudomány) jelenségkörébe tartozó egyes témákban párbeszédet kezdeményezzünk. A diszciplínák különbségei ugyanis a maguk egyediségében hatást gyakorolnak a szakterületeken kialakuló nézőpontokra, értelmezési különbségeket indukálhatnak.

A kezdeményezést saját szűkebb szakmai tevékenységünk szempontjából is kihívásnak tekintettük. Talán nem tűnik túlzónak a kijelentés, hogy úgy országosan, mint nemzetközileg is egyedülálló helyzetbe kerültünk munkatársainkkal együtt: a mindennapi együttélést, képzési és kutatási feladatok teljesítését sok éve biztosító, nagy hagyományú hazai szintéren, közös tető alatt, a „Bárczin” különböző nézőpon-

tok, újabb megközelítések generálódtak – a fogyatékoság komplex jelenségét érintő tudományos kérdésekben. Közös érdek, hogy kezelni tudjuk ezt a helyzetet. (A hivatkozott szám jó kiindulópontot kínál a felvetések megismeréséhez.) Reméltük továbbá, hogy tudományos dialógusaink folytatáshoz társakat találunk a majdan bővülő szakmai körben, nézeteiket megismerjük, közreadjuk, a vitatott kérdések tisztázását elősegíthetjük. Kezdeményezésünkről társfolyóiratunk, a *Gyógypedagógiai Szemle* olvasóit, hallgatóinkat és a gyógypedagógus-társadalom népes táborát is tájékoztattuk, hiszen az egymást metsző nézőpontok nem nélkülözhetik párbeszéd meglétét.

A kerettéma, a pályaválasztás, pályaeorientáció kérdése kiváló választásnak tűnik a dialógus felelevenítéséhez. Megkerülhetetlen, „húsba vágó” részkérdések sokaságát hordozza, különös tekintettel a fogyatékosággal élő, a megváltozott munkaképességű személyekre. Az önálló életlehetőségek biztosítása, az életutat támogató pályaeorientáció, a karrierépítés sajátos lehetőségei speciális nézőpontok hordozói – tekintettel a participáció, az egész életen át húzódo támogatás szükségességére.

A pályára kerülés összetett folyamatot feltételez, a társadalmi integráció nélkülözhetetlen eleme. Meghatározó edukatív elemei vannak, sajátos nevelési igényű tanulók esetében elválaszthatatlan a nevelés és oktatás világától. A felnőttkor az életmód újszerűségére, a pályára állás és munkavállalás, az önálló életvitel, a társadalmi együttélés lehetőségeinek komplex jogi-szociális aspektusaira hívják fel a figyelmet, nagy kihívások elé állítva az iskola világán kívül álló rendszereket.

A pályaeorientáció tartalmilag személyi kompetenciák, készségek meglétét, önmagunkról és a társas környezetről, a munkafolyamatról is szerzett ismereteket, azok feldolgozását jelenti összhangban az egyéni adottságokkal, készségekkel, vágyakkal és lehetőségekkel.

Amennyiben a nevelési-oktatási folyamat szempontjából a tanulói státus végző szakaszáig kísérjük e folyamatot, egyértelmű, hogy azt számos speciális kérdés terheli a fogyatékosággal élő gyermek-tanuló népesség erőteljes heterogenitását figyelembe véve. Ez hozta létre és napjainkban is folyamatosan alakítja a gyógypedagógiai nevelés fokozatosan korszerűsödő, pályaeorientációra fókuszáló rendszerét. A felnőtt lét, az életkörülmények módosulása és biztosítása, a munkavállalás kihívásai azonban új feltételek megteremtését igényli. A fogyatékosággal élő személy maga is elvárásokkal él. Személyes kompetenciáinak, készségeinek figyelembevételét, tevételes társadalmi részvételének biztosítását igényli a munkaerő-piaci integrációban. Különböző megközelítési módok, nézetek rajzolódnak ki, speciális kérdések fogalmazódnak meg tehát az individuális sajátosságok mentén, amelyek újabb válaszokat igényelnek. Van tehát miről beszélni!

Kiemelten fontosnak tartom megemlíteni, hogy e két hazai szakmai folyóirat legújabb törekvése és a szerkesztő-team sajátos koncepciója nyomán – ismereteim szerint – először áll elő az a helyzet, hogy egy meghatározott kerettémában, a két különböző lapszámában párhuzamosan más-más hangsúlyok mentén rendeződnek össze egy témakör tematikus ismeretei. Ez követendő példa lehet újabb témakörök hasonló feldolgozásához, különböző nézőpontok megismeréséhez! Mert a teljes képet a két folyóirat közös tartalmi áttekintése rajzolja fel!

Az Olvasó a *Gyógypedagógiai Szemle* tíz, a *Fogyatékoság és Társadalom* folyóirat tizenegy kurrens tanulmányát tekintheti át, amelyek aktuális nézőpontokat, újabb kutatási eredményeket, közvetítenek. A *Gyógypedagógiai Szemle* közlési sajátosságainak megfelelően mindezek (csak) magyar, a *Fogyatékoság és Társadalomban*

magyar és angol nyelven olvashatók. A kínálat igen gazdag és sokszínű, a rangos szerzőgárdát a témakör elkötelezett képviselői alkotják egy külföldi szerzőtársuk bevonásával.

Nem hagyhatjuk említés nélkül azonban, hogy a 125 éves magyar gyógypedagógiában évtizedekre visszanyúló előzménye van a fogyatékosokkal élő személyek munkalehetőségeit érintő kérdések tárgyalásának. Ebben Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra (1905–1955) élenjáró szerepét mindenképpen meg kell megemlíteni, aki az ötvenes években a gyógypedagógiai pszichológia alapkérdéseinek részeként *A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése* c. tanulmányában (1953) tárgyalta a fontos kérdéseket, a munkaalkalmassági vizsgálatok szükségességét kiemelten hangsúlyozva. Erőteljes hangsúlyt kap e kérdéskör továbbá Göllez Viktor (1985) munkásságában, aki ezt a érintett gyógypedagógiai rehabilitáció nélkülözhetetlen elemének tekintette. *A Gyógypedagógiai Szemle* (és jogelődje, a *Gyógypedagógia*) egyes számai folyamatosan teret kínáltak a fogyatékosokkal élő, a sajátos nevelési igényű tanulók felkészítésének szakmai kérdéseire vonatkozóan. Nyomon követték továbbá a módszertani lehetőségeket, s nem utolsó sorban a jogi szabályozás, majd a munkaerő-piaci integráció kérdéseit felnőttkorú, megváltozott munkaképességű személyeknél (Cserti-Szauer, Galambos & Papp, 2016; Komjáthy, 2016). A felnőttkorúakra erőteljesen fókuszáló fogyatékoságtudományban – a témában érintett szerzők említése nélkül is – kiemelten kezelt kérdés. E rövid, de tanulságos történeti felsorolás csak ízelítő ahhoz, hogy a téma bizonyos előzményeivel önmagunkat szembesítve befogadóvá váljunk az újabb diszciplináris eredmények továbbgondolását segítve. Ez valójában a tudományos dialógusok alapkérdéseit érinti, lehetőséget nyújtva az (ön)reflektív és/vagy (ön)kritikus viszonyulás kialakítására.

Minden diszciplinának, így a gyógypedagógia-tudománynak és a Disability Studies-nak is megvan a maga tudáskonceptiója. A párbeszéd lehetőséget kínál arra, hogy egy közös metszetben lássuk azok értékeit – közös tető alatt, vagy azon kívül. A közlemények jó lehetőséget kínálnak arra, hogy belegondoljunk, a két tudományterület lehetséges szintézise – legalábbis a tárgyalt témában – talán nem is áll annyira távol egymástól!

## Irodalomjegyzék

- Cserti-Szauer Cs., Galambos K. & Papp G. (2016). Pályaorientáció és életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 26(5), 17–24. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.5.17>
- Göllez V. (1985). *Gyógypedagógiai rehabilitáció*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Illyés Gyuláné (1953). A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése. In Képzési és Nevelési Minisztérium Gyógypedagógiai Osztálya (Ed.). *A magyar gyógypedagógiai pszichológia a nervizmus szemléletében* (pp. 70–79). Képzési és Nevelési Minisztérium.
- Komjáthy Zs. (2016). Fogyatékos személyek foglalkoztatását segítő hazai és nemzetközi törvények koherenciája. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(3), 233–242.
- Kováts G. (2012). A tudományterületi sajátosságok következményei a kutatásban, az oktatásban és a felsőoktatási intézmények vezetésében. *Vezetéstudomány*, 43(7-8). 2–17.

## CSERTI-SZAUER Csilla

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,  
Általános Gyógypedagógiai Intézet  
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
szauer.csilla@barczy.elte.hu  
<https://orcid.org/0000-0002-6433-7564>

## SÁNDOR Anikó

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,  
Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet  
sandor.aniko@barczy.elte.hu  
<https://orcid.org/0000-0001-7960-8294>

## BÁNFALVY Csaba

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,  
Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet  
banfalvy.csaba@barczy.elte.hu  
<https://orcid.org/0000-0002-3972-9507>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.2>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

# Participatív innováció és az egész életutat támogató pályaorientáció

## Absztrakt

Az emberi jogi modell egyik legfontosabb vívmánya, hogy a fogyatékossgal élők emberek nemcsak utólag véleményezhetik az életükről szóló döntéseket, hanem maguk hozhatják létre annak kereteit, konkrét tartalmát a saját preferenciáik szerint. A participatív innováció egy a rendelkezésre álló utak közül ebben a fejlődésben; olyan folyamat, ahol a fogyatékossgal élők és nem fogyatékos szereplők egyenrangú aktorokként kutatnak, fejlesztenek és hoznak létre újszerű termékeket, szolgáltatásokat közösségeik számára. Ebben a tanulmányban azt mutatjuk be, hogy mit jelent számunka a participatív innováció folyamata, valamint hogy ez az elméleti koncepció miképp alkalmazható egy nagyon is gyakorlatorientált gyógypedagógiai területen, az egész életutat támogató pályaorientáció fejlesztése során. Végezetül visszatérünk a participatív innováció elméleti koncepciójához, amelynek eddig ismert modelljét az empowerment, az empowerment környezet erősítésének horizontális szemponjtával javasoljuk továbbfejleszteni.

Kulcsszavak: participatív innováció, egész életutat támogató pályaorientáció, empowerment, fogyatékossgal élők fejlesztők.



### Abstract

One of the most important achievements of the human rights model is that people with disabilities might have an ex-post opinion about decisions on their lives, but can also create the framework, the specific content according to their own preferences. Participatory innovation is one of the available pathways in this development; a process where disabled and non-disabled actors research, develop and create innovative products and services for their communities as equal actors. In this paper, we show what we mean by the process of participatory innovation and how this theoretical concept can be applied in a very practice-oriented field of special education, in the development of lifelong guidance services. Finally, we come back to the theoretical concept of participatory innovation, the model of which we propose to develop with the aspect of strengthening empowerment and empowering environment.

Keywords: participatory innovation, lifelong guidance, empowerment, disabled innovators.

# Participatív innováció és az egész életutat támogató pályaorientáció

## 1. Bevezetés

### *1.1. Az értékvezérelt és felhasználókat középpontba állító innováció jellemzői*

Tanulmányunkban a participatív innováció elméleti keretébe illesztve értelmezzük az egész életutat támogató pályaorientációról szóló kutatásunk-fejlesztésünk eredményeit. Témaválasztásunkat indokolja, hogy a participatív innováció koncepciójának térhódítását tapasztaljuk a társadalmi innovációk nemzetközi színterén, ám ahogyan arra korábbi publikációinkban rámutattunk, a témában megjelenő kutatások nem reflektálnak a fogyatékoság dimenziójára (Sándor, 2023).

A jelenség értelmezéséhez elsőként tisztázni kell, hogy egyáltalán mit tekinthetünk innovációnak. Schumpeter (1939) kiinduló megközelítése alapján innovációról akkor beszélhetünk, ha új termék vagy új termelési eljárás jön létre, ami nemcsak új tudományos felfedezésen vagy technológiai fejlődésen alapulhat, hanem egy termék új típusú kereskedelmi kezelését is jelentheti. Innováció továbbá az új piacokra történő nyitás vagy új nyersanyagok feltárása. Végül innovatív lehet a korábbtól eltérő, új szervezeti megoldás is. A szerző szerint bármi, ami gazdasági szempontból a „dolgok másképp csinálásában” (Schumpeter 1939, p. 80) nyilvánul meg, az innováció. Fentiekből levezethető, hogy az innováció, bár vannak kapcsolódási pontok, nem azonos a *feltalálás* (invention) fogalmával.

A sérülékeny, marginalizált csoportok, így a fogyatékosággal élő felhasználók bevonásához Chikán definíciójával kerülhetünk közelebb. Véleménye szerint innovációnak tekinthető az is, ha a fogyasztói igényeket új, magasabb minőségi szinten

képes kielégíteni egy fejlesztés (Chikán, 2008). Ennek a magasabb minőségi szintnek az elérésében lehet segítségünkre a termék vagy szolgáltatás felhasználóinak a fejlesztésekbe való bevonása.

A participatív innovációk jelenlegi szakirodalma nem minden esetben a termék vagy szolgáltatás felhasználóját tekinti bevont résztvevőnek, azonban közös elemei ezeknek a tanulmányoknak, hogy a folyamatok különböző szakaszaiban releváns szereplők *jelentőségteljes részvételére és a közös tudásgenerálásra* építenek. E tekintetben hasonlítanak a fogyatékoságtudomány területén alkalmazott participatív oktatás és kutatás értékvilágához (Katona et al., 2019). A kooperációban történő termék- vagy szolgáltatásfejlesztések átfogó értéke továbbá az *etikus működés és a felelősségvállalás*. Ez azonban átlép a hagyományos társadalmi felelősségvállaláson (Corporate Social Responsibility), amelyben a kedvezményezett csoportok passzív fogadói vagy tárgyai a cég jótékonyosságának. A hangsúly átkerül arra, hogy a stakeholderok és állampolgárok aktív résztvevői, egyenrangú szereplői a cégek co-creation folyamatainak (Osborne et al., 2016; Ryan, 2012; Ramaswamy & Ozcan, 2014), valamint felelősségteljes, cél- és értékorientált innovációinak (Grant & Grant, 2016; Stilgoe et al., 2013).

A *felhasználókat középpontba állító* (user-centric), illetve őket vezető szerepbe helyező (user led) innovációs megközelítések változatos módszereket alkalmaznak, amelyeket hasonló szempontok mentén lehet kategorizálni, mint a kutatási és oktatási módszereket. Főképpen abban különböznek egymástól, hogy a felhasználóknak milyen mértékű és szintű részvételét teszik lehetővé. A passzívabb formái a kérdőívek, interjúk, fókuszcsoportos interjúk, ergonómia, a használhatóság tesztelése és a kontextuális kikérdezés (Dell'Era & Landoni, 2014). Az *alkalmazott etnográfia*, *lead user innováció*, a *participatív design* és a *skandináv modellek* már elmozdulnak ettől, és aktívan tárják fel a szükségleteket.

A felhasználó szükséglete ún. ragadós információ (von Hippel, 1994), ami bizonyos esetekben nehezen, vagy csak magasabb költségek árán tartható fel és közvetíthető. Az *alkalmazott etnográfia* nem feltétlenül képes választ adni a ragadós szükségletek problémájára, mert nem tudja meghatározni, hogy mi okozza a felhasználó viselkedését, frusztrációját, elakadását (Dell'Era & Landoni, 2014). Ennek a módszernek az egyik eszköze maga a kutató, aki a megfigyelést végzi, de emellett beleegyezés esetén kamera is alkalmazható, és egyes szerzők szerint ez lehet a kulcsa a magas támogatási szükségletű emberek részvételének is (Warwick, 2020).

A *lead user módszer* von Hippeltől ered (von Hippel, 1986), és főként a termékfejlesztésben alkalmazza az innovációmenedzsment. Nem általánosságban célozza meg a felhasználókat, és nem is reprezentativitásra törekszik, hanem olyan embereket keres egy adott csoporton belül, akiknek speciális tudása van egy adott termék használatáról. Nem ritkán ezek a felhasználók olyan fejlesztésekkel állnak elő, amelyekre cégek fejlesztői soha nem gondoltak volna (Dell'Era & Landoni, 2014). Conradi és munkatársai (2014) 18 olyan esetet mutatnak be a cikkükben, amelyben fogyatékosággal élő személyek voltak a vezető felhasználók. A fogyatékosággal élő személyek azért képezik egy különlegesen értékes csoportját a vezető felhasználóknak, mert olyan szükségleteik vannak, amelyeket a piac többi tagja nem vagy még nem tapasztal, és ha ezeket megoldják a saját fejlesztéseikkel, akkor az az életüket jelentősen segíti. Ahogy Eisenberg (2011) is megjegyzi, azért olyan áttörő és jelentőségteljes ezeknek az embereknek a bevonása, mert nem a termékek eladása

motiválja őket, hanem a saját nehézségeik áthidalása. Conradie és munkatársainak esetei a legváltozatosabb termékfejlesztésekről szólnak, a technológiai fejlesztésektől a fogkefe-csomagolásig. Megfigyelhető, hogy kiemelkedő a látássérült és mozgáskorlátozott emberekkel végzett közös fejlesztések száma. A fejlesztések között vannak olyanok, amelyek a felhasználók széles rétegét célozzák a fogyatékossgal élő emberek tapasztalatainak keresztül, de olyanok is, amelyek egy specifikus problémára jöttek létre (Conradie et al., 2014).

## 1.2. Participatív innovációk

A participatív innovációk (participatory innovation) a *vezető felhasználó* (lead user) megközelítés (von Hippel, 2005), a *design antropológia* (Jaffari et al., 2011) és a *participatív design* (Dell'Era & Landoni, 2014) pilléreit ötvözik (Buur & Matthews, 2008). Céljuk, hogy olyan jellegű tudást generáljanak a felhasználókról, amely inspirálja a szervezet tagjait arra, hogy újraértelmezzék az adott terméket, szerepet vagy vállalati identitást. Céljuk továbbá, hogy olyan vállalati lehetőségeket hozzanak létre, amelyek termék- és szolgáltatáskoncepciókon keresztül reagálnak a piacra.

A participatív innováció öt lépésre bontható:

Az első lépés a *terepkutatás* (field study), ami azt jelenti, hogy feltérképezzük azokat az embereket és gyakorlatokat, amelyeket a szervezet szeretne fejleszteni és megerősíteni.

Második lépés az *elemzés, értelmezés* (sense-making), ami a megfigyelt események, személyek, gyakorlatok közös elemzését és értelmezését jelenti, az érintett szereplők bevonásával (belső és külső partnerek, felhasználók stb.).

A folyamat harmadik lépése a *közös ötletelés* (co-ideation), ami egyfajta ötletroham a különböző érintett szereplőkkel (belső és külső partnerek, felhasználók stb.).

A negyedik lépés az üzleti modellezés (business modelling), ami az ötletekből következő, a termékek és szolgáltatások konkrét koncepciójának közös modellezése az érintett szereplőkkel (belső és külső partnerek, felhasználók stb.).

Végül ötödik lépés a *co-design*, amelynek során a termékek és szolgáltatások közös fejlesztése történik az érintett szereplőkkel (belső és külső partnerek, felhasználók stb.) (Buur & Matthews, 2008).

A következőkben ezt az értelmezési keretet használjuk egy egész életutat támogató pályaeorientációs kutatás tapasztalatainak elemzéséhez, és a második fejezet végén javaslatot teszünk arra, hogy hogyan válhat ez a modell befogadóbbá a fogyatékossgal élő felhasználók szempontjából.

## 2. Participatív innováció egy egész életutat támogató pályaeorientációs képzés továbbfejlesztésben

Számos kutatás hangsúlyozza, hogy a fogyatékossgal élő személyek többsége a XXI. század elején *sem fér hozzá azokhoz az alapvető közösségi alapú szolgáltatásokhoz*, amelyek által társadalmi aktív, önrendelkező polgárai lehetnek (Oliver,



2013; Priestley, 2019; Olsen, 2022). Állampolgári jogaik gyakran sérülnek, és különböző mértékű *diszkriminációval* szembesülnek. Szocio-ökonomiai hátterük gyenge, erősen sújtja őket a *szegénység* (World Health Organisation & World Bank, 2011; Watson & Vehmas, 2020).

Az *egész életutat támogató pályaeorientáció* változtathat ezen a negatív spirálon azáltal, hogy előkészíti és nyomon kíséri azokat a képzési és munkaerő-piaci döntéseket, melyek a fogyatékossgal élő személyek önrendelkező életét és a változó világhoz történő alkalmazkodást támogatják (Rivera & Pellitteri, 2007; Borbély-Pecz & McCarthy, 2020).

Különösen előnyös az, ha az említett struktúrák *rendszerszerűen és jól tervezett módon*, egyenlő esélyű hozzáférést biztosítva, a fogyatékossgal élő személyek igényeire igazítva, *velük együtt, mint felhasználókkal megtervezve és kivitelezve* állnak rendelkezésre (Wehman, 2017; Cserti-Szauer et al., 2020).

Az *Útra fel! – Az egész életutat támogató pályaeorientációs szolgáltatások fejlesztése szakemberképzés által sajátos nevelési igény és megváltozott munkaképesség témakörében* című kutatásfejlesztési és innovációs program ez okból azt a célt tűzte ki, hogy feltérképezze azokat az utakat, *melyek a köznevelésben* részt vevő sajátos nevelési igényű diákok pályaeorientációs folyamatában a különféle alrendszerben megjelennek, majd ezekre *participatív megközelítésű, felhasználó-vezérelt, innovatív felsőoktatási választ* adjon egy tesztképzés keretében (Katona et al., 2019), illetve annak továbbfejlesztése során.

A kutatás mozgássérült, tanulásban akadályozott és magas támogatási szükségletű tanulók narratíváira vonatkozó elemzését a kutatócsoport korábbi tanulmányaiban publikáltuk (Cserti-Szauer et al., 2020; Béldi-Betegh & Tóth, 2021). Ebben a cikkben a *szakemberek* tapasztalataira térünk ki részletesebben, mert *kulcsszereplőknek* tartjuk őket a hazai pályaeorientációs *folyamatok működtetésében*, illetve ezeknek a fejlesztéseknek a *koproduktív, participatív innovációt támogató megtervezésében és kivitelezésében*.

Elemzésünkben a korábban bemutatott ötlépcsős, Buur–Mathews-modellt (2008) használjuk kiindulásként, melyet az *empowering környezet* (Cserti-Szauer, 2021; Sándor, 2023) újszerű hatodik szempontjával fejlesztünk tovább.

## 2.1. Terepkutatás (field study) – sajátos nevelési igény és pályaeorientáció

A sajátos nevelési igényű tanulók pályaeorientációját támogató átvezetési és iskolai szolgáltatásokat vizsgáló *hazai kutatások köre jóval korlátosabb*, mint ahogyan ezt nemzetközi szinten tapasztaljuk: néhány olyan széleskörű kutatás állt kiindulásként rendelkezésünkre, melyeket az elmúlt évtizedekben publikáltak (Kőpatakiné et al., 2007; Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet, 2009; Mártonfi, 2011; Szellő, 2015; Török, 2018).

A 2018 és 2022 között megvalósuló kutatásunk,<sup>1</sup> mely számosságában és megközelítésében is gazdagíthatja a hazai tapasztalatokat, módszertani szempontból *kvalitatív kutatási stratégiát* követett. Ez lehetőséget adott arra, hogy *feltáró, feltérképező céljaink* miatt *kérdésvezérelt* munkát végezzünk.

<sup>1</sup> Kutatásetikai engedély száma: KEB/2018/008.

Az adatgyűjtéshez két fókuszcsoportos beszélgetést (Vicsek, 2006) szerveztünk, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók számára elérhető hazai pályaorientációs tapasztalatok feltérképezését célozták. Az első beszélgetésben kilenc fővárosi szakember, a másodikban öt vidéki nagy- és kisvárosi szakértő vett részt. Mindannyian magasan képzettek voltak, a hazai köznevelési, szakképzési, munkaerő-piaci terület többségi és gyógypedagógiai szegmenseiből érkeztek, és legalább öt éves pályaorientációs tapasztalattal rendelkeztek. Munkahelyi pozíciójukat tekintve meghatározó arányban *felsővezetőként*, kisebb arányban az adott szervezet *munkatársaiként* dolgoztak. Végzettségük sokszínű képet mutatott: pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, szociális munkások és szociális menedzserek osztották meg a véleményüket velünk.

A beszélgetések váza egyrészt az egész életutat támogató pályaorientáció *szakmai tartalmára, folyamatára és lehetséges szereplőire*, másrészt a különféle *aktorok kompetenciáira, szaktudására* fókuszált. A beszélgetés utolsó szakaszában konkrét *intervenciók azonosítására* kértük a résztvevőket (Katona, 2014), melyek az érintett képzés továbbfejlesztéséhez is adtak municiót.

*Elemzésünk alapját a Grounded Theory* adta (Corbin & Strauss, 2015), ahol *konstruktivista* felfogást követtünk. Teret adtunk a saját kutatói értelmezéseinknek, és középpontba helyeztük a beszélgetőtársainkkal való *interakciókat* (Charmaz, 2013).

Kutatásunk az inkluzív, azon belül is a partícipatív kutatások körébe sorolható (Nind, 2014). Az adatgyűjtés megtervezését, megvalósítását és a folyamatos reflexiót *partícipatív szemlélettel* végeztük (Walmsley, 2014). Ez azt jelentette, hogy a kutatási stratégia, design és kutatási eszközök megalkotása<sup>2</sup> után a *fókuszcsoportos* beszélgetések vázlatát a Csángó Dániellel való beszélgetés során közösen véglegesítettük. A beszélgetéseket párban vezettük és reflektáltuk. Csángó Dániel kerekesszéket használó emberként értékes szempontokat, tapasztalatokat adott a hazai pályaorientációs rendszer és munkaerő-piaci szolgáltatások működésének feltárásához, valamint a pilot képzés megtervezéséhez is.

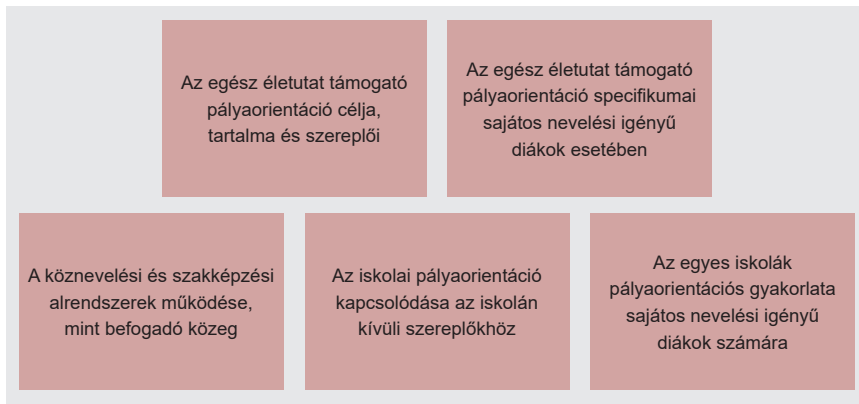
## 2.2. Elemzés, értelmezés (sense-making)

Az adatok *fogalmi elemzését* a fókuszcsoportos beszélgetések átiratainak sorról sorra történő átolvasásával kezdtük, majd 125 *kódot* alkottunk, melyek a pályaorientáció fogalmát, folyamatát, elemeit, konkrét hazai gyakorlatait, szereplőit és azok kapcsolódásait igyekeztek leírni.

A következő szakaszban a kódokat átfogóbb fogalmakhoz kapcsoltuk. 36 *fókuszált kódot* hoztunk létre, amelyek nemcsak a hozzájuk kapcsolódó kódok viszonyait prezentálják, de finomítják is őket, és segítik a *kontextuális elemzés* elkészítését.

A fókuszált kódokat öt *kategóriába* soroltuk (1. ábra), melyek az egész életutat támogató pályaorientációs szolgáltatások általános szakmai tartalmára és a sajátos nevelési igényre reflektáló specifikumaira, továbbá a hazai ellátórendszer makro, mezo és mikro szolgáltatási szintjeire vonatkoztak:

2 Ezek Cserti-Szauer Csilla doktori kutatásának részét képezik, így önálló munka keretében készültek el.



1. ÁBRA. A FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK ÖT KATEGÓRIÁJA (CSERTI-SZAUER, 2023)

A teljes elemzésből itt, a témánk, a felsőoktatás fejlesztése szempontjából érdekes aspektusokat emeljük ki.

Az *első kategóriához* kapcsolódóan fontos megjegyezni, hogy az egész életutat támogató pályaeorientáció fogalmát leíró nemzetközi és hazai meghatározásokat, azok lényegi elemeit a megkérdezett szakemberek jól ismerték. A pályaeorientáció céljaként a *változáshoz való folyamatos alkalmazkodást* és az életre történő felkészülést azonosították.

Kiemelték, hogy a pályaeorientáció egy *tervezésen alapuló döntéstámogató folyamat*, amely előnyös, ha a gyermekkortól az aktív idősödésig tart. Megerősítették, hogy nem egyes életkori mérföldköveknél – iskolaválasztás, szakmaválasztás vagy munkahelyválasztás – megjelenő tanácsadásról van szó kizárólag, hanem állandó kísérésről és *professzionális* jelenlétről.

A pályaeorientáció a megkérdezett szakemberek szerint az igénybe vevőket kell segítse *egyéni útjaik* kijelölésében, bejárásában és változtatásában. Ehhez *személyre szabott tervekre és eszközökre* van szükség.

A *második kategória* kifejezetten a sajátos nevelési igényű diákok támogatására reflektált. Ezeket a *specifikumokat* amiatt tartjuk jelentőségteljesnek, mert előre mozdíthatják az érintettek életpálya-tervezését a számukra *elérhető, hozzáférhető és értelmezhető* szolgáltatások biztosítása által. Hiányuk és az ebből adódó akadályok azonban egyértelműen megnehezítik a jövőtervezést és a fiatalok boldogulását.

A sajátos nevelési igényű diákok pályaeorientációs szükségleteinek feltérképezéséhez és a rájuk adott szolgáltatási válaszok megadásához a mainstream diagnosztikus eszközök mellett célcsoport-specifikus mérőeszközök kifejlesztése és rendszerszintű bevezetése lenne fontos.

Ugyanez igaz a *célcsoport-specifikus* iskolai és iskolán kívüli pályaeorientációs *szolgáltatásokra* is, azzal a kitételrel, hogy *mozaikszerűen léteznek gyakorlatok*, módszertanok különböző támogatási szükségletű diákok segítségére; így itt a *rendszeresség* és *valamennyi célcsoport segítése* a kulcs.

A megkérdezettek elmondták, hogy a sajátos nevelési igényű diákok életpálya-tervezését számos esetben *kényszerválasztások* határozzák meg. Ez adódhat abból, hogy meghatározóan a *szakképzés felé orientálják* a szakemberek a diákokat, akiknek ugyanakkor *kevesebb szakma* áll rendelkezésükre, amelyek közül

választhatnak. Ugyanígy, *kevesebb munkahely nyitott* ezeknek a diákoknak a fogadására álláskeresőként, munkavállalóként.

A folyamatban *kiemelt szerepe van a gyógypedagógusoknak* a szakértők szerint. Ez egyrészt jelenti a *tanácsadó team* munkájában való aktív részvételüket, másrészt a *gyógypedagógusok felvértezését pályaorientációs információ nyújtásában*. Ez mind a tanácsadó team szereplői, mind a gyógypedagógusok képzésének újragondolását igényli.

A *harmadik kategória* a köznevelési és szakképzési alrendszerek működésére irányul, mely a pályaorientáció környezetét adja. Az *együttnevelés vívmányai* itt is meghatározóak. Pozitív eredmény a *többségi jövőtervező szolgáltatások könnyebb elérése*, valamint a *gyógypedagógiai iskolák átalakuló módszertani támogató szerepe*. Fejlesztendő aspektusként jelenik meg az oktatási szolgáltatások *egyenetlen szakmai minősége és hozzáférhetősége*, valamint a diákok speciális igényeihez való alkalmazkodás hiánya.

A mindenkor *kormány elköteleződése* az egész életutat támogató pályaorientáció minőségi működése iránt jelentőségteljes körülmény. A támogató hozzáállás a *jogszabályi és a szakpolitikai környezet progresszív és rendszerszerű alakításában*, átalakításában ölthet testet. Ennek elmaradása vagy az egyértelmű kommunikáció hiánya pedig mozaikszerűen hozzáférhető, a *szakemberek jóakaratan múló, diszfunkcionálisan működő* hálózatokat eredményez.

Az *alulfinanszírozás megszüntetése* és a *gazdálkodás kiszámíthatóvá tétele*, a normatív eszközök bevezetése a pályázati konstrukciók helyett, valamint a *szükséges fedezet biztosítása* a működéshez és a fejlesztéshez a legtöbb hozzászóló szerint alapvető kérdés.

Az állami fenntartó által biztosított *működési infrastruktúra*, valamint annak *elavult, alkalmatlan és nem hozzáférhető* volta olyan akadály, amely ellehetetleníti a magas minőségű pályaorientációs szolgáltatások létrehozását és folyamatos rendelkezésre állásának biztosítását.

A *pályaorientációs szolgáltatások fejlesztése* egyrészt a *meglévő innovációk megtartását*, másrészt újak indítását jelenti. Ez lehetőség arra, hogy *egyenletes mennyiségi és minőségi növekedés* is történhessen az iskolai és iskolán kívüli hálózatban, tiszteletben tartva egymás kompetenciáit.

Lehetőségként értékelik a *hozzászólók a meglévő erőforrások* jelenleginél hatékonyabb *kihasználását*. Ez vonatkozik egyrészt az új jogszabályi környezetre, de leginkább a *sokszor fiókba kerülő országos pályaorientációs fejlesztések* folytatására, beépítésére a köznevelési, szakképzési rendszerekbe.

A résztvevők szerint a köznevelési és szakképzési alrendszer működése jobb minőségű lenne *jövőtervezési szempontból*, ha az ezekben dolgozó *szakemberek részletes és gyakorlatorientált felkészítést* kapnának az egész életutat támogató pályaorientáció hazai célrendszeréről, módszertanáról, szereplőiről. Ez jelenheti az érintett *pedagógus, gyógypedagógus* alap- és mesterszakok curriculumának frissítését vagy a *felnoítképzési tematikák bővítését*.

Szintén lehetőséget látnak abban, ha a *társadalomtudományi képzési területen tanulókat* alaposabban felvérteznék *gyógypedagógiai, fogyatékkosságtudományi és jövőtervezési ismeretekkel*, hogy sikeresebben segíthessék a szolgáltatásaikba kerülő *fogyatékossgal élő felnőttek életútját*. A speciális szakmák mellett a munka-tanácsadói, az emberierőforrás-tanácsadói képzések kerültek említésre.

A *negyedik kategóriában* az iskolai pályaorientáció iskolán kívüli szereplőkhöz történő kapcsolódását jelenítjük meg. A sajátos nevelési igényű tanulók jövőtervezése és karrierje sok esetben még mindig *kizárólag az érintett személyek és családjaik ügye*, miközben nem rendelkeznek azokkal az erőforrásokkal, amelyekkel a helyi közösségek igen. Így az összefogás, a kapcsolódások elengedhetetlen háttérét adják az életpálya-tervezésnek.

A *foglalkozási rehabilitációs szolgáltatók ilyen erőforrásként* léphetnek fel. Tapasztalattal rendelkeznek a sajátos nevelési igényű fiatalok pályaorientációja és jövőtervezése területén, valamint ismerik a helyi képzési szolgáltatókat és a munkaerőpiac konkrét aktorait is. Az iskolák, a diákok és a családok azonban *nem mindig rendelkeznek információval* a létezésükről, a kapcsolódás mikéntjéről, így esetgazdaként továbbra is egyedül *próbálnak hidat képezni* az iskola és a munka világa között.

A *munkáltatókkal való szoros együttműködést* minden résztvevő kiemelte. A diákok *szakmatanulásának segítése* több szinten lehet jelen: a *jobshadowing*, a *külső tanműhelyek bevonása*, a *munkahelyi gyakorlat*, a *próbamunkák* ilyen támogató lehetőségek. Az iskola és a gazdasági szereplők kapcsolódása megkönnyítheti a képző intézmények, a sajátos nevelési igényű diákok *felkészülését* a *munka világának elvárásaira*.

A munkaerő-piaci aktorok mellett, további *szektorok, szereplők szoros és rendszeres együttműködésében* látnak lehetőséget a részt vevő szakemberek a sajátos nevelési igényű diákok életútjának támogatásában. A *szociális szektor*, a *családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok*, *valamint az egészségügyi aktorok* kiemelt szereplői a hálózatnak, ha bevonják őket a tervezésbe.

Az említett szektorok szereplői *keveset tudnak egymás munkájáról*. Nem ismerik számos esetben azokat a helyi szakembereket, akikkel együttműködve segíteniük kellene a sajátos nevelési igényű diákok és családjaik jövőtervezését. Ha ismerik, akkor ezek a kapcsolódások esetlegesen és véletlenszerűen, nem teszik lehetővé a szisztematikus tudásmegosztást, egymástól tanulást.

Az iskolai *utókövetői munkát is ellehetetleníti* a szektorok elkülönülése. Nehezen szervezhető az átvezetés a felnőttképzések, a felsőoktatás és munka világába, a kapcsolódás ezekhez a szolgáltatókhoz. Akadályozott az *információ átadása* a szereplők között, ezáltal a *fiatalok kísérése* is. Az iskolák pedig *nem tudnak fejlesztéssel reflektálni* a helyi felnőttképzési, felsőoktatási és munkaerő-piaci visszajelzésekre, hiszen ezek az információk, tapasztalatok egyszerűen nem jutnak el hozzájuk.

Az *ötödik kategóriában* az egyes iskolák pályaorientációs gyakorlatai szerepelnek. A megkérdezett szakemberek számos *saját iskolai pályaorientációs fejlesztést* nevesítettek: ilyen a *pályaválasztás előtti nap*, a *rendhagyó pályaorientációs órák*, valamint a *beiskolázási akcióprogram*.

Említésre kerültek olyan fejlesztések is, amelyek országos programokhoz kapcsolódnak, de megvalósításuk nagyban függ az adott régió szereplőitől: a *pályaválasztási kiállítások* ezek közé tartoznak. Az egyéni utakon való haladást kísérik a *mentorprogramok*, amelyek a legtöbb esetben az *iskolai kereteken túlnyúlva* adnak támogatást.

A *nemzetközi tapasztalatcsere-programok* az iskolák egymástól tanulását támogatják életpálya-tervezési területen is. A megkérdezett szakemberek kifejezetten



fontosnak tartják az ezekben való részvételt európai uniós szakmai és finanszírozási keretek között.

Többen említették az *online pályainformációs felületeket*, amelyek mind a diákok, mind a szakemberek számára naprakész adatokat szolgáltatnak, kihasználva a XXI. század technológiáit. A *PályaKép* egy ilyen friss megyei kezdeményezés, amely a középiskolák portfólióját, a tanulható szakmákat, a pályaeorientációval és munkaerőpiaccal kapcsolatos eseményeket, pályázatokat és ösztöndíj-lehetőségeket tartalmazza.

Az iskolai aktorok közül a *tanulók* bevonása, bevonódása a legfontosabb a megkérdezett szakemberek szerint. A *diákok megerősödésének kiindulópontja önértékelésük, problémamegoldó képességük fejlesztése*. Ugyanakkor a diákok *hangjának felerősítését* támogató *empowering környezet* létrehozása, ahol a saját életütdöntéseiket ők hozhatják meg, egyértelműen *fejlesztendő, sőt hiányterületként* artikulálódik mindkét beszélgetésben, megerősítve ezzel az érintetti beszélgetések tapasztalatait.

### 2.3. Közös ötletelés (co-ideation)

A helyzetfeltárás eredményeinek átgondolása és a közös ötletelés 2019-ben zajlott. Az érintett fogyatékossgal élő emberekkel készített beszélgetések tapasztalataira építve, egy felsőoktatási alap- és mesterképzési tantárgy és egy pedagógus-továbbképzési rendszerben akkreditált képzés *sarokpontjainak* összegyűjtése történt meg. Így egyrészt a jövő szakemberei, másrészt a terepen már dolgozók is hozzáférhetnek a progresszív tudástartalmakhoz.

A workshopon *fogyatékossgal élő és nem fogyatékos kutatók*<sup>3</sup> dolgoztak együtt *akadálymentes fizikai és hozzáférhető kommunikációs környezetben*, valamint *elegendő időkeret biztosításával*. A legfontosabb szakmai aspektusok pedig ezek voltak:

- A kurzus és a képzés résztvevői tanulják meg összekapcsolni a fogyatékossgátudomány elméleti ismereteit gyakorlati módszereivel, melyek az egész életutat támogató pályaeorientációt keretezik. Ezek közül az inkluzív megközelítés elsajátítása a lehangsúlyosabb.
- Ismerjék és gyakorlatban is tapasztalják meg azokat a részvételt növelő stratégiákat és technikákat, melyek alkalmasak arra, hogy a velük együttműködő sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok és fogyatékossgal élő felnőttek *empowerment*jét növeljék, önrendelkező döntéseit erősítsék, és segítsék őket co-produktív folyamatokba bevonódni.
- Ismerjék az egyéni pályaeorientációs és jövőtervek jelentőségét, tartalmát és benne a saját a szerepüket.
- Legyenek képesek olyan *hálózati munkában részt venni*, valamint annak szereplőit mozgósítani és megszervezni, amellyel a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok és fogyatékossgal élő felnőttek egyéni pályae- és jövőtervezési folyamatait hatékonyan támogathatják.

3 Dr. Bányai Borbála, Béldi-Betegh Alíz, Csángó Dániel, Cserti-Szauer Csilla, Gaál Dániel, dr. Katona Vanda, dr. Sándor Anikó és Tóth Károly.

## 2.4. Üzleti modellezés (business modelling)

A kutatások és a közös ötletelés pályázati finanszírozással<sup>4</sup> valósult meg. A hosszú távú fenntarthatóság miatt a fejlesztők úgy döntöttek, hogy a sarokpontok mentén két tematikát alkotnak meg, melyeket képzések keretében ki is próbálnak a pályázati finanszírozás segítségével.

A tesztelés és a tapasztalatok beépítése lehetőséget adott arra, hogy bővítsük azoknak az inkluzív szemináriumoknak a körét, amelyek participatív oktatókkal közösen valósulnak meg hazánkban. Emellett megjelenhetett az első hazai participatív pedagógus-továbbképzés értékesíthető termékként az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Továbbképző Központjának képzési potfóliójában.

## 2.5. Co-design

Közös tervezéssel létrejött az *Egész életutat támogató pályorientáció és jövőtervezés sajátos nevelési igényű gyerekek, fiatalok és fogyatékos emberek számára inkluzív megközelítésben* című 20 órás felsőoktatási alap- és mesterképzési tantárgy, valamint a hasonló elnevezésű<sup>5</sup> pedagógus-továbbképzés. Előbbi részleteiben a Kar kurzusain<sup>6</sup>, míg utóbbi az Oktatási Hivatal nyilvántartásba vételét követően, 50 fő részvételével, két képzési csoportban került tesztelésre.

A konkrét képzési tartalmak átgondolása a fogyatékossgal élő és nem-fogyatékos fejlesztők<sup>7</sup> által az alábbi tematikát eredményezte:

1. alkalom: *Fogyatékossgtudományi alapvetések* – a kurzus elméleti keretei inkluzív megközelítésben:
  - a. Önrendelkezést és empowermetet erősítő stratégiák – középpontban a participatív oktatással
  - b. Koprodukción, play decide és más, részvételt növelő technikák
2. alkalom: *Bevezetés az egész életutat támogató pályorientáció és a jövőtervezés módszertani kérdéseibe* sajátos nevelési igényű gyerekek, fiatalok és fogyatékos felnőttek preferenciáival a fókuszban, inkluzív megközelítésben:
  - a. A pályorientáció és a jövőtervezés alapfogalmai és trendje
  - b. Rendelkezésre álló fejlesztések, tapasztalatok és felhasználhatóságuk a mindennapokban
3. alkalom: *Az egész életutat támogató pályorientáció és a jövőtervezés szereplői*, az átvezetés és a hálózatépítés lehetőségei inkluzív megközelítésben:
  - a. Köznevelési szereplők és tanácsadási szolgáltatók együttműködése
  - b. A hálózat további aktorai – felnőttképzési, felsőoktatási, szociális szolgáltatási, munkaerő-piaci és egyéb gazdasági szereplők együttműködése

4 A pénzügyi háttér az Emberi Erőforrások Minisztériuma és A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány között létrejött 5247/2018. számú támogatási szerződés adta.

5 Útra fel! Pedagógusok inkluzív szemléletű felkészítése a sajátos nevelési igényű gyermekek és fogyatékossgal élő fiatalok életútjának, pályorientációjának és jövőtervezésének támogatására.

6 Például ezekben a kurzusokban: *Bevezetés az andragógia, a felnőtt fogyatékos személyek kísérése és az életpálya tervezés témakörébe; Korszerű gyógypedagógiai ismeretek; Enyhén értelmi fogyatékos felnőttek a munka világában.*

7 Dr. Bányai Borbála, Béli-Betegh Alíz, Csángó Dániel, Cserti-Szauer Csilla, Dunás-Varga Ildikó, dr. Katona Vanda, dr. Maléth Anett, dr. Sándor Anikó, Tóth Károly (ELTE BGGYK), valamint Horváthné Somogyi Ildikó, Iván Zoltán és Kalányos György (Veszprém Megyei ÉFOÉSZ).

4. alkalom: *Pályaaorientációs és jövőterv készítése* sajátos nevelési igényű gyermek, fiatal és fogyatékos felnőtt támogatásának lehetőségeiről inkluzív megközelítésben:
  - a. Egyéni pályaaorientációs és jövőtervek formai és tartalmi szempontja
  - b. Sajátos nevelési igényű gyermek, fiatal és fogyatékos felnőtt egyéni pályaaorientációs és jövőtervének keretei
5. alkalom: *Projektbemutató* – projektünnepe:
  - a. Közös tapasztalatok a facilitáló szereplők, oktatók részéről
  - b. Közös tapasztalatok és projekttermékek bemutatása a résztvevők részéről, ahol elvárás volt, hogy legalább egy fogyatékos személlyel működjenek együtt a résztvevők a fejlesztés során.

A 2020-as tesztelési időszakban a felsőoktatási tantárgy részleteiben 392 fő, míg a pedagógus-továbbképzés teljes terjedelmében 50 fő bevonásával került kipróbálásra. A képzések megújítása kapcsán 2023-ban lehetőség adódott az újbóli közös áttekintésre a résztvevői visszajelzésekre, valamint a 2.1. és 2.2. pontokban összefoglalt kutatás eredményeire is építve. A tematika tovább fejlődött az alábbiak szerint:

1. alkalom: *Fogyatékoságtudományi alapvetések* és empowering környezeti tényezők a pályaaorientáció erősítésére:
  - a. Önrendelkezést és empowermetet erősítő stratégiák – középpontban a fogyatékosággal élő emberekkel és a participatív innovációkkal
  - b. Hazai működő gyakorlatok, melyek a user led innovációkat, a co-produkciót, az empowering környezet kiépítését és más, részvételt növelő technikákat tesznek hozzáférhetővé
2. alkalom: *Az egész életutat támogató pályaaorientáció és a jövőtervezés hazai ígéretes gyakorlatai:*
  - a. Interprofesszionális hálózatok szervezése és működtetése pályaaorientációs területen
  - b. Hazai mainstream és célcsoportspecifikus módszertanok, szolgáltatások a gyakorlatban
3. alkalom: *Az egész életutat támogató pályaaorientáció és a jövőtervezés lokális közösségei:*
  - a. Helyi hálózatok, együttműködések, a képzés résztvevőinek lokális pályaaorientációs közösségei
  - b. Az információszerzés és a tudásmegosztás szereplői, fórumai lokális és országos szinten
4. alkalom: *Pályaaorientációs és jövőterv készítése saját diákok számára:*
  - a. Egyéni pályaaorientációs és jövőtervek empowering környezetben
  - b. Saját tanulók számára készített pályaaorientációs és jövőtervek
5. alkalom: *Tudásmegosztó és értékelő fórum az empowering környezetről:*
  - a. Az empowering környezet szereplői és kompetenciái
  - b. A további inkluzív együttműködés útjai



## 2.6. Az empowerment mint a participatív innovációk új szempontja

Jelen kutatás is megerősítette empirikus tapasztalatainkat, melyek szerint a Burr és Matthews-féle participatív innováció koncepció megbízható alapot jelent a fogyatékkal élő felhasználók szolgáltatásfejlesztései számára is, azonban kiegészítésre szorul. Az eredeti elmélet ugyanis implicit módon feltételezi, hogy a folyamat minden szereplője készen áll arra, hogy részt vegyen ebben a közös fejlesztési folyamatban, ami fogyatékkal élő személyek esetében legtöbbször nincs így. Az elnyomott, mások által kontroll alá vont személyek nem arra szocializálódnak, hogy önrendelkező döntéseket hozzanak (Katona, 2013). Ha előkészítés nélkül állunk elő azzal a javaslattal, hogy készítsünk közösen egy terepkutatást, majd elemezzük együtt a megfigyelt jelenségeket, túlterhelhetünk egy olyan személyt, aki egyébként nem vehet részt az életének a tervezésében, irányításában.

Egy olyan új elem beemelését javasoljuk, ami nemcsak megelőzi, hanem át is hatja horizontálisan a már ismert lépcsőket, ez pedig az *empowering*, felhatalmazó környezet biztosítása. Az empowerment olyan demokratikus megközelítést ír le, ami a kliens–szakember dichotómia helyett partnerségről, részvételről és hatalommal való felruházásról szól. Lehetőséget biztosít arra, hogy egy bizalomra alapozó légkörben gyakorlatot szerezhessenek a fogyatékkal élő személyek a saját ügyeik képviseletében, és ehhez nemcsak tudást, hanem sokszínű támogatási hálózatot is rendelkezésre bocsát (Cserti-Szauer, 2021; Sándor, 2018).

Creighton (2005) *A közösségi részvétel kézikönyvében* a felhasználók véleményének megismerésére változatos eszközkészletet kínál, melyek közül néhány: tanácsadó munkacsoportok, csúcstalálkozók, városi séták, kávézás, konszenzuskonferencia, kirándulás, fókuszcsoporthoz, többtényezős hasznossági elemzés, participatív vidékértékelés, nyílt tér, akvárium módszer, közös vízióalkotás. Az empowermentt sokan félreértelmezik, és azt gondolják, hogy egy felülről irányított folyamat, amelynek során a szakember megtanítja a fogyatékkal élő személyt bizonyos dolgokra. Azonban sokkal nagyobb hangsúly van azon, hogy az érintett személyek felismerjék az általuk elszenvedett társadalmi elnyomást, és a fejlődési folyamat során elsősorban maguk és társaik képviselőivé válhassanak. Ennek a folyamatnak része a sok beszélgetés, közös célok és szabályok átgondolása, csoportos élmény- és tapasztalatszerzés.

Mindez nemcsak a vélemény kifejtésének a lehetőségére irányul, hanem a teljes szolgáltatásfejlesztési folyamatot hozzáférhető módon kell kialakítani, az értékelést és disszeminációt is beleértve (Pivik, 2002), ahol a felhasználók *empowered* aktorokként, a támogatók pedig *empowering környezetet felkészülten alakító* szereplőkként működnek együtt.

## 3. Konklúzió

Tanulmányunkban a *participatív innováció fogyatékkosságtudományi* aspektusból fontos, értékteremtő folyamatának elemeit helyeztük fókuszba. Elméleti bevezetőnkben Schumpeter és Chikán innovációra vonatkozó definícióit kiindulási keretnek tekintve, részleteztük a *fogyatékkal élő fejlesztőkkel való közös munka* jelentőségét, va-

lamint ezek típusait, hangsúlyozva a *felhasználókat középpontba állító* (user-centric), illetve őket vezető szerepbe helyező (user led) innovációs megközelítéseket.

Bemutattuk *Buur és Matthews ötlépcsős participatív innovációs modelljét*, mely a *terepkutatás* (field study), az *elemzés, értelmezés* (sense-making), a *közös ötletelés* (co-ideation), az üzleti modellezés (business modelling) és a *co-design* szakaszait különíti el. Ebben az értelmezési keretben elemeztük az egész életutat támogató pályaorientációs kutatásfejlesztésünk tapasztalatait.

Participatív megközelítésű, feltáró kutatásunk célja az volt, hogy – képzésfejlesztési szándékkal – megismerjük a sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékossgal élő személyek *pályaorientációját támogató és akadályozó tényezőket*.

Kiemeljük, hogy a megkérdezettek *pontosan ismerik a pályaorientáció modern fogalmát*, amelyet képesek a mainstream szolgáltatások és szolgáltatók általános elemzése mellett az egyének személyre szabott támogatása érdekében *célcsoport-specifikusan* is keretezni.

Az *iskolai és azon kívüli hálózatok egymásrahangelését*, a közös nyelv és keretek kialakítását, a kooperációk rendszerszerű működtetését lehetőségnek tartják. Egy-egy saját gyakorlatot meg is neveztek ennek érzékeltetésére, ahol munkaerő-piaci szereplőkkel, a szociális szektorral, a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatokkal dolgoznak együtt.

A sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékossgal élő személyek *hangjának felerősítését* támogató *empowering környezet* létrehozását, ahol a saját életút döntéseiket saját maguk hozhatják meg, *fejlesztendő területnek* tartják.

A kutatásra alapozott *koproduktív képzésfejlesztési folyamat* eredménye az első hazai, *akkreditált participatív pedagógus-továbbképzés*. A tematika kialakítása és újragondolása során ügyeltünk arra, hogy a résztvevők képessé váljanak a *fogyatékossgtudomány* elméleti ismereteinek és gyakorlati módszereinek összekapcsolására, gazdagodjanak az érintettek *részvételét növelő* stratégiákkal, technikákkal, valamint *pályaorientációs és jövőtervezési* módszertanokkal, továbbá legyen lehetőségük a *hálózati munka* gyakorlására.

Végezetül javaslatot teszünk a participatív innováció Buur és Matthews által leírt *modelljének továbbgondolására fogyatékossgal élő fejlesztők bevonása esetén*. Úgy gondoljuk, hogy az *empowering, felhatalmazó környezet megtervezése, alakítása és átalakítása* olyan aktivitássorozat, amely, ha *horizontálisan* hatja át, köti össze a modell lépcsőit, elősegíti a résztvevők együttműködését a teljes közös munka során.

Bízunk benne, hogy tanulmányunkkal hozzá tudunk járulni a fogyatékossgal élő fejlesztőkkel közös értékteremtés gondolatának népszerűsítéséhez. Reméljük azt is, hogy inspirálhatunk más kutatókat a participatív innovációs kutatásfejlesztésekkel kapcsolatos tapasztalatok gyarapítására, mely minden sokszínű közösséget gazdagít.

## Irodalomjegyzék

- Béldi-Betegh, A. & Tóth, K. (2021). Jövőtervezést segítő és hátráltató tényezők magas támogatási szükséglettel élő személyek esetében – egy participatív kutatás tükrében. *Szociálpolitikai Szemle*, 1, 4–24.
- Borbély-Pecze, T. B. & McCarthy, J. (2020). Aims for, and access to, career development. *Opus et Educatio*, 7(2), 112–123. <https://doi.org/10.3311/ope.373>
- Buur, J. & Matthews, B. (2008). Participatory Innovation. *International Journal of Innovation Management*, 12(03), 255–273. <https://doi.org/10.1142/s1363919608001996>
- Charmaz, K. (2013). Lehorgonyzott elmélet. In P. Bodor (Ed.), *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv.* (pp. 61–94). L'Harmattan Kiadó.
- Chikán, A. (2008). *Vállalatgazdaságtan*. Aula Kiadó.
- Conradie, P., De Couvreur, L., Saldien, J. & De Marez, L. (2014). Disabled persons as lead users in product innovation: a literature overview. In M. Laakso & K. Ekman (Eds.), *DS 81: Proceedings of NordDesign 2014* (pp. 284–293). Ghent University.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó – Semmelweis Egyetem EKK MHI – SAGE Publications.
- Creighton, J. L. (2005). *The Public Participation Handbook*. Jossey-Bass.
- Cserti-Szauer, Cs. (2021). Fogyatékos diákok egész életutat támogató pályaaorientációja mint empowerment folyamat. In A. Perlusz, Cs. Cserti-Szauer & A. Sándor (Eds.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére* (pp. 32–44). ELTE BGGYK – A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány.
- Cserti-Szauer, Cs. (2023). *Az egész életutat támogató pályaaorientáció mint empowerment tevékenység. Intellektuális fogyatékossgal élő tanulók lehetőségei a hazai iskola-rendszerben.* [Előadás]. ELTE BGGYK Kari Doktori Konferencia, 2023. 06. 12.
- Cserti-Szauer, Cs., Bányai, B., Katona, V. & Sándor A. (2020). Narratives of Struggle. Lifelong Guidance and Future Planning Alternatives for People with Disabilities in Hungary. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education*, 2, 59–75. <https://doi.org/10.31287/FT.en.2020.2.6>
- Dell'Era, C. & Landoni, P. (2014). Living Lab: A Methodology between User-Centred Design and Participatory Design. *Creativity and Innovation Management*, 23(2), 137–154. <https://doi.org/10.1111/caim.12061>
- Eisenberg, I. (2011). Lead-User Research for Breakthrough Innovation. *Research-Technology Management*, 54(1), 50–58. <https://doi.org/10.1080/08956308.2011.11657673>
- Grant, G. & Grant, A. (2016). Why innovation must be purpose-driven: Lessons from the Australian outback. *Modern Business*, 24–25. [https://the-innovation-race.com/wp-content/uploads/2016/09/Modern\\_Business\\_Magz\\_Sep\\_2016\\_Why\\_Innovation\\_must\\_be\\_purpose\\_driven.pdf](https://the-innovation-race.com/wp-content/uploads/2016/09/Modern_Business_Magz_Sep_2016_Why_Innovation_must_be_purpose_driven.pdf) (2024.11.04.)
- Jaffari, S., Boer, L. & Buur, J. (2011). Actionable Ethnography in Participatory Innovation: A Case Study [Kézirat]. [https://www.iis.org/CDs2011/CD2011SCI/DRANS\\_2011/PapersPdf/DB690GM.pdf](https://www.iis.org/CDs2011/CD2011SCI/DRANS_2011/PapersPdf/DB690GM.pdf) (2024.11.04.)
- Katona, V. (2013). „...mindent megkapunk, csak, mondom, a szabadság hiánya...” Felőtt értelmi fogyatékos személyek életútjának feltérképezése. In P. Zászkaliczky (Ed.), *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai* (pp. 115–177). ELTE Eötvös Kiadó.
- Katona, V. (2014). *Mozgássérült emberek felőtté válása a társadalom által teremtett keretek között. A reziliencia lehetősége az életutakban.* Doktori (PhD) Disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Katona, V., Bányai, B., Csángó, D. & Cserti-Szauer, Cs. (2019). „Tehát vannak nagyon szép elméletek erről, de mi meg itt élünk Magyarországon.” – egy pályaaorientációról szóló kutatás első tapasztalatairól. In R. Farkasné Gönczi, F.-né Gereben & Z. Lénárt (Eds.), *Rehabilitáció – életkorok, intézmények, szükségletek és lehetőségek a szolgáltatások hazai rendszerében* (pp. 276–291). Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Katona, V., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (Eds.). (2019). *Együtt tanulunk és kutatunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban.* ELTE Eötvös Kiadó.
- Köpatakiné Mészáros, M., Mayer J. & Singer, P. (Eds.). (2007). *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolában.* Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet (2009). *Hallássérült fiatalok pályaaorientációja és munkaerő-piaci integrációja.* Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet.
- Mártonfi, Gy. (Ed.). (2011). *Út a munkaerőpiacra – speciális szakiskolából.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>

- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Olsen, J. (2022). Employers: influencing disabled people's employment through responses to reasonable adjustments. *Disability & Society*, 39(3), 791–810. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2099251>
- Osborne, S. P., Radnor, Z. & Strokosch, K. (2016). Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment? *Public Management Review*, 18(5), 639–653. <https://doi.org/10.1080/14719037.2015.1111927>
- Pivik, J. (2002). *Discussion paper no. 23. Practical Strategies for Facilitating Meaningful Citizen Involvement in Health Planning*. Commission on the Future of Health Care in Canada.
- Priestley, M. (2019). *Mainstreaming disability equality in the European Semester 2019-20 and retrospective analysis*. Academic Network of European Disability Experts.
- Ramaswamy, V. & Ozcan, K. (2014). *The co-creation paradigm*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804790758>
- Rivera, L. M. & Pellitteri, J. S. (2007). Attending to the Career Development Needs of Middle School Students with Learning Disabilities. *Insights on Learning Disabilities*, 4(2), 49–64.
- Ryan, B. (2012). Co-production: Option or Obligation? *Australian Journal of Public Administration*, 71(3), 314–324. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2012.00780.x>
- Sándor, A. (2018). *Magas támogatási szükséglettel élő személyek önellátási lehetőségei*. Doktori (PhD) Disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Sándor, A. (2023). Participatory Innovation and Diverse Users Results of a Targeted Literature Review. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education*, 2023/2, 35–51. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2023.2.3c>
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business cycles: a theoretical, historical and statistical analysis of the capitalist process*. Vol. 1. K. n.
- Stilgoe, J., Owen, R. & Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 42(9), 1568–1580. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.05.008>
- Szellő J. (Ed.). (2015). *Fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok pályaeorientációjának helyzete. Elemző tanulmány*. Országos KID Egyesület.
- Török R. (2018). *A sajátos nevelési igényű fiatalok pályaeorientációs felmérésére szolgáló mérőeszközök fejlesztésének eredményei*. Piarista Kilátó Központ.
- Vicsek L. (2006). *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó.
- von Hippel, E. (1986). Lead Users: A Source of Novel Product Concepts. *Management Science* 32(7), 791–805. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.7.791>
- von Hippel, E. (1994). „Sticky Information” and the Locus of Problem Solving: Implications for Innovation. *Management Science*, 40(4), 429–439. <https://doi.org/10.1287/mnsc.40.4.429>
- von Hippel, E. (2005). *Democratizing Innovation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2333.003.0010> <https://doi.org/10.7551/mitpress/2333.001.0001>
- Walmsley, J. (2014). Telling the History of Self-Advocacy: A challenge for Inclusive Research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 34–43. <https://doi.org/10.1111/jar.12086>
- Warwick, M. (2020). Shifting the gaze. The use of wearable cameras in research. In M. Nind & I. Strnadová (Eds.), *Belonging for People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities* (pp. 113–126). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429260711-11>
- Watson, N. & Vehmas, S. (2020). Disability Studies Into the Multidisciplinary future. In N. Watson & S. Vehmas (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies. Second Edition*. (pp. 3–13). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429430817-1>
- Wehman, P. (Ed.). (2017). *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities. 5th ed*. Paul H. Brooks Publishing Co.
- World Health Organization & World Bank (2011). *World Report on Disability*. WHO Press.



## OSZTIÁN Doris

Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium  
osztianodoris@gennaroiskola.hu

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.3>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

# Mi így csináljuk – A Gennaro Iskola készségfejlesztő tagozatának bemutatása

## Absztrakt

Intézménybemutató keretében a Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium készségfejlesztő iskolai tagozatán zajló munkába kap betekintést az olvasó. A témához szorosan kapcsolódó humán erőforrás átszervezése mentén, a tanulók fókuszba állítása révén fogalmazódnak meg nehézségek, hibák és eredmények. A bemutatás célja a saját szakmai fejlődés bemutatása, az eddigi eredmények összefoglalása. Az intézmény teljes szemléletformálása és kialakítása még nem történt meg egészében, de már jelentős változás a tudatos pályaeorientáció és jövőtervezés tanulóink számára.

Kulcsszavak: humán erőforrás, pedagógus-kompetencia, együttműködés, team-munka, pályaeorientáció, társadalmi szemléletformálás, jövőkép kialakítása, tudatosság.

This is how we do it – introducing the skills development department of the Gennaro School

## Abstract

As part of an institutional presentation, the reader will get an insight into the work taking place at the skill development school section of the Gennaro Verolino Kindergarten, Primary School, Skill Development School and Boarding School. Difficulties, failures and achievements will be highlighted by focusing on the students and reorganizing human resources, closely related to the topic. The purpose of the presentation is to present one's own professional development and to summarize the foregoing achievements. The institution's entire attitude formation and development has not yet taken place, but the conscious career guidance and future planning for our students is already a significant development.

Keywords: human resources, teacher competence, cooperation, team work, career guidance, social attitude formation, vision development, awareness.



# Mi így csináljuk – A Gennaro Iskola készségfejlesztő tagozatának bemutatása

## 1. Bevezetés

Jelen intézménybemutatóban a Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium készségfejlesztő iskolájának megújítására tett kísérleteink eddigi eredményeit, nehézségeit kívánom bemutatni gyakorlati oldalról. Régóta foglalkoztat a fogyatékossgal élő személyek munkavállalási lehetősége. A Szent István Egyetem humánerőforrás-menedzser szakirányán 2002-ben szereztem diplomát. Szakdolgozatomban akkor a távmunka lehetőségeit kutattam mozgáskorlátozott fiatalok esetében, majd hosszas kitérő után a Csalogány Iskola igazgatóhelyetteseként multinacionális cégeknél próbáltam Down-szindrómával élő fiatalok számára munkát találni. Kevés sikerrel.

Az igazi lehetőséget a Gennaro Iskolába szóló igazgatói kinevezésem jelentette, amikor tudatosan, saját elképzelések alapján, csapatban megkezdtük a pályorientációs tevékenységet. Ezt a munkát egészítette ki, hogy az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar gyógypedagógia tanár MA képzésén megismerkedtem Horváthné Somogyi Ildikóval, aki az Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetségének (továbbiakban: ÉFOÉSZ) alelnöke, Veszprém vármegyei elnöke, a tapolcai támogatott lakhatás kialakításának koordinátora, jelenlegi vezetője. Ildikónak köszönhetően nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is megismerkedtem a támogatott lakhatással.

Összességében két éve kapcsolódott az intézményhez az ÉFOÉSZ tapolcai, majd budapesti részlege. Folyamatosan fejlődünk, bővítjük a lehetőségeinket, szélesítjük saját látókörünket. Úton vagyunk, egy kialakulóban lévő arculat bemutatására törekszem, felvállalva a nehézségeket, kudarokat és az örömteli pillanatokat, a teljesség igénye nélkül.

## 2. Az intézmény rövid bemutatása

Intézményünk 1937–1943 között eredetileg nyaralónak épült, majd a II. világháborút követően az Egészségügyi Minisztérium tulajdonába került, és neurotikus gyermekek ellátása zajlott. Az épület 1967-től fővárosi tulajdonba került, nevelőotthon és kisegítő iskola<sup>1</sup> kezdte meg működését egészen a 2000-es évek elejéig, majd ezt követően Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Diákotthon és Gyermekotthon néven működött, egészen 2010. szeptember 3-áig, amikor az intézmény felvette Gennaro

<sup>1</sup> A kisegítő iskola a tanulásban akadályozott / enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára működő gyógypedagógiai nevelési, oktatási intézmény, általános iskola.

Verolino nevét. Az épületet 1993 és 1998 között két ütemben felújították, ennek köszönhető mai megjelenése.

Az első jelentős profilváltásra a 2012/2013-as tanévtől került sor, amikor az intézmény általános iskolai tagozata tulajdonképpen kiürült a sikeres integrációnak köszönhetően. Az általános iskola megmentése érdekében autizmus spektrum zavar és intellektuális képességzavar<sup>2</sup> diagnózissal rendelkező tanulóknak hirdettek felvételt az 1. osztályba. (Kezdetben ez lefedte az intellektuális képességzavar teljes fogalmát, később differenciálódott a felvettek köre a mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal rendelkező tanulókra.) Az akkori vezetés jó érzékkel vállalta fel ezt a feladatot, az idő igazolta döntésük létjogosultságát. Ezt követően 2014-ben megszűnt a gyermekotthoni részleg és a 2014/2015-ös tanévben befejeződött az enyhe értelmi fogyatékos tanulók speciális szakiskolai képzése is. A kifutó évfolyamok helyét mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok számára létrehozott készségfejlesztő iskolai tagozat vette át a 2017/2018-as tanévtől, modulrendszerben. Ehhez kapcsolódva, az autizmussal élő tanulók családjai részéről felmerült az igény készségfejlesztő iskolai továbbtanulásra, így számukra a 2019/2020-as tanévtől külön modul került kialakításra. A 2021/2022-es nevelési évtől autista gyermekek óvodai ellátása indult, így biztosítva az autizmussal élő gyermekek számára a kiszámítható, biztonságos intézményi környezetet kisgyermekkortól fiatal felnőtté válásukig.

1. TÁBLÁZAT. A GENNARO ISKOLA FELÉPÍTÉSE

A GENNARO VEROLINO ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA ÉS KOLLÉGIUM FELÉPÍTÉSE	
<b>ASD-MUNKAKÖZÖSSÉG</b> autizmus spektrum zavar és mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal felvettek	<b>IKZ-MUNKAKÖZÖSSÉG</b> mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal felvettek
<b>ÓVODA</b>	—
<b>ÁLTALÁNOS ISKOLA</b>	—
<b>KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA – „B” TAGOZAT</b>	<b>KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA – „A” TAGOZAT</b>
—	<b>KOLLÉGIUMI MUNKAKÖZÖSSÉG</b> – mérsékelt intellektuális képességzavarral élők számára
—	<b>KOLLÉGIUM</b>

Az 1. táblázatból jól látszik, hogy az intézmény tulajdonképpen két külön terület ellátását végzi: egyrészt az autizmussal élő tanulók számára van lehetőség arra, hogy 3–18/20 éves korig (max. 25 éves korig) kapjanak nevelést, oktatást óvodás kortól egészen a készségfejlesztő iskola „b” tagozatáig. Másrészt a készségfejlesztő iskola „a” tagozatára mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal kerülnek tanulók a 8. osztály befejezése után, 9–10. évfolyamra. Lehetőség van később csak egy-egy modulra jelentkezni, ilyenekkel is gyakran találkozunk, így tanulóink életkora nagy szórást mutat 14–25 éves kor között. A létszámokat tekintve ez azt jelenti, hogy az ASD- és az IKZ-munkaközösséghez tartozó tanulók száma nagyjából megegyezik:

2 Esetenként megjelenő régebbi elnevezés, illetve a törvényi szóhasználat szerint *középsúlyos értelmi fogyatékos* kifejezés a korábbi történelmi időszaknak megfelelően kerül megemlítésre. Részemről a pszichológia oldaláról a már több mint egy évtizede használt *mérsékelt intellektuális képességzavar* kifejezést használok (Lányiné, 2009).

~70–60 fő a megoszlás, az intézmény 138–140 gyermekkel/tanulóval működik. Ki kell emelnem, hogy a kollégium külön egységet képez az épületen belül, külön munkaközösséggel. A kollégiumba autizmus diagnózissal nincs felvétel, miután a szakmai háttér nem biztosított. A kollégium 14 éves kor felett fogadja a fiatalokat. Az intézmény nem akadálymentesített, mozgáskorlátozott fiatalokat csak korlátozott mértékben tud fogadni, érzékszervi fogyatékos tanulók ellátására ritkán kerül sor.

### 3. A készségfejlesztő iskola felépítése

A két szakmai egység mellett, tehát két készségfejlesztő iskolai tagozat működik (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT. A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA FELÉPÍTÉSE

A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA FELÉPÍTÉSE	
ÉVFOLYAM: 9. és 10.	
„A” TAGOZAT: mérsékelt intellektuális képességzavar	
„B” TAGOZAT: autizmus spektrum zavar és mérsékelt intellektuális képességzavar	
MODULOK: 11. és 12.	
„A” TAGOZAT	„B” TAGOZAT
1/a – udvaros	1/b - udvaros
2 – háztartástan	
3 – szövegtárgy	

Az „a” tagozatra mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok kerülnek felvételre Pest vármegyéből, illetve Budapestről. Évente egy osztály indítására van lehetőség 8–10 fővel. Hasonlóan a többi készségfejlesztő iskolához közismereti és szakmai tárgyak előkészítő oktatása zajlik a 9–10. évfolyamon. A „b” tagozat 9–10. évfolyamára autizmus spektrum zavar és intellektuális képességzavar diagnózissal jelentkeznek fiatalok, de magasabb támogatási igényük miatt általában csak 6 fő felvételére van lehetőség. A felvételi körzet megegyezik az „a” tagozatra jelentkezőkével, de a „kívülről” felvehetőik száma rendkívül korlátozott. Ennek az az oka, hogy miután felmenő rendszerben működik az iskola, csak a szabad helyekre léphetnek be új tanulók.

A 11–12. évfolyamon az oktatás modulrendszerben történik. Az „a” tagozatra jelentkezők három modult végezhetnek el, udvaros, háztartástan és szövegtárgy, míg a „b” tagozatra jelentkezők csak egyet, az udvaros modult. Mind a négy modulhoz 20 óra gyakorlati tevékenység és 14 óra közismereti tárgy tartozik (3. táblázat).



MODULOK: 11. és 12. 20 óra gyakorlati tevékenység 14 óra közismereti tárgy	
„A” TAGOZAT – 20 óra gyakorlati tevékenységei	„B” TAGOZAT – 20 óra gyakorlati tevékenységei
<b>1/a – udvaros</b> 12 óra – kert- és parkápoló 4 óra – udvaros 4 óra – irodatechnikai eszközök használata	<b>1/b – udvaros</b> 8 óra – szövött tárgy készítő 8 óra – konyhai kisegítő 4 óra - udvaros
<b>2 - háztartásban</b> 12 óra – konyhai kisegítő 8 óra – háztartásban-életvitel	-
<b>3 - szövött tárgy</b> 8 óra – szövött tárgy 8 óra – textil- és fonalmentés 4 óra – rehabilitációs munkavégzés	-

A táblázatból két dologra szeretném felhívni a figyelmet: egyrészt az „a” tagozaton az udvaros modulban a korábbi szakiskolai képzésből maradt meg az irodatechnikai eszközök használata, melynek létjogosultságát az elmúlt évek igazolták. Másrészt az autizmussal élő fiatalok számára összeállított modul, az „a” tagozat moduljaiból került kiválasztásra, összeállításra, így a fiatalok mindegyik területet megismerhetik (Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium, 2024).

A készségfejlesztő iskolai modulok szakmai vizsgával zárulnak. A szóbeli és gyakorlati vizsgák anyagának összeállításában nagy hangsúlyt helyeztünk a használható, mindennapi élethez szükséges, praktikus tudást adó tételekre. Tanulóink valós tudására vagyunk kíváncsiak, amit biztos megtanultak és továbbvisznek.

Az „a” tagozat diákjai számára van lehetőség mind a három modul elvégzésére, a készségfejlesztő iskolai képzés így az „a” tagozaton maximum 2+6 év, a „b” tagozaton 2+2 év.

## 4. Célok meghatározása

Három évvel ezelőtt kezdtem megismerkedni az intézmény valós működésével. Kívülről jövő pályázóként egy kevés konkrétumot tartalmazó intézményvezetői pályázattal terveztem magamban egy irányvonal elindítását. Két irányban terveztem a változtatást a készségfejlesztő iskolai részlegen. Egyik fő elem a team-munka megvalósítására való törekvés a kollégák körében. Humán erőforrás-menedzser végzettségemnek köszönhetően pedig mindig foglalkoztatott a fogyatékos személyek munkavállalásának lehetősége. Biztosan tudtam, hogy a készségfejlesztő iskolában egyik legfontosabb célunk kell, hogy legyen a fiatalok munkához segítése azáltal, hogy a lehető legnagyobb önállóságra készítjük fel őket. Az első tanév az ismerkedéssel telt, megismertem az intézmény addigi arculatát, a tanulói összetételt, a kollégák hozzáállását, szaktudását. Köszönettel tartozom a korábbi vezető előrelátó gondoskodásáért, aki helyettesét kérte meg, hogy segítsen végig az első év nehézségein.

A tanév végére sikerült egy ütőképes csapatot felállítani, akikkel a második évtől megindulhatott a szakmai átalakulás.

## 5. A humánerőforrás kérdései

Szerencsés helyzet, hogy a Gennaro Iskola a város zajától messze, közel az erdőhöz, védett környezetben helyezkedik el. Kis létszámú intézményként lehetőség van arra, hogy családiás légkörben, csapatban próbáljunk meg tevékenykedni, elfogadva egymás erősségeit és gyengeségeit. Nyílt kommunikáció, önismeret, reális énkép, saját szakmai kompetenciahatáraink ismerete elengedhetetlen része lett a team-munkának. Tapasztalataink szerint ezek képezik az alapját a sikeres feladatkiosztásnak és eredményes munkának. Másrészt azt is tisztáztuk, hogy a szakmai munka csak megfelelő szolgáltatói szemlélet mellett lehet sikeres. Ahogy már említettem, a munka középpontjában minden esetben a fiatal, az iskolánk tanulója áll, aki számára a minél önállóbb és élhetőbb jövőt próbáljuk előkészíteni.

A készségfejlesztő iskola átgondolásakor az első és legfontosabb kérdés mindezek feltérképezése volt: milyen a szakmai csapat összetétele, hogyan lehet megszólítani őket, és megkezdeni a fent említett irányvonalak mentén a munkát, mennyire rugalmasak és nyitottak erre a kollégák, sikerülhet-e ez a jelenlegi köznevelésben? Az intézmény készségfejlesztő iskolai tagozatán gyógypedagógus állásban összesen 20 fő dolgozik. A 4. táblázatban jól látszik, hogy a 35–45 éves és a 20–30 éves korosztály egyáltalán nincs jelen az intézményben, a 20 főből 12 fő 45 év feletti. 8 fő – a kollégák közel fele – közeledik a nyugdíjkorhatárhoz.

4. TÁBLÁZAT. A GENERÁCIÓK ELOSZLÁSA A GYÓGYPEDAGÓGUSOK KÖZÖTT

Generációk	Életkor	„a” tagozat/fő	„b” tagozat/fő	Összes/fő
Baby-boomer	60 év feletti	3	0	3
X generáció 45–59 év	51–59 év	5	2	7
	45–50 év	4	1	5
Y generáció 29–44 év	35–44 év	0	0	0
	29–34 év	3	2	5
Z generáció 20–28 év	20–28 év	0	0	0
-	összesen:	15	5	20

A generációk különbségének szakirodalmi tanulmányozása során sok munkahelyi dinamika érthetővé válik, és egyben segít a különböző motivációs lehetőségek megtalálásában. A *Baby-boomer generáció* (1946–1964) már rendkívül sok változást megélt. Jellemzően egy munkáltatónál dolgoztak le egy életet, megszokták a hagyományos szervezeti modellt, nem igénylik – tapasztalataim szerint nem is szeretik – a gyakori visszajelzést. Szakmai tudásuk, felkészültségük azonban alkalmassá teszi őket mentori szerepre. Az *X generáció* (1965–1979) sokkal rugalmasabb szemléletet képvisel, nagy teherbírás jellemzi, fontos számára a hatékonyság, vállalkozói szemlélet jellemzi. Törekszik a munka-magánélet egyensúlyának megteremtésére, számíthatunk rájuk új ötletek, feladatok bevezetése esetén. Az *Y generáció* (1980–1995)

már beleszületett a gyorsuló technikai fejlődésbe, nyugodt munkahelyi légkörre törekcsenek, de már nem félnek megkérőőjelezni a szakmai kérdéseket, a hierarchiát. Számukra fontos a folyamatos visszajelzés, a fejlődés lehetősége, kreativitásuk kihasználása. A *Z generáció* (1996–2009) számára kiemelt érték a társadalmi felelősségvállalás, igényli az idősebb kollégák mentorálását, sokszínűség, nyitott gondolkodás, önazonosság jellemzi. Igénylik a rugalmasságot és átláthatóságot a szervezet részéről. Több beszámoló olvasható arról, hogy a Z generáció jobban hasonlít, ezáltal jobban is dolgozik együtt az X generációval, mint az Y-nal. Mindezt azzal magyarázzák, hogy mindkét generáció számára fontos a munka-magánélet egyensúlya, a munkavállalói élmény, és lojálisabbak az Y generációnál. Lehet vitatkozni ezeken a gondolatokon, nekem sokat segített abban, hogy másképp néztem a készségfejlesztő iskola és az egész intézmény szervezeti működésére, és sok dinamikát megértettem. Így a hagyományos, hierarchikus mentorálás mellett megkezdttük a „reverse mentoring”<sup>3</sup> tevékenységet is, hiszen a fiatalok technológiai ismeretekben sokkal természetesebben mozognak. Ennek köszönhetően a kollégák egyre inkább megismerték egymás értékeit, erősségeit, és ennek mentén szervezték munkájukat, és végre megindult a közös munka az ASD-munkaközösséggel is, ahol jellemzően a Z generáció tagjai vannak jelen (Komár, 2017).

A végzettségek áttekintésekor kiderült, hogy az „a” tagozaton minden kolléga bír felsőfokú gyógypedagógiai/pedagógiai végzettséggel, a „b” tagozaton egy kolléga középfokú végzettséggel, végzős gyógypedagógus hallgatóként (autizmus spektrum pedagógiája – pszichopedagógia szakirány) lát el osztályfőnöki feladatot. Rajta kívül mindenki Pedagógus I./II., egy kolléga mesterpedagógus fokozatban van. Hárman – korábbi más felsőfokú végzettség után – most végzik a gyógypedagógia alapképzést, egy kolléganő nyelvtanárként fejlesztő pedagógiát tanul, egy gyógypedagógus kolléganő pedig gyógypedagógiai terápia specializáción MA képzésen, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Karon készül megírni a szakdolgozatát. Természetesen a hétvékenkénti továbbképzést mindenki teljesítette. A szakmai felkészültségen túl nem lehet szó nélkül elmenni amellett, hogy a készségfejlesztő iskolai közösség nagyon összetartó. A közösségből kilenc fő erős csapatot képvisel, közülük hárman már akkor is az intézményben dolgoztak, amikor enyhe értelmi fogyatékos tanulókat fogadtak. Az a szerencsés helyzet állt elő, hogy az IKZ-munkaközösség vezetője teljesen azonosult az új megközelítéssel, a team-munka megerősítésével, a szakmai fejlődés létjogosultságával, a fiatalok felnőtté válásának előkészítésével, a minél nagyobb önállóságra nevelés fókuszba helyezésével. Mindez erősítette és felgyorsította a szakmai átalakulást. Az új igazgató érkezése miatt mindenki igyekezett a 2021/2022-es tanévben bizonyítani. A szakmai munka alapos volt, látszólag elfogadták az új vezetést, kifejezetten jó hangulatban teltek a napok. A kollégák nyitottak voltak az új ötletekre, a más szemlélet frissülést hozott. A lendület a következő tanév végéig kitartott, akkor indult egy megtorpanás. A 2023/2024-es tanév első félévére az IKZ-munkaközösség hatékonysága megváltozott, kevésbé kerültek a tanulók a fókuszba, viszont egy kis informális pedagóguscsoport megerősödött, és saját maga kezdett egy belső irányítást. Ez odavezetett, hogy a halkabb, csendesebb kollégák háttérbe szorultak, szorongtak, nem mertek ellent mondani, a belső team

3 A hagyományos mentorálás ellentéte, ahol az idősebb kollégát egy fiatalabb alkalmazott mentorálja. A folyamat felismeri, hogy a mentori kapcsolat mindkét oldalán vannak hiányosságok a készségekben, és ilyen módon nyújt tanulási lehetőséget mindkét fél számára.

„vezetésének” alárendelték magukat. Mit jelentett ez a gyakorlatban? Olyan esetben is megtörténtek például osztályösszevonások, amikor ezt semmi nem indokolta. Így a magasabb támogatási igényű tanulók ellátása kezdett háttérbe szorulni, és fókuszba került bizonyos kollégák igényeinek, kényelmi funkcióinak előtérbe helyezése a fiatalok rovására, illetve a már említett csendesebb kollégák kéréseit nem vették figyelembe. Minden szervezetben akad olyan kolléga, aki mer jelezni, szólni. Ennek köszönhetően egyértelműen kirajzolódott, átláthatóvá vált az informális csoport működése, az erőviszonyok alakulása. Mindez egybeesett azzal a ténnyel, hogy az IKZ munkaközösség-vezető elfáradt, hiszen osztályfőnöki feladatai mellett két munkaközösséget vezetett (IKZ és kollégiumi). Végül átgondolva a lehetőségeket, a vezetőséggel egyeztetve átszerveztük a vezetői teamet, új kollégát kértünk fel az IKZ-munkaközösség vezetésére. A korábbi IKZ munkaközösség-vezető továbbra is vezeti a kollégiumot, és kihasználva rendkívüli kommunikációs adottságait felkértem pályaeorientációs mentori feladatok ellátására. Az új IKZ munkaközösség-vezető mellé segítőt is kértünk fel a feladatok elvégzésére, mert egyértelműen láttuk, hogy szükséges az átszervezés, a feladatok delegálása. A korábbi tapasztalatokból okulva mindez elengedhetetlen volt. Az ezzel egyidőben megtartott munkaközösségi értekezleten visszajelzést adtam a kollégáknak arról, amit a múlt félévben tapasztaltam, kérve őket a tanulók ismételt fókuszba helyezésére. Sokat gondolkoztam azon, hogy a szervezetre milyen hatással lesz a munkaközösség-vezető személyének megváltoztatása a tanév közepén. Döntésemet a kollégákkal folytatott informális beszélgetések alátámasztották. Jelenleg jól szervezeten, egymás erősségeit/gyengeségeit ismerve, figyelve az egyén kérésére végzi a munkáját a megújult munkaközösség. A zárkózottabb kollégák egyre nyitottabbak, kreatívan, lelkesen dolgozik a csapat. A történetek meggyőztek arról, hogy az azonnali beavatkozás elkerülhetetlen, a rugalmasság a szervezet hatékony működésének kulcsa. A kivárási, a probléma súlyának nem időben történő feltárása a szervezet szempontjából végzetes lehet. A sikeres vezetés a nyílt kommunikációra és a bizalom kiépítésére épül, ahol a vezető is csapattag. Az IKZ-munkaközösségben történt változások igazi csapatmunkára utalnak. A visszajelzésekről tudunk nyíltan beszélni, személyeskedések és bántó szavak nélkül. A problémák feltárása, megoldások keresése közös munka eredménye. A 2023/2024-es tanévben az IKZ-munkaközösség egy problémás helyzetet megoldott – nem is akárhogy.

A 2022/2023-as tanévben már elkezdtek a házi szakmai továbbképzéseket a tanítás nélküli munkanapokon, amelyekre több esetben közeli társintézményeket is meghívtunk, bízva a közös eszmeccserében. A szakmai fejlődés, a megpihenés, az egymással való szakmai konzultáció, más módszertanok, szokások megismerése elengedhetetlen részét képezi munkánknak. Valljuk, hogy a szakmai munka ott kezdődik, ha ismerjük a legújabb irányvonalakat, módszertanokat, ha képesek vagyunk erről vitázni, szakmailag pontosan fogalmazni. A kollégákkal folytatott megbeszélések, a tanév végi beszámoló alapján kerültek meghatározásra a következő évi témák. A felkért előadók minden esetben a szakma jeles képviselői: két esetben a *szülőkkel való kommunikációról* beszéltünk, először elméletet, majd pár hónappal később gyakorlati ötleteket kaptunk – erről a témáról nem lehet eleget beszélni. Egy alkalommal az *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar oktatói* tartottak előadást a legújabb szakmai nyelvezetről, illetve a fiatalok munkavállalási lehetőségeiről. Az ÉFOÉSZ kollégái a támogatott lakhatás, támogatott döntéshozatal, könnyen érthető

kommunikáció témakörben világosították fel kollégáinkat. Tavasszal két alkalommal az ÉFOÉSZ *meNŐ Műhely* keretében végeztünk tanfolyamot a fiatalok szexuális neveléséről. Főként az ASD-munkaközösség részére szerveztük *TREVA program* keretében a jogos önvédelmi előadásokat és gyakorlást. Ennek lényege, hogy olyan fogásokat tanulunk, amelyekkel saját magunkat is megvédehetjük a kihívást jelentő viselkedésekkel szemben úgy, hogy a gyermeket/fiatalt közben nem bántjuk. Az elméleti oktatás az első félévben lezajlott, majd a második félévtől havi rendszerességgel, kedd délutánonként van/volt mód a tornateremben gyakorolni az oktatóval. Örömmel mondhatom, egyre több kolléga kapcsolódik az IKZ-munkaközösségből a gyakorláshoz – hiszen van értelme, hasznos dolgot tanulunk.

Az előadók részben szívességi alapon, részben pedig tiszteletdíjért adnak elő. Ez utóbbi esetben a programot a Hegyhát Alapítványa a Sérült Gyermekekért, iskolánk alapítványa finanszírozza. A *TREVA* programot a Közép-Budai Tankerületi Központ állja.

Összességében a humánerőforrás területén egyértelmű pozitív változás figyelhető meg. Az új munkaközösség-vezető jelenléte, a közös megbeszélések, a szakmai irányvonalak ismételt felvázolása, a távlati tervek megosztása ismét összekovácsolták a csapatot. Folytatódik az új irányvonalak szerinti közös gondolkodás, aminek a középpontjában ismét tanulóink állnak. Tanulsága a tanévnek: elengedhetetlen a folyamatos kommunikáció fenntartása, az irányvonalak állandó felvázolása a szakmai team felé, az aktív jelenlét és az ellenőrzés – a vezetői feladatok pontos ellátása.

## 6. A tanulókat érintő változások

A készségfejlesztő iskola csak abban az esetben lehet sikeres, ha olyan tudást ad a fiataloknak, ami későbbi életükben hasznosítható lesz. Egyik legfőbb célunk, hogy tanulóink önállóságuk maximumát elérjék, ezáltal segítve a világban történő eligazodásukat. Ennek fontos eleme a felelősségvállalás kérdése (Gulya & Hoffman, 2019). Intézményünk szerencsés helyzetben van azáltal, hogy zárt, védett udvar veszi körül, állandó portaszolgálattal. Első lépésként a 2021/2022-es tanévben lehetőséget kaptak a fiatalok arra, hogy az aulában szabadon pingpongozzanak, csocsót és léghokit állítottunk fel. Ezzel teljesen megváltozott az iskola hangulata. A diákok kinyíltak, és igazi pezsgő hangulat alakult ki szünetekben. Természetesen a pedagógusok, asszisztensek is jelen vannak az aulában. Sőt, ők maguk is beállnak a játékba. A következő tanévben az önállósodás érdekében bővítettük a szabad mozgásteret, már az épületben elengedtük tanulóink kezét, és egyedül mozoghattak. Egy-egy ügyesebb tanulóink pedig magasabb támogatási igényű társát kísérve végez feladatokat: felhozzák a hiányzásjelentést, a tízórait, elkérik és a tanórára viszik a zárt szaktantermek kulcsait. Természetesen a kamaszkor és a tavasz mindig meghozza az új barátságokat és szerelmeket. Mindez maga után vonja ezeknek a kérdésköröknek a megbeszélését, a korábbi beszélgetések felidézését. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, mert közel két évig a budapesti, majd feladatukat átvéve 2024 januárjától a veszprémi ÉFOÉSZ tart önálló életvezetési és önérvényesítő csoportokat tanulóink számára. A témakörök illeszkednek a támogatott lakhatáshoz szükséges tananyaghoz. A fiatalok mellett a szülők és kollégáink is megismerték a tananyagot, így az osztályfőnöki órákon folytatni tudják a megkezdett beszélgetéseket. Kiemelt feladat



a fiatalok szexuális felvilágosítása, a kamaszkori barátságok, a konfliktusok kezelése. Ezekkel is több fórumon dolgozunk: egyrészt a már említett csoportokban, osztályfőnöki órákon, de a 2023/2024-es tanévtől egyik mentor-tanárunk egy-egy kolléga bevonásával hetente mikro-csoportokban foglalkozik a fiatalokkal, átbeszélve az érzékeny kérdéseket, a vitás helyzeteket (a csoport összetétele rugalmasan változik az aktuális problémának megfelelően). Ebben a félévben a szakmai team munkáját már pszichológus kolléganő is kiegészíti (Horváthné Somogyi & Tausz, 2018).

A 2021/2022-es tanév végén megkezdtük a szülőklub működését. Elsők között az ÉFOÉSZ kollégái adtak elő a szülőknek támogatott lakhatás, támogatott döntéshozatal kérdéskörben. A következő hónapban a tapolcai támogatott lakhatás lehetőségeivel ismerkedtek meg Horváthné Somogyi Ildikó és a lakók bevonásával. Ez utóbbi előadás olyan jól sikerült, hogy még azon a nyáron három tanulónk be is költözött Tapolcára. A szülőklub azóta is működik, egyre nagyobb sikerrel. Ez azt jelenti, hogy átlagosan 20–30 fő van jelen egy-egy programon. Korábban, a szülőklub megkezdésekor előfordult, hogy 3 szülő várta csak a meghívott előadót, mára már – érdekesebb téma esetén – 50–60 fő vesz részt a péntek délutáni programon. A szülők egyre inkább értik, miért fontos ez az összejövetel. Nagy siker számunkra, hogy az elmúlt hónapokban már ők maguk is hoztak ötleteket a klubra.

Az önállóságra nevelés kérdéskörében nagy előrelépés volt, a tavalyi tanévben megszerveztük, hogy próba jelleggel külső munkahelyekre járjanak. Összeállítottunk két csapatot, akik heti rendszerességgel jártak ki dolgozni. Célunk volt annak felmérése, hogy tanulóink és kollégáink véleménye szerint mennyire hasznos kijárni, milyen pozitívumok és negatívumok fogalmazódnak meg ezzel kapcsolatban. Az udvaros modulból 8 alacsonyabb támogatási igényű fiatal járt ki a közeli gyermekotthon udvarát takarítani, a háztartástan modul 4 fős csapata pedig az Ízlelő Étteremben kapott délelőtti munkát. A visszajelzések a tanulóktól mindkét esetben hasonlóak voltak: kezdetben nagy volt a lelkesedés, aztán az első félév végére már azt jelezték, hogy unalmas. A diákok mellett a pedagógus kollégák is hasonló véleményt fogalmaztak meg: a szociális kapcsolatok erősödését, a közös utazás élményét, a kevésbé változatos munkalehetőséget és a változó időjárási viszonyok miatti utazási kellemetlenséget (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT. A KÜLSŐ GYAKORLATRA JÁRÓK VÉLEMÉNYE A GYAKORLATI HELYEKRŐL

UDVAROS/HÁZTARTÁSTAN MODUL	KOLLÉGA VÉLEMÉNYE	FIATAL VÉLEMÉNYE
POZITÍVUM	jó megközelíthetőség, szociális kapcsolatok fejlődése	jó elmenni az iskolából, kipróbáljuk magunkat
NEGATÍVUM	mindig ugyanaz a feladat, rossz idő esetén nem kéne elmenni	unalmas a munka, lemaradunk a benti programokról

A visszajelzések alapján több kérdés fogalmazódott meg:

1. Miről szól a munkába járás?
2. Mit tehetnénk azért, hogy érdekesebb legyen a munka?
3. Rossz idő esetén van-e lehetőségem arra, hogy otthon maradjak?
4. Milyen ünnepek alkalmával maradunk otthon?

Ennek alapján ismét megfogalmaztuk a külső munkahelyre járás célját. A fiatalokat fel kell készíteni a felelősségvállalásra, a kitartásra, a megbízhatóságra, a minőségi munkavégzés jelentőségére, önállósodásra. Mindezeket a fogalmakat el kell magyarázni, a gyakorlatban példákat kell sorakoztatni a fogalmak mögé, és biztos hátteret kell adni számukra megingás, feladás esetén. Szakemberként nem mondhatjuk, hogy unalmas vagy mindig ugyanaz a munka, el kell magyarázni, miről szól a munkavégzés, reális elvárásokat állítva.

Mindezeket átgondolva szerveztük meg a 2023/2024-es tanév külső munkahelyeit. A 11–12. évfolyam udvaros és háztartástan modulra járó tanulók heti egy alkalommal vesznek részt külső gyakorlaton 4-4 órában. Az udvarosok maradnak a gyermekotthon kertjében, a háztartástanos csapatok egy-egy általános iskolában végzik a dolgukat. Az udvaros modul munkáját új ötletekkel, izgalmasabb szakmai munkával bővítjük. A háztartástan modul egyik gyakorló helyén állandó segítséget ad az iskola gondnoka, tanulóink teljes mértékben integrálódnak ennek az iskolának az életéhez. Nagyon szoros kapcsolat alakult Karcsi bácsival, a fiatalok minden alkalommal ragyogó arccal indulnak gyakorlatra, változatos és őket érdeklő feladatokat végeznek. A másik helyen jobban építünk kollégáink ötleteire – „Karcsi bácsi” ott nincs. Elsőként az iskola tankonyháját kellett rendbe és alkalmassá tenniük a munkavégzésre. Rendkívül szép környezetben, jól felszerelt körülmények között végzik munkájukat.

Mind a három helyszínen szeretettel várják tanulóinkat, találkoznak többségi iskolásokkal, kapcsolódások, ismerkedések alakulnak, sokkal természetesebb módon, mint bármely más fórumon. A közösségi szolgálatosok fogadása is megfelelő módja az ilyen találkozásoknak, de tanulóinknak nagy élmény, hogy intézményen kívül ismerkedhetnek. Mindezek révén észrevétlenül, mint külön nevelési intézmény szerepet vállalunk a köznevelési intézmények szemléletformálásában, társadalmi szerepvállalásában (Dukic, 2021).

Három évvel ezelőtt még nem teljesen kiforrottan, de elindult a Gennaro kórus a Normafa Dalos Találkozóán, ahol a sok zengő hangú kórus mellett furcsán hangzott kis kórusunk. Megdöbbenő tisztelettel, néma csöndben, tisztelettel hallgatta végig a többi fellépő produkcióikat. Valami ott elkezdődött. Azóta a Fekete István Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és EGYMI tanulóival közös kórust alakítottunk, együtt járunk fellépni Hegyvidéki Dalolók névvel. Legutóbb a Hegyvidéki Önkormányzat előtti téren a karácsonyi vásáron és a Gyógypedagógiai Intézmények Fővárosi Kulturális Fesztiválján voltunk hallhatók, és állandó részvevői maradtunk a Normafa Dalos Találkozóának (Kármán, Szekeres & Papp, 2021).

Visszatérve az életre való felkészítés témaköréhez, természetes dolog, hogy tanulóinknak már 9. évfolyamtól részt kell venniük a „ház körüli” teendők elvégzésében. Ez egyrészt jelenti az iskola kertjének rendben tartását, palántázást, Gennaro Verolino szobra körül a virágok ápolását, de több programhoz is ők készítik az ajándékokat, fűszernövényeket, idén citromfát ültettek. Háztartástanos diákjaink segítenek takarítani a nagyobb rendezvények előtt, mosnak a mosodában, vasalnak, elpakolnak a polcokra, felelősek azért, hogy mindig legyen tiszta abrosz az érkező vendégek számára. A tankonyhán főznek, sütit sütnek és jóízűen elfogyasztják, gyakran megkínálják egymást és az iskola vezetőjét is. A szövött tárgy modul számára gyakorlóléhséget nem keresünk. Az ő feladatuk az iskola idény szerinti díszítése, ajándékok készítése az iskolát meglátogató vendégeink számára, valamint karácsonyra

és minden jelentős esemény előtt – mint például a már említett Gyógypedagógiai Intézmények Fővárosi Kulturális Fesztiválja.

A készségfejlesztő iskolához szorosan kapcsolódik a kollégium működése. A kollégák szemléletformálása már megkezdődött azzal, hogy meghatároztuk a célt. Kapcsolódva a készségfejlesztő iskolai elképzeléshez, a fiatalok minél nagyobb fokú önállóságra nevelése a fókusz a kiszolgálás helyett. Nevelőtanáraink irányítása mellett maximális differenciálás zajlik, minden kollégista a számára szükséges támogatást kapja meg. Ez természetesen gyakran azt jelenti, hogy a bőrrönd nincs szépen bepakolva...

Új irányként hoztuk be az ideai tanévtől a korábbiakban már említett pályaorientációs mentor szerepét. Az ő feladata még csak most körvonalazódik, de már most megkezdte a végzős fiatalok felkészítését az új életre, egy volt diákunk munkába állásának első lépéseit kíséri. A Közép-Budai Tankerületi Központ együttműködésének köszönhetően az ideai tanévben sikerült az iskolába egy magasabb támogatási igényű Down-szindrómával élő fiatalembert felvenni kisegítői munkakörbe. Szintén a tankerületnek köszönhetően egy végzett tanulóink 2024. július 1-én állt munkába egy tankerületi általános iskolában kisegítő gondnoki munkakörben. Szabályos felvételi eljárást folytattunk le, könnyen érthető kommunikációval megírt önéletrajzzal és motivációs levéllel jelentkezett az állásra. Pár hét múlva állásinterjún vett részt. Igyekeztünk mindannyian (osztályfőnök, mentor, igazgató) felkészíteni a nyílt munkaerőpiac nehézségeire. Alig két hét telt el, máris rendkívül sok tapasztalatot szereztünk.

## 7. Nehézségek, pár szó a jövőről

Az elmúlt három évben a legtöbb energiát a félreértések tisztázása és a nem megfelelő kommunikáció jelentette. Vezetőként folyamatosan monitoroztam magam, szükség esetén szupervízióba mentem, ha nem találtam a megfelelő megoldást. Nagyon fontosnak ítélem meg az azonnali reakciót, akár a szülőkhöz, akár a kollégákkal való kommunikáció kapcsán. Vezetőtársaimmal együtt maximálisan látjuk ennek eredményét. A félreértések mellett az információ naprakész átadása, eljuttatása okozott még kihívást. A kollégák esetében ezt sikerült megoldani, büszkék vagyunk arra, amennyire gördülékeny a csapat információáramlásban. Külön Viber-csoportot hoztunk létre az IKZ-munkacsoport részére, így bármelyikünk ír be információt, azonnal értesül róla mindenki – nekünk ez bevált, persze megtartottuk a hivatalosabb formákat is: e-mail, értekezletek. A szülőkhöz a tudnivalók eljuttatása még mindig sokszor nehezen megy. Központilag e-mailen tartjuk a kapcsolatot a szülőkhöz, akik nem, vagy csak felületesen olvassák a kiküldött leveleket. Ezért nyomatékosan kérjük az osztályfőnökök segítségét is – de ez a terület még javításra szorul. Sajnos tanulóink szülei a Krétát nem, vagy csak alig használják. Hasznosnak bizonyult, ha valamelyik szülőtárs hívta fel a figyelmet egy-egy programra. Ez hozta a legnagyobb eredményt a szülőklubok szervezésénél. Az egyik édesanya saját maga készít plakátot szülőtársai számára, amit a titkárságon kinyomtatunk és látható helyekre kitesszük.

Szervezeti szempontból nehézséget jelent a kollégiumban a megfelelő humánerőforrás folyamatos biztosítása és az új szemlélet megvalósítása. A jelenlegi kollégák mindent megtesznek a sikeres működés érdekében, de az asszisztensek közti

gyakori személycseré, a hónapokig tartó betegállományok nagy mértékben nehezítik a szakmai munkát, nemcsak a helyettesítések számának növekedése hárul a kollégákra, de a feladatokat gyakran egyedül kell megoldaniuk. Ilyen fokú leterheltség mellett új irányvonalak kiépítése nem lehet sikeres.

A jövőt illetően a fenti nehézségek megoldására törekszünk, továbbra is folytatjuk szakmai továbbképzések szervezését, keressük a kapcsolatokat a hasonlóan működő intézményekkel a közös gondolkodás reményében. Szakmailag egy új modul bevezetésének ötlete is felmerült, de ez még csak a távolabbi jövőt érinti.

## 8. Összegzés

A Gennaro Iskola készségfejlesztő iskolája két irányból próbál megújulni. Egyrészt a humán erőforrás újjászervezése által, ami nem a kollégák lecserélését jelenti, hanem a szakmai tudás frissítését, elmélyítését, a jól működő informális csoportok mellett a naprakész szakmai team felállítását. A szakmai munka fókusza pedig maga a fiatal, iskolánk tanulója és családja. A megújulás másik területe tehát a készségfejlesztő iskolai tanuló, aki számára az elméleti tudás mellett kiemelt hangsúlyt kap a használható gyakorlati tudás átadása és a társadalmi szocializáció megsegítése (Hoffmann & Flamich, 2014).

Köszönettel tartozom kollégáimnak, akik elfogadták vezetői elképzeléseimet, és partnereim lettek az úton. Végül csak annyit szeretnék hangsúlyozni, hogy semmi különös dolgot nem teszünk, csak azt, ami a dolgunk, mi így csináljuk...

### Irodalomjegyzék

- Dukic M. (2021). Inklúzió, avagy a diverzitás iránti elkötelezettség. A fogyatékos személyekkel kapcsolatos szemlélet napjainkban. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.), *Fogyatékos Emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 101–110). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium (2024). *Pedagógiai program*. Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium. [https://www.gennaroiskola.hu/images/2023-2024/Pedag%C3%B3giai\\_program\\_2023\\_2024.pdf](https://www.gennaroiskola.hu/images/2023-2024/Pedag%C3%B3giai_program_2023_2024.pdf) (2024. 07. 17.)
- Gulya F. & Hoffman I. (2019). A támogatott döntéshozatal sorsa Magyarországon. *Fogyatékos és Társadalom*, 2019(2), 22–36. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2019.2.2>
- Hoffmann R. & Flamich M. (2014). (Dis)kurzus a sztereotípiákról. *Pedagógusképzés*, 12–13(41–42), 93–106. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.06>
- Horváthné Somogyi I. & Tausz K. (2018). Támogatott lakhatás. In Bogdán B., Cserti-Szauer Cs., Katona V., Sándor A. & Zászkaliczky P. (szerk.), *Problémafelvetések a támogatott lakhatás témaköréhez kapcsolódva* (pp. 27–35). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37933/Probl%C3%A9mafelvet%C3%A9sek%20a%20t%C3%A1mogatott%20lakhat%C3%A1s%20t%C3%A9mak%C3%B6r%C3%A9hez%20kapcsol%C3%B3dva\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37933/Probl%C3%A9mafelvet%C3%A9sek%20a%20t%C3%A1mogatott%20lakhat%C3%A1s%20t%C3%A9mak%C3%B6r%C3%A9hez%20kapcsol%C3%B3dva_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (2024. 07. 17.)
- Kármán B., Szekeres Á. & Papp G. (2021). Szemléletformáló foglalkozás kidolgozásának módszertani háttere. Az értelmileg akadályozott személyek elfogadása középiskolás fiatalok körében. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.), *Fogyatékos Emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 110–120). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Lányiné Engelmayer Á. (2009). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Komár Z. (2017). Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73(8–9), 14–16.

## HANGYA Dóra

Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége  
SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
hangya.dora@sinosz.hu  
<https://orcid.org/0000-0002-0275-9331>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.4>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

# Fogyatékossgal élő emberek felnőttképzési és karrierlehetőségeinek vizsgálata

## Absztrakt

A tanulmány a fogyatékossgal élő felnőttek egyenlő esélyű hozzáféréseinek aktuális kérdéseit vizsgálja a hazai szak- és felnőttképzés szempontjából. Célja a figyelemfelhívás a fogyatékossgal élő felnőttek tanulási lehetőségeinek hazai jogszabályi környezetére, összefüggésben az aktuális európai uniós célkitűzésekkel, megvalósításra váró szakpolitikai feladatokkal. A tanulmány bemutatja a legfrissebb népszámlálási adatok rövid elemzését a fogyatékossgal élő személyek iskolai végzettségével és foglalkoztatásával kapcsolatban, továbbá elemzi a 2023-ban módosított *Szakképzés 4.0 Stratégia* fogyatékossgal élő felnőtt tanulókat érintő célkitűzéseit. Utóbbival összefüggésben értekeznek az inkluzív felnőttképzés keretrendszeréről, a felnőttoktatók szerepéről és az AEMA projekt korábbi, de ma is innovatívnak tekinthető eredményeiről, az inkluzív önértékelési mátrixról és egy lehetséges hazai jó gyakorlat bemutatásáról.

Kulcsszavak: fogyatékossgal, felnőttképzés, egyenlő esélyű hozzáférés, társadalmi befogadás, sokszínűség.

## Exploring adult education and career opportunities for people with disabilities

## Abstract

The study examines the current issues concerning equal opportunity access for People with disabilities from the perspective of Hungarian vocational and adult education. Its aim is to raise awareness regarding the domestic legislative environment concerning the Adult educational opportunities for Adults living with disabilities, in relation with the current European Union objectives and policy tasks yet to be implemented. The study presents a brief analysis of the most recent census data in relation with the educational attainment level and employment rate of People with disabilities, as well as an analysis of the objectives of the *Vocational Education And Training 4.0 Strategy* revised in 2023 concerning Adult students living with disabilities. In relation to the latter, the study focuses on the framework of inclusive Adult education, the roles of Adult educators, the earlier yet still innovative results of the AEMA project, the inclusive self-assessment matrix, as well as the introduction of potential Hungarian good practices.

Keywords: disability, adult education, equal opportunity access, societal inclusion, diversity.

# Fogyatékossgal élő emberek felnőttképzési és karrierlehetőségeinek vizsgálata

## 1. Bevezető gondolatok

A Magyarország által első között ratifikált, Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény 27. cikke (továbbiakban ENSZ-egyezmény) kimondja, hogy a részes tagállamoknak kötelessége biztosítani a fogyatékossgal élő személyek számára a szakképzéshez és a felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáférést annak érdekében, hogy a munkához való joguk maradéktalanul érvényesüljön. Az egyezmény 24. cikke pedig azt mondja ki, hogy egész életük során biztosítani kell a másokkal azonos alapon történő hozzáférésüket a tanuláshoz. A szociális jogok európai pillérének első alapelve szerint a tanuláshoz való hozzáférés nem kiváltság, hanem szociális minimum, „mindenkinek joga van minőségi és befogadó oktatáshoz, képzéshez és egész életen át tartó tanuláshoz annak érdekében, hogy megszerezze, szinten tartsa és fejlessze azokat a készségeket, amelyek lehetővé teszik számára, hogy teljes mértékben részt vegyen a társadalom életében, és sikeresen alkalmazkodjon a munkaerő-piaci változásokhoz” (Európai Bizottság, 2021b).

A fogyatékossgal élő emberek szak- és felnőttképzési, valamint karrierlehetőségeinek vizsgálatával összefüggésben különösen fontos hivatkozunk az Országos Fogyatékossgügy Programra (2015–2025), amely leszögezi, hogy a fogyatékossgal élő személyek útja a számukra megélhetést biztosító végzettség megszerzéséig állapotukból fakadóan többnyire lényegesen szövevényesebb, mint ép társaiké. Ezért fontos, hogy a fenti célokat támogató szakpolitikák a korai intervenció, nevelés, oktatás, képzés és egész életen át tartó tanulás egyes szakaszait összefüggő folyamatként, komplexen kezeljék, és ennek megfelelően összehangoltan tervezzék a szükséges fejlesztéseket. Az iskolai szocializáció meghatározó tényező a továbbtanulás, a későbbi munkahelyszerzés és munkavégzés, az önálló életpálya alakítása, és így végső soron a társadalmi integráció tekintetében is (Hangya, 2019a). A Program szerint a nemzetközi jó gyakorlatokat alapul véve ki kell alakítani az élet-hosszig tartó tanulás, a kompetenciafejlesztés és a tehetséggondozás fogyatékossgal élő emberek számára is elérhető formáit.

Az Oktatás és képzés: 2021–2030 stratégia 2021-ben került elfogadásra. A dokumentum meghatározza a jelenlegi évtizedre az oktatás és képzés terén folytatott együttműködés fő eszközrendszerét az Európai Unió szintjén. A 2021–2030-ra vonatkozó stratégiai együttműködés keretrendszerének célja, hogy az európai uniós szintű kiegészítő eszközök, a kölcsönös tanulás és a bevált jó gyakorlatok cseréjével támogassa a tagállamokat a nemzeti oktatási és képzési rendszerek javítására irányuló cselekvései rendszerének kialakításában. Cél, hogy 2025-ig kialakítsa kerüljön az Európai Oktatási Térség, amelyhez kapcsolódóan 2021 novemberében



került elfogadásra a második állásfoglalás, amely iránymutatást kíván biztosítani meghatározott vezérelvek mentén, hogy a célokhoz kapcsolódó nemzeti szintű munkát megfelelően lehessen irányítani és koordinálni. Az öt stratégiai prioritás közül az első a minőség, a méltányosság, a befogadás és a siker előmozdítása mindenki számára az oktatásban és a képzésben, a második az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás lehetővé tétele mindenki számára. A tagállamok által elérendő hét, uniós szintű célkitűzés között szerepel, hogy növelni szükséges a felnőttek tanulási tevékenységeiben való részvételét. 2025-re azon 25–64 éves felnőttek arányának, akik a megelőző 12 hónapban tanulási tevékenységben vettek részt, el kell érnie legalább a 47%-ot (Az Európai Unió Tanácsa, 2021).

Az *Európai Fogyatékoságügyi Stratégia 2021–2030* szintén hangsúlyozza, hogy az inkluzív, hozzáférhető oktatás jelenti a szegénység elleni küzdelem és a teljes körű inklúzió alapjait. A fogyatékosággal élő embereknek joguk van az oktatás minden szintjén másokkal egyenlő módon fejleszteni tudásukat, kompetenciáikat. Minden oktatási intézménynek és a vonatkozó jogszabályoknak is biztosítaniuk kell a feltételeket az inkluzív oktatási környezet megteremtéséhez. A *Stratégia* kiemeli, hogy a fogyatékosággal élő személyek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó mutatók jelentősen elmaradnak a fogyatékosággal nem élő személyekétől, továbbá megállapítja, hogy a kifejezetten fogyatékosággal élő személyek számára fenntartott speciális oktatási intézmények nem képeznek megfelelő és hatékony hidakat a további oktatási-képzési és munkaerő-piaci lehetőségekhez. A *Stratégia* szorgalmazni igyekszik az együttműködést, az összehangolást az inkluzív oktatást érintő különböző nemzeti reformok között és kiaknázni a lehetőségeket az *Európai Oktatási Térség*, az *Európai Készségfejlesztési Program*, a *Digitális oktatási cselekvési terv*, az *Európai Kutatási Térség*, valamint az *Erasmus+* és a különböző európai uniós finanszírozási eszközök között. Az Európai Bizottság felhívja a tagállamok figyelmét az Európai Fogyatékoságügyi Stratégiában arra, hogy az oktatási rendszereik minden szintjén meg kell felelniük az ENSZ-egyezményben foglaltaknak, mely célkitűzéshez hozzájárul és megerősíti azt az Európai Oktatási Térség létrehozását szorgalmazó közlemény (Európai Bizottság, 2021a).

Ebből is egyértelműen látszik, hogy a felnőttkori tanulásnak a mindenki számára egyenlő eséllyel való hozzáférhetővé tétele egy rendkívül fontos és aktuális szakpolitikai feladat is – senki nem maradhat 'le', sem 'ki' az egész életen át tartó tanulásból – mindenki számára biztosítani kell a méltányosságot, a befogadást és a minőségi tanulásához való egyenlő esélyű hozzáférést. Azonban a nemzetközi állásfoglalások, a nemzeti szinten megfogalmazott törvényi háttér meglete nem jelent feltétlen garanciát az azokban foglaltak, az egyenlő esélyű hozzáférés megvalósulására (Kraiciné, 2023).

## 2. Fogyatékosággal élő felnőttek tanulási lehetőségeinek aktuális tényezői a hazai felnőttképzési rendszerben

Felnőttképzési tevékenységnek minősül minden szervezett, célirányos kompetencia-kialakításra és kompetenciafejlesztésre irányuló, szervezeten megvalósuló oktatás és képzés, valamint a szakképzésről szóló törvényben meghatározott esetekben az annak alapján szervezett szakképzés. Kivételt képeznek ez alól a köznevelési intézmény, a szakképző intézmény és a felsőoktatási intézmény alapfeladatába tartozó képzések és szakképzések, amelyek bejelentés és engedély nélkül folytathatók. Felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatásnak minősül minden olyan tevékenység, amely a felnőttképzési tevékenység keretében szervezett oktatás, képzés egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul.

2019-től kezdődően többször és jelentősen változott a felnőttképzési törvény, ma már nem kell engedélyeztetni sem a képzéseket, bejelentés alapján vagy engedély alapján lehet felnőttképzési tevékenységet folytatni. Főszabály szerint minden olyan felnőttképzési tevékenység esetén, amely nem engedélyköteles, bejelentési eljárást kell kezdeményezni a Felnőttképzési Államigazgatási Szervnél. A képzőintézményeket tehát be kell jelentetni vagy engedélyeztetni a FAR-on keresztül. Engedélyre akkor van szüksége egy képzőintézménynek, ha programkövetelményen alapuló, államilag elismert szakképesítést nyújtó szakmai képzést akar folytatni, ha részszakmára felkészítő szakmai oktatást akar folytatni, vagy ha bármilyen felnőttképzést akar folytatni, ami állami vagy európai uniós támogatásból valósul meg. Ha egy szervezet nem állami vagy Európai Unió által támogatott képzést, és nem szakképzést akar folytatni, hanem például nyelvi képzéseket, informatikai képzéseket, bármilyen vállalati tréninget, akkor elég a bejelentés.

A már fentebb említett, 2019-es év óta eltelt időben olyan változások történtek a felnőttképzés területén, melyek ráirányítják figyelmünket a fogyatékosággal élő emberek felnőttkori tanulási lehetőségeikhez való hozzáféréseinek ügyére. A legfontosabb ilyen változás, hogy a felnőttképzési törvény 2020. szeptember 1-én történt módosításának eredményeképpen már meg sem említi a fogyatékosággal élő felnőttek képzéseikhez történő egyenlő esélyű hozzáféréseinek kérdését. Korábban a 2001. évi CI. sz. és a 2013. évi LXXVII. sz. felnőttképzési törvény korábban hatályos változata is meghatározta, hogy kit tekint fogyatékosággal élő felnőttnek, és rendelkezett az akadálymentes tanulásra vonatkozó részletszabályokról végrehajtási rendeleteiben.

A felnőttképzési szakértők és felnőttképzési programszakértők fogyatékosággal élő felnőttek képzéseikhez történő egyenlő esélyű hozzáférésehez kapcsolódó ismereteit vizsgáló, 2019-ben lefolytatott, teljeskörű mintavételen alapuló kérdőíves lekérdés eredményei szintén azt az álláspontot erősítik, hogy a felnőttképzési szektor nincs felkészülve és nem fókuszál a fogyatékosággal élő felnőttek képzéseikhez történő, egyenlő esélyű hozzáféréseinek biztosítására. A szakértői válaszok szerint „... nehéz felkészülni. Inkább azt választják, hogy nem adnak esélyt a részvételre” (Hangya, 2019a, 2019b).





A felnőttképzés egyik kiemelt funkciójának tekintjük annak pótló funkcióját, hiszen a felnőttkori tanulás az eszköz, amely biztosíthatja az iskolarendszerű képzés hiányosságainak korrekcióját, ezáltal pedig hozzájárulhat többek között a fogyatékossgal élő emberek munkaerő-piaci pozíciójának, társadalmi státuszának javításához. Szükség van egyenlő eséllyel elérhető szak- és felnőttképzésre, karrierfejlesztési lehetőségekre – itt említeném a vállalaton belüli képzéseket is – a fogyatékossgal élő emberek számára, valamint inklúziót elősegítő szolgáltatásokra, tanácsadásra és képzésfejlesztési lehetőségekre a foglalkoztatásra nyitott munkáltatók részére, hogy új tartalommal töltsük meg a fogyatékossgal élő emberekről alkotott képet. A felnőttképzésben hatalmas lehetőségek vannak, kiaknázatlanul.

A 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról a 2013. évi LXXVII. sz. felnőttképzési törvényhez hasonlóan meg sem említi a felnőttképzés szempontjából hátrányos helyzetű célcsoportokat, így a fogyatékossgal élő felnőttekkel kapcsolatban sem ír elő részletszabályokat. Ez különösen fontos tényező, hiszen a felnőttképzés területén dolgozó szakemberek számára ez a két jogszabály az irányadó a mindennapi munkájuk során. Egyikben sincs szó sem az akadálymentesítésről, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításáról, sem az ezekhez kapcsolódó körülmények, tényezők megteremtésének követelményéről, ami aggodalomra ad okot, hiszen ha a szakemberek nem találkoznak ezekkel az elvárásokkal a munkájukat közvetlenül meghatározó jogszabályok szintjén, akkor könnyen úgy érezhetik, hogy a felnőttképzés területén ezzel nekik feladatuk nincs. Ezt a feltételezést erősíti a fentebb említett, felnőttképzési szakértőket és felnőttképzési program-szakértőket megszólító kutatás is. Azok a szakértők, akik már a korábbi szakértői rendszerben is dolgoztak, jellemzően inkább azt válaszolták, hogy a kötelező továbbképzéseik tartalmazzak ismereteket a fogyatékossgal élő felnőttek képzésben való részvételének feltételrendszeréről. Azok a szakértők, akik az új felnőttképzési törvény hatályaba lépését követően kezdtek el dolgozni, szignifikánsan azt jelölték, hogy a kötelező továbbképzések moduljai nem tartalmazzak ilyen irányú ismereteket (Pearson-féle Khi-négyzet próba,  $\chi^2=7.114$ , df szabadságfok=1,  $p=0,008$ ). A kutatás során a válaszadó szakértők ( $n=309$ ) 94,5%-a úgy vélekedett, hogy szükség volna a felnőttképzésben dolgozók számára olyan továbbképzés biztosítására, melyben információkat kapnak arról, hogyan tudják biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést a fogyatékossgal élő felnőttek számára. A válaszadó szakértők ( $n=305$ ) 89,6%-a (273 fő) szerint a felnőttképzési intézményeknek kötelessége biztosítani az akadálymentes hozzáférést képzéseikhez, azonban a válaszadó szakértők 76,7%-a szerint az oktatásszervezőknek, az oktatóknak, a vizsgáztatóknak problémát okoz a fogyatékossgal élő tanulók akadálymentesítésre vonatkozóan felmerülő kérdéseire történő válaszadás, az akadálymentes tanulás feltételrendszerének biztosítása. A kutatás egy érdekes aspektusának tekinthető, hogy azok a szakértők, akik már a korábbi szakértői rendszerben is dolgoztak, jellemzően inkább úgy vélik, hogy a felnőttképzési intézményeknek kötelessége biztosítani az akadálymentes hozzáférést képzéseikhez, míg azok a szakértők, akik az új felnőttképzési törvény hatályaba lépését követően kezdtek el dolgozni, az *inkább nem* választ jelölték (Pearson-féle Khi-négyzet próba,  $\chi^2=5.050$ , df szabadságfok=1,  $p=0,025$ ) (Hangya, 2019a, 2019b).

A fogyatékossgal élő felnőttek szak- és felnőttképzéséhez történő egyenlő esélyű hozzáféréshez, a minőségi, befogadó oktatáshoz kapcsolódóan nagy számban elérhető irányelvek, egyezmények, ajánlások, stratégiák adnak hazánknak is

feladatokat, azonban megállapítható, hogy a felnőttképzés hazai jogszabályi környezetében az elmúlt évben megvalósuló változások tulajdonképpen nem erősítik az elvárt folyamatokat.

### 3. Népszámlálás 2022 – amit a legfrissebb statisztikai adatok mutatnak

A tanulmány témájával összefüggésben mindenféleképpen elemeznünk kell az elérhető, legfrissebb statisztikai adatokat a fogyatékossgal élő személyek hazai közösségeire vonatkozóan.

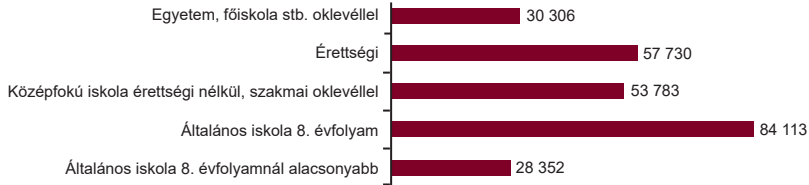
A Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban KSH) 2022. október 1. és november 28. között folytatta le a legutóbbi népszámlálást, melyben többek között partnerként említhetjük a hazai fogyatékossgügyi érdekvédelmi szervezeteket. A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége a KSH megbízásából elkészítette két népszámlálási kérdőív jelynelvi adaptációját,<sup>1</sup> valamint egy, a legfontosabb fogalmakat tartalmazó szótárt, és több külön tájékoztatóval is segítette a siket, nagyothalló és siketvak személyek részvételét a népszámlálás során.

A 2022-es népszámlálás fogyatékossgal élő emberekről szóló adatai 2023. október végétől érhetőek el. A KSH az adatok elemzése során megkülönbözteti a „fogyatékossga van” és a „súlyosan korlátozott” válaszadói csoportokat. Az egészségi állapotra vonatkozó kérdéseket a 15 éves és annál idősebb népesség 75%-a töltötte ki. A kérdések megválaszolása önkéntes volt. Az adatszolgáltatás során 1713711 fő számolt be tartós betegségről, 639450 ember jelölte meg, hogy az egészségi állapota súlyos korlátokat állít elé. 273558 fő önbevallás alapján fogyatékossgal élő személy. A válaszadók közül 108732 fő jelezte, hogy egyaránt jellemzőnek érzi önmagára vonatkozóan a súlyos korlátozottságot, a tartós betegséget és a fogyatékossgot (KSH, 2023). A fogyatékossg típusára vonatkozó adatok alapján az látható, hogy a válaszadó, fogyatékossgal élő emberek 34%-a mozgáskorlátozott, 13%-a látássérült (21% a gyengénlátó és 3% a vak személyek aránya), 9% hallássérült (2% a siket és 7% a nagyothalló személyek aránya), 13% intellektuális fogyatékossgal él. Az autizmus spektrumzavart 4%-uk jelölte meg, a „beszédhibával” és a „beszéd-fogyatékossgal él” válaszlehetőségeket egyaránt 2-2%. A pszichoszociális fogyatékossgot 3%-ban jelölték meg a kitöltők (KSH, 2023).

A tanulmány témájának szempontjából különösen fontos megvizsgálunk, hogy a legutóbbi népszámlálási adatok mit mutatnak a fogyatékossgal élő emberek iskolai végzettségével és foglalkoztatást érintő helyzetével kapcsolatban. A 2022. évi, legfrissebb népszámlálási adatokat tekintve elmondható, hogy a válaszadó, fogyatékossgal élő emberek 11%-a az általános iskola 8. évfolyamával sem, 33%-a az általános iskola befejezett 8. évfolyamával rendelkezik. Felsőfokú iskolai végzettséggel, egyetemi, főiskolai oklevéllel csupán 12%-uk rendelkezik – a nem fogyatékossgal élő személyek esetében ez az adat 22% –, érettségivel a válaszadó személyek 23%-a (1. ábra). Az 1. táblázatban az iskolai végzettség és a fogyatékossg

<sup>1</sup> Sáfrány Margit, a SINOSZ korábbi igazgatójának jelynelvi tájékoztatója a 2022-es népszámlálással kapcsolatban: <https://www.facebook.com/watch?v=802374141099224> (2024.11.10.).

típusa szerinti összefüggések, megoszlások láthatóak, amelyek kihatással vannak a munkaerő-piaci lehetőségekre is.



1. ÁBRA. 15 ÉVES ÉS IDŐSEBB, FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK LEGMAGASABB BEFEJEZETT ISKOLAI VÉGZETTSÉG SZERINTI MEGOSZLÁSBAN (N=254284) (FORRÁS: KSH, 2021).

1. TÁBLÁZAT. 15 ÉVES ÉS IDŐSEBB, FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK LEGMAGASABB BEFEJEZETT ISKOLAI VÉGZETTSÉG ÉS A FOGYATÉKOSSÁG TÍPUSA SZERINTI MEGOSZLÁSBAN (FORRÁS: KSH, 2023)

A fogyatékosági típusa	Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	Általános iskola 8. évfolyam	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Egyetem, főiskola stb. oklevéllel
Mozgáskorlátozott	9232	36724	2449	26551	12704
Gyengénlátó, aliglátó	3195	13187	6040	7626	3369
Vak	1213	3221	1586	1837	803
Értelmi fogyatékossgal él	14408	15055	4762	1539	936
Autizmus spektrumzavar	1372	3129	917	1063	387
Pszichoszociális fogyatékossgal él	1122	3389	1856	1678	533
Nagyothalló	1973	7455	4709	5770	3337
Siket	813	1766	2078	1005	360
Siketvak (látás- és hallássérült)	140	252	181	170	76
Beszédhibával él	1111	1949	1241	924	418
Beszéd fogyatékossgal él	2099	1908	1063	741	339
Súlyos belszervi fogyatékossgal él	373	2511	2600	3034	1772
Súlyos-halmazott fogyatékossgal él	3278	2408	1484	1153	486
Más fogyatékossg	116	586	688	724	388
Ismeretlen	2045	9159	8703	11663	7816
Összesen	28352	84113	53783	57730	30306

A 2. táblázatban láthatóak a fogyatékossgal élő személyekre vonatkozó, gazdasági aktivitást érintő adatok a fogyatékossg típusa szerinti megoszlásban. Ez alapján megállapítható, hogy az önként válaszoló, fogyatékossgal élő személyek 22%-a jelölte (a 2011. évi népszámlálás során 14%), hogy foglalkoztatott (59224 fő), 62%-a inaktív kereső (a 2011. évi népszámlálás során 74%).



2. TÁBLÁZAT. 15 ÉVES ÉS IDŐSEBB, FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK A GAZDASÁGI AKTIVITÁS ÉS A FOGYATÉKOSSÁG TÍPUSA SZERINT (FORRÁS: KSH, 2023)

A fogyatékossg típusa	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív kereső	ebből:		Eltartott
				saját jogú nyugdíjas, járadékos	rokkantsági nyugdíjas, baleseti járadékos	
Mozgáskorlátozott	16 602	1 133	87 603	52 192	31 874	7 576
Gyengénlátó, aliglátó	5 515	470	26 070	17 512	7 405	2 382
Vak	1 164	65	6 970	4 203	2 466	575
Értelmi fogyatékossggal él	6 010	394	25 153	2 782	18 586	9 525
Autizmus spektrumzavar	1 334	186	3 037	98	2 488	9 574
Pszichoszociális fogyatékossggal él	1 885	195	5 558	1 537	3 462	1 289
Nagyothalló	7 114	395	14 378	10 515	3 088	2 337
Siket	2 177	124	3 293	1 439	1 628	798
Siketvak (látás- és hallássérült)	193	19	526	285	212	131
Beszédhibával él	1 382	105	3 441	1 024	2 069	1 928
Beszéd fogyatékossggal él	743	47	4 633	1 237	2 974	2 363
Súlyos belszervi fogyatékossggal él	3 847	231	5 576	3 212	2 092	1 070
Súlyos-halmazott fogyatékossggal él	860	76	7 184	1 583	5 030	1 949
Más fogyatékossg	1 072	62	1 163	713	376	339
Ismeretlen	15 626	870	17 516	11 765	4 698	7880
<b>Összesen</b>	<b>59 224</b>	<b>3 893</b>	<b>170 255</b>	<b>93 531</b>	<b>66 205</b>	<b>40 186</b>

A munkaadók az egyre növekvő összegű rehabilitációs hozzájárulás befizetésének elkerülése érdekében egyre nagyobb arányban érdekeltek a fogyatékossggal élő, ill. megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatása iránt (2024. január 1-jétől 2401200 Ft a rehabilitációs hozzájárulás összege), azonban magasabban kvalifikált munkakörökben, illetve hiányszakmákban kevés releváns jelölttel találkozhatnak. A téma a vállalatok oldaláról megközelítve különösen fontos a fenntarthatósági jelentések, az ESG<sup>2</sup> szempontjából is.

## 4. Szakképzés 4.0 stratégia – a szak- és felnőttképzés jelene és jövője

Az oktatáshoz és képzéshez való hozzáférhetőség, az oktatás minősége hatással van a gazdasági növekedésre, a versenyképességre (Lengyel, 2012; Enyedi, 1996; Hangya, 2019a).

2019-ben, a doktori disszertációmhoz kapcsolódó kutatásaim lezárását követően jelent meg 2019. március végén az 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat a *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira* című

2 Ennek kapcsán meg kell említenünk a 2024. január 1-jétől hatályos magyar ESG törvényt, a 2023. évi CVIII. sz. törvényt a fenntartható finanszírozás és az egységes vállalati felelősségvállalás ösztönzését szolgáló környezetudatos, társadalmi és szociális szempontokat is figyelembe vevő, vállalati társadalmi felelősségvállalás szabályairól és azzal összefüggő egyéb törvények módosításáról.

stratégia elfogadásáról és a végrehajtása érdekében szükséges intézkedésekről. A *Stratégia* akkori változata szerint a foglalkoztatói elvárások, a makrogazdasági tényezők és a munkaerőpiac átalakulása miatt elengedhetlenné vált a szakképzés és felnőttképzés ismételt átalakítása, mert az nem volt képes kiszolgálni a gazdaság által felmerült igényeket. A *Stratégia* úgy ítélte meg, hogy a hazai képzési rendszer elsősorban kínálatalapú, nem pedig keresletalapú, amely hosszú távon nem segíti a versenyképesség javulását. A gazdaság igénye elsősorban az automatizált termelés és szolgáltatás területén jelentkezik, a digitalizáció okozta változásokhoz pedig a szakképzésnek és a felnőttképzésnek fel kell készíteni az embereket, hiszen az *Ipar 4.0* megjelenése megváltoztatja a kompetenciaelvárásokat is (ITM, 2019). 2018. szeptember 7-én alakult meg a Szakképzési Innovációs Tanács (SZIT), létrejöttek az MKIK koordinálása alatt az ágazati készségtanácsok, melyek definiálták a gazdaság szakmai igényeit. A *Stratégia* tartalmazta a SZIT javaslatait, mely fókuszában az *Ipar 4.0* kihívásaira hatékonyan reagáló képzési rendszer működtetése volt a cél, melynek keretében megújul az OKJ, valamint minden szakmai képzésben meg kell, hogy jelenjenek a szakmákban elvárt digitális tartalmak. A terv egy olyan keresletvezérelt képzési rendszer kialakítása volt, melyben fontos szerepet kap a duális képzés, a gazdasági szereplők, a KKV szektor szerepvállalásának erősítése, a szakképzési centrumok és vállalati kapcsolataik fejlesztése és a felnőttek számára rugalmas tanulási lehetőséget kínáló, rugalmasan reagáló, minőségi képzést nyújtó innovatív felnőttképzés. Célként fogalmazták meg az MKIK *Előrelépések az oktatásban 2018-2022* dokumentumához kapcsolódóan az OKJ racionalizálását, a nemzetközi gyakorlathoz igazodó, kevesebb szakmai képesítést, valamint a kontaktképzés és a távoktatás előnyeit ötvöző blended learning (kombinált) típusú képzések előtérbe helyezését a felnőttek képzésében, a digitális eszközök és korszerű oktatási technológiák fejlesztését (ITM, 2019; Hangya, 2019b). A *Stratégia* kiemelte, hogy szakpolitikai témaként jelentkezik a hátrányos helyzetű tanulók és fiatalok helyzete a képzésben. Mindenképpen felülvizsgálatot igényeltek a fogyatékosággal élő fiatalok pályaválasztási lehetőségei, valamint a későbbi életkorban a pályamódosítás és a pályakorrekció lehetőségei. A *Szakképzés 4.0* első változata is megállapította, hogy a fogyatékosággal élő személyek iskolai végzettségét érintő statisztikák alapján meghatározó az alacsony iskolai végzettség. Ezen személyek számára különösen fontos tehát a piacképes szaktudás megszerzése, a felnőttképzés pótló funkciója, azonban ehhez több szereplő, érdekelt fél valódi együttműködésére van szükség (ITM, 2019). A szak- és felnőttképzési intézményeknek stratégiai kontextusban kell gondolkodniuk a befogadó szemléletről, és ennek mindennapi működésükben is érvényesülnie kell.

A jelen helyzet elemzéséhez elengedhetetlen említeni, hogy a Magyar Kormány 2023-ban felülvizsgálta a Szakképzés 4.0 stratégiát – valamint az ahhoz kapcsolódó Cselekvési tervet egyaránt –, és a 1499/2023. (XI. 16.) Korm. határozattal elfogadta a módosított dokumentumot. A felülvizsgálatot indokolták többek között az Európai Unió szakképzésre és felnőttképzésre vonatkozó – fentebb is részletezett – elvárásai és az átalakított hazai szakképzési rendszer tapasztalatai. A módosítások eredményeképpen sokkal nagyobb hangsúly került az alapkompenciák fejlesztésére, a tanulói és a felnőtteknek szóló pályaeorientációs tanácsadásra, az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek szakmaszerzési lehetőségeire és a képzési szintjük növelését szolgáló intézkedésekre. A tanulmány szempontjából különösen

fontos, hogy módosítás történt a tanulók és képzésben részt vevő felnőttek hátránykompenzációjára, a sajátos nevelési igényre, a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetre, a fogyatékossgal élő emberek tanulási lehetőségeire vonatkozóan is. A *Stratégia* szerint a fogyatékossgal élő személyek jövőbeli életminősége és társadalmi beilleszkedése szempontjából kiemelten fontos, hogy az alapfokú oktatást követően is lehetőség nyíljon a tanuláshoz történő egyenlő esélyű hozzáférésre, szakmai továbbképzésekre, ami jelentősen javíthatja a célcsoport későbbi munkaerő-piaci helyzetét (ITM, 2023).

A tanulmány írásakor éppen társadalmi egyeztetés keretében véleményezhető a GINOP (Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program Plusz) *PLUSZ-5.3.2-24 Szakképzési hátránykompenzációs programok és rugalmas tanulási utak* felhívástervezete. A felhívásban megtalálható a 2030-ig tartó feladatok között a különböző tanulástámogatói teamek<sup>3</sup> létrehozása a szakképzési centrumokban, a sajátos tanulási igényű személyek számára a tanulási lehetőségek fejlesztése, támogatási rendszer működtetése, valamint egy inkluzív szakképzési programok megvalósítását *támogató módszertani központ létrehozása*.

A szak- és felnőttképzés előtt nagy feladat áll. 2025-ig létre kell hozni azokat a tanulástámogató teameket a szakképzési centrumokban, amelyek célja a sajátos nevelési igényű, fogyatékossgal élő, illetve hátrányos helyzetű tanulók, felnőttek szakmához jutásának támogatása, valamint az oktatók közötti tudásmegosztás elősegítése, módszertani támogatás, szakmai tanácsadás biztosítása. A tervek szerint a teamek elsősorban azokban a szakképzési centrumokban kerülnek kialakításra, ahol a sajátos nevelési igényű, fogyatékossgal élő, illetve hátrányos helyzetű tanulók, felnőttek aránya az országos átlagot meghaladja. További feladat a kijelölt határidőig az *inkluzív iskolai modell kidolgozása* és annak gyakorlatba ültetése – a feladatot az IKK, a szakképző centrumok és a szakképző intézmények együttesen kell megvalósítsák. A *Stratégiához* kapcsolódó *Cselekvési tervbe* is bekerült, hogy 2030-ig létre kell hozni egy Inkluzív programok megvalósítását támogató módszertani központot is, melynek feladata az inkluzív szakképzési tartalmak megvalósítását támogató módszertani központ működtetése. A központ feladata lesz, hogy összehangolja az inkluzív fejlesztési folyamatokat a szakképzési centrumokban, valamint módszertani és szakmai támogatást biztosítson a szakképzési centrumok számára. Gondoskodnia kell a hálózat működtetéséről és a folyamat kommunikációjáról, hatékonyságának méréséről, és módszertani tudásmegosztással támogatnia kell minden olyan érintett intézményt, amely sajátos nevelési igényű tanulók, sajátos tanulási igényű felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozik. Mindezek mellett ugyancsak 2030-ig szóló határidővel meg kell vizsgálni a sajátos nevelési igényű személyek részére a tanulási lehetőségek fejlesztési lehetőségeit, és kialakítani egy lehetséges támogatási rendszer működtetésének keretét. Indikátorként legalább 800 fő sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő személy támogatása került célkitűzésre. A rendszer működtetése során az inkluzív környezetnek figyelembe kell vennie az

3 A *Stratégiában* meghatározott célokkal összefüggésben meg kell említeni, hogy 2020-ban az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú, *A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása* című kiemelt projekt tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE; Csépe Valéria és Perlusz Andrea szakmai lektorálásával) keretében több olyan módszertani kiadvány is elkészült, amely a szak- és felnőttképzésben dolgozó szakembereket segíthetik a fogyatékossgal élő tanulók, képzésben részt vevők hatékonyabb tanulástámogatásában.

egyéni sajátosságokat, igényeket és szükségleteket, tanulási utakat, ennek érdekében pedig egyéni képességekre épülő rugalmas képzési utat kell biztosítani a fogyatékkal élő, kiemelt figyelmet igénylő tanulók, sajátos tanulási igényű felnőttek számára. Feladatként áll a hazai képzési rendszer előtt, hogy a tanulmányi sikerességet erősítő, tanulási és munkaerő-piaci esélyegyenlőséget növelő szolgáltatások bevezetésre kerüljenek az egyéni kompetenciákon alapuló életpálya-fejlesztési tervek alapján, élményalapú pályorientációs és IKT-programok kidolgozásával. Hangsúlyosan szükséges megjelennie a fenti határidőig a tanulás-módszertani fejlesztésnek, a motivált és az önszabályozó tanulás elősegítésének különböző, IKT alapú eszközökkel, valamint a pályaelköteleződés kialakításának, munkatapasztalat-szerzésnek, illetve a munkahelyi elvárásokra való gyakorlati felkészítésnek.

A *Stratégia*<sup>4</sup> szerint az SNI és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók, sajátos tanulási igényű felnőttek létszáma egyre növekszik, ami indokolja, hogy egy új kísérleti projekt kerüdjön kialakításra a szakképzésben az inkluzív oktatási lehetőségek megteremtésének érdekében. A *Stratégia* kiemeli, „*hogy a befogadó intézményi környezetnek nyitottnak kell lennie a rendszeres megújulásra, innovativitásra, amit inkluzív szemléletű intézményi fejlesztési stratégia biztosít és igazodik a szakpolitikai stratégiákhoz. A sokszínűség értékékként való elfogadása az inklúzió alapvetése, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A befogadó attitűd formálása, tudatos továbbfejlesztése az összes szereplőt (vezetők, oktatók, nem oktató dolgozók, tanulók) érintően kiemelt jelentőséggel bír, fontos elem a területi egyenlőtlenségek, az eltérő szocioökonómiai státuszokból következő hátrányok kiegyenlítődése szempontjából is*” (ITM, 2023, p. 82).

## 5. Az idea, az inkluzív felnőttképzési rendszer – lehetőséget mindannyiunk számára<sup>5</sup>

Összefüggésben az előző fejezetben taglalt hazai szakpolitikai feladatokkal fontosnak tartom, hogy szó essen arról, hogy mit is jelent az inklúzió, mit jelent a befogadó szemléletű felnőttképzési intézmény, mit jelent az inkluzivitás talaján álló tanulástámogatás.

Az inklúzió kifejezés a szociálpolitikai diskurzusból, a korábban meghonosodott integrált oktatás kritikai reflexiójaként került át a fogyatékkal élő emberek oktatását, képzését célzó szemléletbe, majd később annak a gyakorlatába (Hoffman & Flamich, 2014; Hoffman, 2014). Az inklúzió társadalmi érvényesítésének egyik legfontosabb terepe az oktatás, a befogadó társadalom alapvető forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig a cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért (Förrey & Varga, 2011; Hangya, 2019b). Napjainkban a diskurzus, a szakmai viták már nem arról szólnak, hogy miért fontos a befogadó szemlélet az

4 A *Stratégia* a célcsoport szakmaszerzésének támogatása érdekében az alábbi területeken kíván fejlődést elérni (ITM, 2023): *egyéni tanulói utakat* figyelembe vevő megsegítés; *inkluzív intézményi modell* kialakítása, melyben együttműködésre építve *tanulóközösségek létrehozása és fenntartása* a cél, ahol a tagok támogatása fontos feladat; *inkluzív szakképzési programok megvalósítása*, értékelése és a tudásmegosztás biztosítása; a tanulók oktatásával kapcsolatos kihívásaink *komplex megközelítése*.

5 A fejezet megírásához felhasználtam 2019-ben megvédett doktori disszertációm egyes elemeit.

oktatásban, hanem arról, hogy ezt hogyan tudjuk valóban, a mindennapok szintjén megvalósítani, milyen szakpolitikai intézkedések támogathatják a szemlélet kialakításának folyamatát. Egy befogadó, inkluzív képzőintézményben minden képzésben részt vevő személy olyan oktatásban részesül, amely egyéni szükségleteihez alkalmazkodik (Forray & Varga, 2011). A befogadás alapfeltétele a tanulók közötti különbség elismerése, tiszteletben tartása és következőképpen a tanulás-tanítás inkluzív értelmezése (Nagyné Schiffer, 2011; Hoffman & Flamich, 2014).

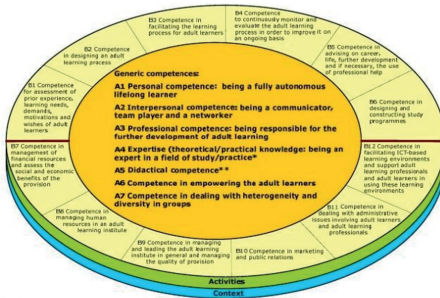
Az inklúzió alapvetően egy pedagógiai fogalom, azonban mégsem szűkíthető le a közoktatás területére, vizsgálnunk kell annak megvalósulását az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés aspektusából is. Az inklúzió és a kirekesztés egy képzőintézmény szempontjából három, egymással kölcsönhatásban álló dimenzió mentén vizsgálható Booth és Ainscow szerint (Booth & Ainscow, 2002, p. 8):

1. *Az inkluzív szemlélet kialakítása (A dimenzió)*
  - 1.1. *közösségfejlesztés*
  - 1.2. *az inkluzív értékek megteremtése*
2. *Az inkluzív programok kidolgozása (B dimenzió)*
  - 2.1. *a „mindenki iskolájának” kialakítása*
  - 2.2. *a tanulói sokféleség támogatásának megszervezése*
3. *Az inklúzió mindennapos gyakorlatának megszervezése (C dimenzió)*
  - 3.1. *a tanulás szervezése*
  - 3.2. *az erőforrások mozgósítása*

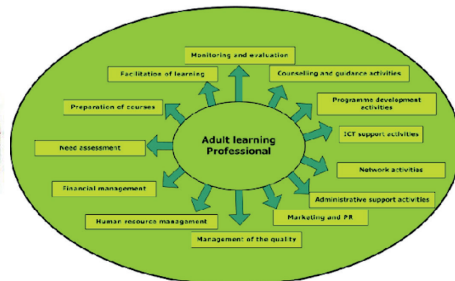
Mindhárom dimenzióra szükség van ahhoz, hogy az inklúziót érintő törekvések erősítsük egy képzőintézményben. Az alap az inkluzív szemlélet kialakítása, a közös inkluzív értékek és az együttműködésen alapuló kapcsolatok vezethetnek el a többi dimenzió megvalósításához. Az inkluzív felnőttképzés fogalma alatt a gyakorlatban érvényesíthető olyan szemléletet tükröző és eredményező folyamatot értünk, ami a sokszínűség megismerésén, megértésén, elfogadásán, de legfőképpen annak tiszteletén alapul. Az inkluzív felnőttképzés a sokféleség, a diverzitás minden aspektusát méltányolja és értékékként kezeli (Hangya, 2019b). Az inkluzív felnőttképzés célja nem az, hogy hogyan lehet bevonni a fogyatékossgal élő felnőtteket a képzésbe, hanem egy olyan szemléletmód, amely arra keresi a választ, hogy hogyan lehet úgy formálni a felnőttképzés jogszabályi rendszerét, a felnőttkori tanulás környezetét, hogy az minden tanulni, fejlődni vágyó felnőtt számára egyenlő esélyeket teremtsen, és eredményesen meg tudjon felelni a felnőtt tanulók sokszínű csoportjának. Ahhoz, hogy egy adott intézmény szervezeti kultúrája változzon ebben az irányban, és ne csak az elmélet szintjén beszéljünk az inklúzió kérdéséről, szükség van arra, hogy az intézmények munkatársai megismerjék a fogyatékossgal élő emberek valódi élettapasztalatait (Rocco, 2001; Goodley, 2017, pp. 184–185). Egyértelműen megállapítható, hogy a felnőttképzési rendszer nem működik hatékonyan a benne szerepet vállaló szakemberek nélkül (Farkas, 2013). A felnőttoktatói, a felnőttkori tanulás biztosításához szükséges munkatársak (adult learning stuff) kompetenciáinak közös európai keretrendszeréhez kapcsolódóan az Európai Bizottság felkérésére a Research voor Beleid holland kutatócsoport készített egy zárótanulmányt, melyben meghatározásra kerültek a felnőttoktatói kompetenciák és az azokhoz tartozó cselekvések rendszere (Buiskool et al., 2010). Buiskool és munkatársai kidolgoztak egy olyan kompetenciamátrixot is (2–3. ábra), mely arra is kitér, hogy a felnőttoktató



szakembereknek a képzési programok, a tananyagok tervezése során felkészültnök kell lenniük arra, hogy a tervezett folyamatok mindenki számára hozzáférhetőek legyenek, és a fogyatékossgal élő felnőttek is egyenlő eséllyel vehessenek részt a felnőttképzésben. Fontos a sokféleség értékének megértése és tiszteletben tartása. A felnőttoktatók, felnőttképzési szakemberek felelőssége a biztonságos tanulási környezet megteremtése, amely a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapul, ahol minden – különböző háttérű, tanulási szükségletű, motivációjú, előzetes tudással és gyakorlattal rendelkező – felnőtt fejlődhet, és teljes mértékben autonóm módon biztosított az egész életen át tartó tanulásban való részvétele. Az oktatói minőséghez hozzátartozik, hogy képesnek kell lenni a multikulturális környezetben való eredményes munkavégzésre, a sokszínűség hatékony menedzselésére (Buiskool et al., 2010, pp. 60–61).



2. ÁBRA. A FELNŐTTKÉPZÉSI SZAKEMBEREK KULCSKOMPETENCIÁI  
(FORRÁS: BUISKOOL ET AL., 2010, P. 33)



3. ÁBRA. A FELNŐTTKÉPZÉSI SZAKEMBEREK FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYBEN FOLYTATOTT TEVÉKENYSÉGEK TÍPUSAI  
(FORRÁS: BUISKOOL ET AL., 2010, P. 35)

A felnőttoktatóknak kiemelt szerepe van a képzéshez történő egyenlő esélyű hozzáférés biztosításában, azonban a felnőttoktatók közül sokan nem tudják, hogyan tudnak ideális feltételeket teremteni a képzésben részt vevő, fogyatékossgal élő felnőttek számára, és hogyan tudják fejleszteni tudásukat ennek megváltoztatása érdekében (Dallas, Upton & Sprong 2014; White & Polson, 2001; Rocco & Fornes, 2010; Scott, McGuire & Shaw, 2003; Schelly, Davies & Spooner, 2011).

## 6. Az AEMA projekt – „Adult education made accessible”<sup>6</sup>

Az AEMA projekt eredményeképpen korábban, 2014-ben kidolgoztak egy olyan keretrendszert – melyet én önértékelési mátrixnak fordítottam –, mely az alapja egy olyan online önértékelési felmérésnek, melyet a felnőttképzési intézmények az akadálymentességük értékeléséhez és az azzal kapcsolatos céljaik kitűzéséhez használhatnak fel. Az értékeléshez kapcsolódóan olyan indikátorokat dolgoztak ki, melyek a felnőttképzésben részt vevő személyek hozzáférhetőségi szintjeihez kapcsolódnak. Az értékelés átfogó perspektívát nyújt a befogadó felnőttképzés 6

6 A fejezet megírásához felhasználtam a projekt oldalán elérhető információs anyagokat.

különböző területéről (5. ábra). Minden egyes terület olyan elemeket foglal magába, amelyek relevánsak a felnőttképzésre vonatkozóan. 5 további dimenzió fejezi ki a befogadás/akadálymentesség szintjét (6. ábra).

Az EAEA7 2014-es projektjének, az AEMA-hálózat kialakításának (Adult education made accessible) célja az volt, hogy feltérképezze azokat az azonosítható akadályokat, melyek gátolják a fogyatékossgal élő emberek részvételét a felnőttképzésben. A cél olyan struktúrák és keretek létrehozása volt, amelyek a fogyatékossgal élő felnőttek számára hozzáférhetővé teszik a felnőttképzési szolgáltatásokat, megteremtik az egyenlő esélyű hozzáférés minőségi keretrendszerét a felnőttképzésben. A projekt összhangban volt az Európai Bizottság célkitűzéseivel az oktatás és a képzés szociális dimenziójával kapcsolatban (2010/C135/02). A projekt elérni kívánt céljai a következők voltak:

- Növelni a fogyatékossgal élő személyek részvételi arányát a felnőttképzésben.
- Növelni az akadálymentesség iránt elkötelezett felnőttképzési intézmények számát.
- Minőség a felnőttképzésben: azonos értelmezés és átláthatóság.
- Megosztani az AEMA-hálózat híreit, eredményeit és a felnőttképzéssel kapcsolatos jó gyakorlatokat.
- Fenntartható hálózatok fejlesztése (hazai, európai szinten), amelyek az akadálymentesség melletti elköteleződésen alapulnak.

Az AEMA-hálózat 11 európai ország 12 szervezetét tömörítő konzorciumát az Európai Bizottság Grundtvig programja támogatta. A tanulmány témájának szempontjából fontosnak érzem beemlíteni ezt a kezdeményezést, hiszen számos innovatív ötlet került kidolgozásra, mégis nagyon sokan nem hallottak róla, nem ismerik szakmai körökben. A felnőttképzési intézmények az egyenlő esélyű hozzáférés elért, biztosított szintjének megfelelően 3 fokozatot szerezhetnek. Azok a szakemberek, akik tanácsadó szakértőként tudták segíteni ezen feltételek biztosítását, szintén jogosultak lehetnek „kompetenciajelvény” viselésére (4. ábra). Ezeket a jelvényeket a regisztrált felhasználók kezdeményezésére állították ki, azonban a viselésükre való érdemet referenciákkal és ajánlásokkal kellett alátámasztani.



4. ábra. AEMA KOMPETENCIAJELVÉNYEK (FORRÁS: AEMA PROJEKT HONLAPJA)

Az alap gondolat az volt, hogy olyan felnőttképzési intézményeket gyűjtsenek össze az oldalon, akik érdeklődnek az iránt, hogy inkluzív, akadálymentes szervezetté váljanak, valamint olyan, akadálymentesítés terén jártas szakemberek csoportja alakuljon meg, akik megfelelő tudás birtokában vannak ahhoz, hogy akadálymentesítési szakértőkké váljanak, és tudják támogatni az oktatási intézményeket az inklúzióhoz kapcsolódó céljaik elérésében.

7 European Association for the Education of Adults, honlapja: <https://eaea.org/> (2019.06.15.)

A három megszerezhető jelvény a tudatosság/végrehajtás 3 szintjét jelenti:

**A kék jelvény (1. akadálymentesítési szint)**

*Egy szervezet kezdeti elkötelezettségét mutatja.*

**A zöld jelvény (2. akadálymentesítési szint)**

*Elismeri, hogy a szervezet tett előrelépést az akadálymentesítés területén. Referenciát képes megadni, és felelős szakértő minősíti annak befejezését.*

**A rózsaszín jelvény (3. akadálymentesítési szint)**

*Elismeri, hogy a szervezetnek kiterjesztett és folyamatos elkötelezettsége mutatkozott abban, hogy a szolgáltatásai elérhetőek legyenek fogyatékossgal élő felnőttek számára. A felnőttképzési szolgáltatóknak ítélik oda, és dokumentálják az akadálymentességre vonatkozó fejlesztéseket mind a 6 területen.*

## 7. AEMA önértékelési mátrix<sup>8</sup>

Az AEMA önértékelési mátrix véleményem szerint hatékony támogatást jelenthet a felnőttképzési intézmények mindennapi gyakorlatának, szervezeti működésének fejlesztésében, attitűdformálásában, azonban mindenképpen szükséges az ehhez biztosított szakmai támogatás, a valódi visszajelzés. Nem lehet csupán önmagában az önértékeléstől várni a szervezetek fejlődését, azonban a felismeréshez nagyszemű alapot jelenthet (5-6. ábra).

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Pozitív attitűd kialakítása fogyatékossgal élő felnőtt tanulókkal	Akadálymentes tanulási környezet kialakítása	Akadálymentes digitális tanulási környezet átalakítása	Akadálymentes tanulás-szervezés	Akadálymentes tanulás támogatása	Kommunikáció és kapcsolat-szervezés

5. ÁBRA. AEMA BEFOGADÓ FELNŐTTKÉPZÉS TERÜLETEI (FORRÁS: AEMA PROJEKT HONLAPJA)

TUDATOS	KUTATÓ	FEJLESZTŐ	INTEGRÁLÓ	ÚJÍTÓ
A szervezet tudatában van annak, hogy pozitív attitűdöt kellene kialakítani, de ez nem jut tovább a megvalósítás szintjére.	A szervezet fogadja a fogyatékossgal élő tanulókat, de az ösztanulói létszámban még nagyon alulreprezentáltak.	A szervezet biztosítja és támogatja munkatársait abban, hogy akadálymentes, sokszínű és inkluzív tanulási környezetet hozzanak létre.	A személyzet elkötelezetten támogatja a fogyatékossgal élő tanulókat. A fogyatékossgal élő tanulók részt vesznek az akadálymentességgel kapcsolatos döntéshozatalban.	A fogyatékossgal élő tanulókat képviselő érdekvédelmi szervezetek vezető fontosságúnak tartják az intézményt az inkluzív tanulási környezet kialakításában.

6. ÁBRA. AEMA BEFOGADÓ FELNŐTTKÉPZÉS DIMENZIÓI (FORRÁS: AEMA PROJEKT HONLAPJA)

<sup>8</sup> Az AEMA önértékelési mátrix teljes egészében elérhető magyar nyelven a doktori disszertáció mellékletében: [https://ppk.elte.hu/dstore/document/266/Az%20értekezés\\_Hangya%20Dóra.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/266/Az%20értekezés_Hangya%20Dóra.pdf) (2024.11.10.)

## 8. Tudással az inkúzióért – Részeredmények a Skilly Karrier Akadémia képzéseinek hatásvizsgálati méréséből

A tanulmányírás egyik alapeleme, úgy vélem, az, hogy aktuális és friss kutatási adatokkal szolgáljunk az érdeklődő olvasók számára. Mivel jelen tanulmány célja a fogyatékossgal élő felnőttek magyarországi szak- és felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáféréseinek aktuális helyzetének bemutatása, így arra gondoltam, hogy egy olyan kutatást indítok útjára, mely egy olyan szervezet felnőtt tanulóinak tapasztalatait vizsgálja, amely nyíltan kommunikálja, hogy célja a fogyatékossgal élő emberek hazai karrierfejlesztésének megreformálása.

A Skilly – korábbi nevén JAMBA Hungary – képzéseket, karrierfejlesztési lehetőségeket és közösséget kínál Karrier Akadémiáján keresztül a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek számára, akik motiváltak arra, hogy fejlődjenek. Céljuk, hogy növeljék a célcsoport versenyképességét, hogy magukat asszertív, reziliens módon a munkaerőpiacon érvényesíteni tudják.

A fogyatékossgal élő és a megváltozott munkaképességű emberek különösen alulreprezentáltak a felnőttképzésben, így mindenképpen fontos vizsgálni a képzésekben történő részvételt megelőző pályaeorientáció körülményeit, az érintett tanuló felnőttek aktuális tapasztalatait és azt, hogy a tanulók életútjában milyen motivációs tényezők, faktorok azonosíthatóak a felnőttkori tanulással összefüggésben. A fogyatékossgatudományt érintő határtudományok területén történő kutatások kapcsán kiemelt jelentőséggel bír az érintett személyek bevonása a „*Semmit rólunk, nélkülünk*” elv alapján. Ebben a szemléletben vágtunk bele a Skilly Karrier Akadémia kollégáival a kutatásba, hogy megismerjük a hiánypótló képzéseiken részt vevő érintett személyek tapasztalatait. Ebben a fejezetben röviden bemutatom a kutatás eddig elérhető részeredményeit.

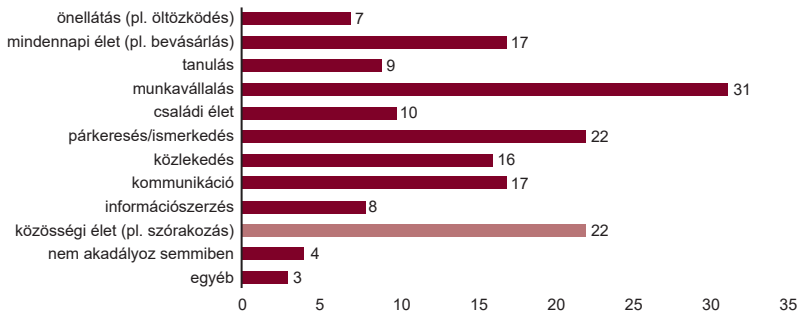
A kérdőívet a tanulmány írásakor 50 fő töltötte ki, ami körülbelül 13%-os választási arányt jelent (N=381). Korcsoport tekintetében a kitöltők 40%-a 46–55 éves, 32%-a 36–45 éves korcsoportba tartozik. A válaszadó képzésben részt vett személyek 16%-a 26–35 év közötti korcsoportba tartozik (n=50). A kitöltők 46%-a férfi, 54%-a nő, azonban fontosnak tartom, hogy a kérdőív lehetőséget teremtett arra, hogy erre a kérdésbe bárki az egyéb, illetve nem szeretne válaszolni opcióval válaszoljon (n=50). A kitöltők 52%-a budapesti lakos, 10%-a Baranya vármegyében, míg 14%-a Pest vármegyében lakik (n=50). A kitöltők legnagyobb arányban budapestiek, 10 fő megyeszékhelyen él, 9 fő kisvárosban (n=50).

A Skilly nyíltan kommunikálja, hogy képzéseire elsősorban magasabb iskolai végzettséggel rendelkező – jellemzően érettségi jelenti a bemeneti kompetenciát –, fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személyek jelentkezését várja. Az eddigi kitöltési adatok is harmóniában vannak ezzel az alapvetéssel, mivel a kitöltők 48%-a gimnáziumi érettségivel rendelkezik, 22%-a pedig főiskolai/egyetemi (BA, BSc) oklevéllel (n=45). A kitöltők 38%-a rendelkezik nyelvvizsgával, 44%-uk-



nak nincs, és még nem is nyelvvizsgáztak sosem. 8%-uk rendelkezik a nyelvvizsgamentességet lehetővé tévő igazolással is (n=50).

A kérdőívünk tartalmazott kérdést a résztvevők fogyatékoságtípusa szerinti megoszlásához kapcsolódóan is. A válaszok alapján eddig elmondható, hogy a népszámlálás adataival korrelálnak az eredmények, a Skilly Karrier Akadémia képzéseiben eddig a legnagyobb számban mozgáskorlátozott személyek vettek részt (48%) (n=50). Hallássérült személyek 22% arányban jelentek meg a felnőtt tanulók között, míg az autizmus spektrumzavart a kitöltők 26%-a jelölte meg. A kitöltők 14%-a jelölte meg a pszichoszociális válaszlehetőséget, 26%-uk pedig azt jelezte vissza számunkra, hogy tartós beteg (n=50). A kitöltők 60%-a jelezte, hogy fogyatékoságuk veleszületett állapotot, 30%-uk választotta azt a válaszlehetőséget, hogy 18 éves koruk után szereztek a fogyatékoságukat, 4%-uk még iskolás kor előtt (n=50). Arra a kérdésre, hogy miben akadályozza leginkább a kitöltőket a fogyatékoság, a következő válaszok érkeztek. A válaszadóknak lehetőségük volt, hogy a felsorolt zárt válaszok közül a három legmeghatározóbbat megjelöljék (n=50). A három legmeghatározóbb válasz: 1. munkavállalás (62%), 2. párkeresés, ismerkedés (44%), 3. közösségi életben való részvétel (44%). A tanulást 19%-uk jelölte meg (7. ábra).



7. ÁBRA. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK VÉLEMÉNYE A FOGYATÉKOSSÁG MIATT TAPASZTALT AKADÁLYOZOTTSÁGRÓL (N=50) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

A kérdőív kíváncsi volt arra, hogy a Skilly képzéseiben részt vevő személyek hogyan vélekednek arról, hogy mit jelent számukra a karrier. A 3. táblázatban olvashatók a tanulók válaszai, melyek között hangsúlyosan megjelenik a siker, a haladás, a fejlődés, a biztonság és ezek szinonimái.

A kitöltők 28%-át többször is utasították már el egy állásra történő jelentkezéskor arra hivatkozva, hogy nem elég képzett vagy nem megfelelő a képzettsége az adott állás betöltéséhez, 12%-uk esetében ez egyszer fordult elő. 32% jelezte, hogy nem tudják megítélni, hogy ez volt-e az elutasítás oka (n=50). A válaszadók 14%-a nem rendelkezik semmilyen szakképesítéssel, de mégis sikerült munkát találnia. 30%-uk jelenleg álláskereső személy. 18%-uk dolgozik csupán a tanult szakmájában, 32%-uk nem a tanult szakmájában tudott elhelyezkedni (n=50). Azon személyek közül, akik azt jelölték, hogy nem a tanult szakmájukban dolgoznak, a válaszadók 25%-a jelezte, hogy úgy vélik, hogy a fogyatékoságuk miatt nem veszik fel őket dolgozni. 37,5% jelezte, hogy nem sikerült a megszerzett szakképesítésével elhelyezkednie a munkaerőpiacon. 6,3% érzi úgy, hogy a szakmaválasztása nem volt sikeres, és nem szereti a tanult szakmáját, így nem is kíván azzal elhelyezkedni sem (n=16).

3. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK ELSŐ HÁROM GONDOLATA  
A KARRIER SZŐRŐL (N=47) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

1	Siker, pénz, tárgyalás	25	munka, pénz, tartós
2	Kiteljesedés, értékteremtés, előrehaladás	26	élet, tervezés, időtöltés
3	Fejlődés, Tanulás, Megvalósítás	27	tanulás, fejlődés, élet
4	siker, pénz, céltudatosság	28	Siker, pénz, elismerések
5	nekem nem megy	29	önfejlesztés, időmenedzsment, drive
6	munka, fejlődés, sikeres	30	szenvedély, elkötelezettség, alkalmazkodás
7	kemény, irány, tudatos	31	előrelépés, megbecsülés, jövedelem
8	doktori fokozat, idegtudomány, megkülönböztető medikális szemlélet	32	Harácsolás, törtetés, könyöklés-taposás
9	siker, pénz, presztízs	33	előrelépés nagyobb fizetésért
10	munkahely, pályaválasztás és önismeret	34	mókuserék alkotás identitás
11	egzisztencia, életminőség, érvényesülés	35	munka, előreléptetés, pozíció
12	Jövő, elhivatottság, sikerélmény	36	Munka, pénz, siker
13	Egy megbízható kialakított. Nyugodt élet. A családdal	37	Munka, sikeresség, hivatás
14	munkavállalás, pénzkeresés, érdeklődési terület	38	motiváció, kapcsolat, életminőség
15	vágy, küldetés, tanulás	39	munka, fejlődés, pénz
16	siker, magas beosztás, magas jövedelem	40	hivatás, egzisztencia, fejlődés
17	motivált élet	41	Siker, magabiztosság, állandóság
18	Érték adó tevékenység	42	Fejlődés, Siker és Kibontakozás
19	siker, életcél, kiteljesedés	43	Nem reménykedem benne!
20	Már nem fontos	44	elvárás, megélhetés, boldogulás
21	bizonyítás nehézség esélytelenség	45	Siker, Magabiztosság, Függetlenség
22	siker	46	fejlődés, kereset, önbizalom
23	önérvényesítés, siker, megbecsülés	47	Jövő, fejlődés, lehetőség
24	Egzisztencia, függetlenség, biztonság		

Azok a személyek, akik jelenleg dolgoznak a kitöltők közül, leginkább ismerős révén tudtak elhelyezkedni (32,4%). 20,6%-uk jelölte meg, hogy az országos fogyatékosügyi érdekvédelmi szervezet támogatásával találtak munkát. 26,5% önállóan online állásportálon keresztül találta meg helyét a nyílt munkaerőpiacon. A Skilly-t 5,9% jelölte, akárcsak az egyéb civil szervezeteket és a munkaközvetítő vállalkozásokat. Egy fő jelölte, hogy a Rehabilitációs Ellátási és Szakértői Osztály közvetítette a jelenlegi munkahelyére. Az egyéb válaszlehetőséget ebben a kérdésben 11,8% jelölte meg (n=34). A válaszadók 32,4%-a részmunkaidőben, határozatlan idejű munkaszerződéssel, 32,4%-a teljes munkaidős, határozatlan idejű, 20,6%-uk részmunkaidős, határozott idejű munkaszerződéssel dolgozik (n=34).

Fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a kitöltők munkahelye akkreditált foglalkoztató-e, vagy nyílt munkaerőpiacon dolgoznak-e. 36,4%-uk akkreditált, 27,3%-uk nem akkreditált munkahelyen dolgozik. A kitöltők 36,4%-a nem tudja megítélni, valószínűleg nem egyértelmű számára, hogy mit jelent a két területen történő foglalkoztatás (n=33). Arra a kérdésre, hogy nyílt munkaerőpiacon dolgozik-e a válaszadók, 58,8% válaszolt igennel, 23,5% nemmel, 17,6% nem tudja megítélni az erre adott válaszát (n=34).

A kitöltők 84%-a megváltozott munkaképességű személynek minősül a munkaerőpiacon, 14%-a nem, 2%-a nem tud magabiztosan válaszolni erre a kérdésre (n=50). A válaszadók eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy a munka világában fogyatékossgal élő személyként, álláskeresőként fontos a megváltozott munkaképességű minősítés megléte, 16% véli úgy, hogy inkább nem. A válaszadók 36%-a bizonytalan ebben a kérdésben, úgy érzi, hogy ezt inkább nem tudja megítélni (n=50).

4. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK ELSŐ HÁROM GONDOLATA A TANULÁS SZŐRŐL (N=47) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

1	Figyelem, koncentráció, felfogás	25	nehéz, stressz, érdekes
2	Kihívás, újdonság, izgalmas	26	kitartás, érték, öröm
3	Öröm, fejlődés, maximalizmus	27	tudás, fejlődés, tapasztalat
4	Értelmezés, figyelem, vizsga	28	Esély, információ szerzés, lehetőség
5	nagyon nehéz nekem	29	összpontosítás, kreatívkodás, odafigyelés
6	tudás, hivatás, elkötelezettség	30	fejlődés, dolgozat, osztályzat
7	akadályozottság, képzési terv nem EU szabvány szerinti, Kamu képzők és képzések.	31	Fejlődés, javulás, tájékozottság
8	Jövő, fejlődés, lehetőség	32	tágítom a tudásomat
9	fejlődés, megújulás, új ismeretségek	33	Tudás, előrelépés, fejlődés
10	fejlődés, érték és kihívás	34	izgalom felfedezés feldolgozás
11	maximalizmus, eredmény, tudás	35	iskola, tanóra, dolgozat
12	Fejlődés, önmegvalósítás, élet	36	Jó bizonyítvány, későbbi sikeres karrier, elismerés
13	Nincs táv oktatás. Falun semmi	37	Fejlődés, haladás, tapasztalat
14	ismeretek, iskola, képzés	38	akarat, merészség, tudás,
15	kedv, idő, képesség	39	fejlődés, jövő, munkalehetőség
16	öröm, kíváncsiság, kaland	40	önfejlődés, nyitottság, tudás
17	ismeret, tudás, motiváció,	41	Tudás, tapasztalat, lehetőség.
18	Érettségi hiánya, drága	42	Fejlődés, tudás es tapasztalat szerzés
19	öröm, kitartás, életcél	43	Fejlesztő hatása van.
20	Tanulni sosem késő	44	túlbonyolított, félrestrukturált, hasznos (potenciálisan)
21	Élethosszig tart	45	Tudás, hatalom, információ
22	FEJLŐDÉS	46	fejlődés, lehetőség, jövőkép
23	tudás, elismertség, siker	47	Fejlesztés, lehetőség, jövő
24	Idő, kitartás, érték		

A sikerhez kapcsolódó gondolatokhoz hasonlóan arra kértük a tanulókat, hogy írják meg nekünk az első három szót, ami eszükbe jut a tanulás szőről. Az 4. táblázatban olvashatóak a tanulók válasza, melyek között hangsúlyosan megjelennek a fejlődés és a jövőkép kifejezések.

A tanuláshoz kapcsolódó tapasztalatokkal összefüggésben elmondható, hogy a kitöltők 59,6%-a integráltan is tanult, míg 27,7%-uk csak integráltan folytatta tanulmányait.

„Rideg integráció – bírod, maradsz, ha nem, mehetsz.” (12. válaszadó)

A kitöltők 63,3%-a vett már részt pályaeorientációs vagy pályaválasztási tanácsadón, 36,7%-uk azonban még soha (n=49). 27,5%-uk teljes mértékben elégedett volt a tanácsadás minőségével, 22,5%-uk inkább igen, 25%-uk inkább nem, 10%-uk többnyire nem, 2,5%-uk egyáltalán nem (n=40).

A kérdőívben szerepelt egy kérdés, mely arra kérte a kitöltőket, hogy próbálják meg megítélni egy 1-től 7-ig terjedő skálán (1=egyáltalán nem, 7=nagyon), hogy eddigi tapasztalataik szerint mennyire törekednek az oktatási intézmények arra, hogy a fogyatékossgal élő személyek egyenlő eséllyel hozzáférjenek a tanulási lehetőségekhez, akadálymentesen tanulhassanak. A válaszadók 77,6%-a 1–4 között jelölt a skálán. A válaszadók csupán 4,1%-a jelölte a 7-es válaszlehetőséget a skálán, 8,2% a 6-os, 10,2% az 5-ös értéket (n=49). A tanulók, arra a kérdésre, hogy mely tényezők a legfontosabbak egy képzésre történő jelentkezésnél, a következő sorrendet állították fel (5. táblázat):

5. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK VÉLEMÉNYE A KÉPZÉSEKRE TÖRTÉNŐ JELENTKEZÉST MEGHATÁROZÓ LEGFONTOSABB TÉNYEZŐKRŐL (N=47)  
(FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

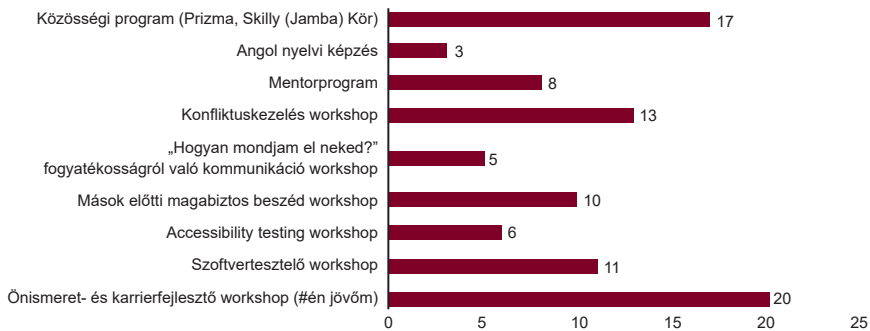
1	a képzés fizikai megközelíthetősége
2	a képzés minősége és témaköre
3	a képzés elvégzését követő elhelyezkedési lehetőségek
4	a képzés tanárainak felkészültsége
5	a képzés díja
6	az intézményben elérhető szolgáltatások (pl. álláskeresői támogatás, képzési szükséglet felmérés)
7	sorstársaim eddigi tapasztalatai
8	akadálymentesítés
9	az intézmény jó híre

A Skilly eddigi létezése óta különböző hiánypótló fejlesztési és közösségi lehetőségeket biztosít fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű embereknek. Az 8. ábrán látható, hogy ezek közül melyeken vettek részt és milyen arányban a kérdőívet kitöltő személyek. A legtöbben az önismereti és karrierfejlesztő workshopba kapcsolódtak be, amelyet a *Coca-Cola #énjövőm program*<sup>9</sup> támogattott. A válaszadók 83,7%-a jelezte, hogy a jövőben is szívesen venne részt a Skilly által szervezett képzésen,<sup>10</sup> 16,3%-uk még bizonytalan (n=49).

9 A *Coca-Cola #énjövőm program* célja a fiatalok munkanélküliség visszaszorítása. A program célcsoportja a 18–35 év közötti fiatalok. A program honlapján nagyon sok hasznos tananyag érhető el többek között az önismeret, az állásinterjúra való felkészülés, az önéletrajzírás, a vállalkozásindítás, a jogi és adózási ismeretek témákról. A program 2017-ben indult útjára, de folyamatosan bővülnek a célcsoportok. 2021-től kezdődően kifejezetten fogyatékossgal élő fiataloknak és a STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) iránt érdeklődést mutató, pályaválasztás előtt álló fiataloknak is szerveztek workshopokat.

10 A kitöltők többek között a következő típusú képzéseknek örülnének a legjobban: *IT, traumák feldolgozása, önbecsülés fejlesztése, privát szféra nehézségei (párkapcsolat, házasság, szülőség), Excel, vállalkozási ismeretek, kreatív írás, business analyst, ciber security képzés, pénzügyi ismeretek, asszertív technikák, kompetenciafejlesztő tréningek, konfliktuskezelés, marketing, SEO, webdesign, HR, szövegírás, account manager, munkajog, digitális tudás fejlesztése.*





8. ÁBRA. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK RÉSZVÉTELI MEGOSZLÁSA A FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEKBE TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁS TÍPUSA SZERINT (N=50)  
(FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

A résztvevők bekapcsolódásának motivációs tényezőit tekintve kiemelten jelenik meg azoknak a száma, akik azért jelentkeztek a Skilly által hirdetett valamely lehetőségre, mert szeretnek új ismereteket szerezni, szeretnek tanulni (75%). Jelentős azoknak a válaszadóknak is a száma, akik azért kapcsolódtak be, mert munkahelyet szeretnének váltani, új karrierlehetőséget remélnek a bekapcsolódástól (43,8%). Sokak számára fontos az ingyenes, térítésmentes tanulási lehetőség (35,4%), ugyancsak meghatározó, hogy sokan vágnak arra, hogy a képzés elvégzése után magasabb bér elérésére legyen lehetőségük. Kiemelten fontosnak érzik a résztvevők azt is, hogy lehetőségük volt online platformon tanulni (37,5%) (n=48) (9. ábra).



9. ÁBRA. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA TANULÓINAK RÉSZVÉTELI MEGOSZLÁSA A BEKAPCSOLÓDÁS MOTIVÁCIÓJA SZERINT (N=48) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

A résztvevők 56,3%-a nyilatkozott úgy, hogy a képzésen/képzéseken vagy programokon való részvétel óta eltelt időben a képzés következtében pozitív irányban változott az élete, 35,4% jelezte, hogy eddig nem változott semmilyen irányban a karri-

erhelyzete (n=48). A kérdőívben vonatkozott kérdés arra is, hogy amennyiben pozitív irányban változott az élete a részvevőnek a részvétel következtében, akkor ez milyen területen érhető tetten. A válaszadó, fogyatékossgal élő személyek 64,5%-a úgy érzi, hogy sokkal motiváltabbá vált arra, hogy továbbra is tanuljon. 61,3%-uk úgy érzi, hogy talált egy jó közösséget, ami egy nagyon fontos hívószó a felnőttkori tanulással összefüggésben. A résztvevők 37,8%-a jelezte egy másik kérdésre adott válaszában, hogy úgy érzi, nagyon jó kapcsolatot sikerült kialakítani a többi résztvevővel. 51,6%-uk úgy érzi, sokkal jobban, reálisabban látja a lehetőségeit a munkaerőpiacon, 41,9% úgy érzi, fejlődött az önismerete. 32,3%-uk sokkal magabiztosabbnak érzi magát, 38,7%-uk minőségi kapcsolatra tett szert a bekapcsolódás, a Skilly képzéseiben történő részvétel által (n=31).

A kérdőívet kitöltő, fogyatékossgal élő válaszadóknak lehetősége volt arra, hogy leírják, hogy melyek azok a személyi és tárgyi feltételek, melyek mindenképpen szükségesek annak érdekében, hogy biztosítsák számukra az akadálymentes tanulási folyamatot (n=37). (6. táblázat)

6. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZTVEVŐK VÁLASZAI  
A KÉPZÉSBEN VALÓ RÉSZVÉTELHEZ SZÜKSÉGES SZEMÉLYI ÉS TÁRGYI FELTÉTELEKRŐL (N=47)  
(FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

1	Megfelelő írótolmács vagy jelnyelvi tolmács, aki az adott tanfolyam/iskolai csoport témájában jártas, mert így hatékonyabban tudja lefordítani magyarrá. Az idegen szavakat/szakszavakat szótárgolja le jelnyelven, legyen neki tananyag a tanártól, a felkészülésben segített.
2	Megközelítés, időpont, időtartam, online tanulás, pihenésre lehetőség.
3	Jelnyelvi tolmácsolás, írótolmácsolás, kevesebb idegen szó
4	Lehessen hétköznap délelőtt is részt venni programokon/képzéseken, lehessen személyesen is részt venni a képzésen, ne csak online. (lehessen ez is egy opció.) Illetve legyen csak offline képzési lehetőség is. Előre megkaphassuk a tananyagot. A képzésekről leirat.
5	Mozgássérült parkoló!!! Így a programok látogatása is nehézség. Esetleg hibrid formában lehetne kapcsolódni.
6	jó téma, jó oktató, gyors internet
7	Képernyőolvasó és látássérültségéből adódóan, ha valamilyen ábra van a képen, ami a feladat/tanulás szempontjából fontos, annak leírása.
8	Online oktatás legyen.
9	Mivel a fővárostól távol élek, jó, ha online zajlik.
10	megfelelő időbeosztás, online órák, kölcsönbe vehető eszközök
11	szünet, lehetőleg online, felvétel/visszanézhető, könyv/munkafüzet
12	A helyszín könnyű megközelítése.
13	Folyamatosan működjön a kerekesszékek, meg tudjak jeleni a képzésen, vagy online
14	Online tanulás (ez inkább amiatt fontos, mert messze lakom Budapesttől), hosszabb szünet, személyes megjelenést igénylő tanfolyamnál félrevonulási lehetőség, a kommunikáció, szemkontaktus erőltetése mellőzése.
15	Az online tanfolyamokat előnyben részesítem
16	minél kevésbé grafikus tananyag
17	SEGÉDESZKÖZÖK ÉS MENTOROK
18	iPad, nyugodt környezet
19	extra idő, egyértelmű utasítások, halk, nyugodt környezet zavaró szenzoros tényezők nélkül
20	Viszonylag tágas hely és akadálymentes mosdó.
21	támogatás abban, hogy az átlagosnál valamivel lassabban tudok írni
22	Ezt most nem tudom megállapítani.
23	A tananyag később is elérhető/visszanézhető legyen.



24	Szorongásmentesebb számonkérési lehetőségek, pl. otthonról. Akadálymentesítés a hallás utáni megértés szempontjából. Akadálymentesítés kapacitás, terhelhetőség szempontjából. Kommunikációkor figyelmet szükséges fordítani arra, hogy jobban szó szerint értelmezem a tartalmat.
25	A tanár érthetően, kielégítően és megfelelő szemléltető eszközöket igénybe véve mutassa be és magyarázza el a tananyagot.
26	Az épület akadálymentessége
27	Jelnyelv vagy írótolmácsolás
28	megközelíthetőség, tárgyi szükségességek
29	jelnyelvi tolmács
30	online tanulási forma az akadályozott közlekedési lehetőség miatt
31	Személyi segítő jelenléte, akadálymentes környezet.
32	Mentorok és segédanyagok kellene a fejlődéshez és tanuláshoz meg a képzéshez
33	IT kommunikációs készség fejlesztése.
34	Halló vagyok, így nincsenek tárgyi feltételek.

## 9. Összefoglalás

A tanulmányban a terjedelmi lehetőségekhez mérten röviden összefoglalásra kerültek a fogyatékossgal élő felnőttek felnőttkori tanulási lehetőségeihez történő egyenlő esélyű hozzáférést meghatározó aktuális, hazai és európai uniós stratégiák, egyezmények, irányelvek, melyek az elkövetkezendő években meghatározó nyomást gyakorolnak a hazai döntéshozókra, a szak- és felnőttképzés területén dolgozó szakemberekre. 2030-ig rendkívül sok és komplex ágazati feladat került célkitűzésre, amelyek az inkluzív tanulási környezet megteremtése érdekében kell, hogy megvalósuljanak.

A fogyatékossgal élő felnőttek legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében a legfrissebb népszámlálási adatok szerint is dominál az általános iskolai végzettség, mint legmagasabb iskolai végzettség. A fogyatékossgal élő felnőttek felnőttkori tanulási tapasztalatait vizsgáló kutatások esetében (Hangya, 2018; Hangya, 2019a; Hangya, 2019b) – *a tanulmányban elemzett Skilly Karrier Akadémia képzésben résztvevőinek lekérdezését célzó kérdőíves részeredményei esetében is eddig ez a tendencia látszódik* – beigazolódott, hogy azokat a fogyatékossgal élő személyeket érjük el a legkevésbé a kompetenciafejlesztéssel, akiknek a legnagyobb szüksége lenne arra, hogy korábban megszerzett ismereteiket frissítsék vagy az iskolarendszerű képzésben meg nem szerzett szakképesítésüket pótolják. Ezt sajnos a megváltozott munkaképességű és fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatását érintő hazai trendek sem segítik, hiszen jellemzően prioritást élvez a munkaadói oldalon az elmúlt években drasztikus mértékben növekedett rehabilitációs hozzájárulás alóli mentesülés. A foglalkoztatást motiváló elsődleges cél tehát nem magas szintű szakmai tudással rendelkező megváltozott munkaképességű személy toborzása és felvétele, hanem a statisztikai állomány bővítése a goffmanni értelemben vett „*címkével*” (Goffmann, 1981), a megváltozott munkaképességet igazoló komplex minősítéssel rendelkező személlyel. Éppen ezért rendkívül fontos a munkáltatók szemléletformálása is, párhuzamosan a célcsoport felnőttképzésbe történő nagyobb arányú bevonásával. (Hangya, 2019b)

A felnőttképzés előtt tehát nagy feladat áll az elkövetkezendő években, és egyben lehetőség is az inkluzív felnőttképzés módszertani háttérének fejlesztése kap-

csán. Kiemelten fontos, hogy a valóban akadálymentes és az érintettek szükségleteit figyelembe vevő rendszerfejlesztéshez bevonásra kerüljenek a fogyatékossgal élő emberek országos érdekvédelmi szervezetei, akik a hazánkban élő, fogyatékossgal élő ember képviseletére kaptak megbízást tagságuktól.

A felnőttkori tanulás mindenki számára lehetőség, esély az életminőségünk, karrierlehetőségünk javítására, önmagunk fejlesztésére irányuló törekvéseink lehetséges eszköze. A 2003. évi CXXV. törvény szerint pedig az egyenlő bánásmód követelményét valamennyi állami és magán oktatási és nevelési intézményben, az oktatási rendszer minden szintjén, valamint az iskolarendszeren kívüli, illetve a munkáltató által szervezett képzésekre is – az egész életen át tartó tanulást ösztönző politika részeként – alkalmazni kell.

Mindannyiunknak joga van tanulni, minden életkorunkban. Ennek a mindennapi gyakorlatban történő megvalósulásáért, az egyenlő esélyek megteremtéséért pedig mindannyian felelősséggel tartozunk.

## Irodalomjegyzék

- AEMA projekt honlapja. <http://www.aemanet.eu/en> (2019.06.23.).
- Az Európai Unió Tanácsa (2021). *A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030)*, 2021/C 66/01. Az Európai Unió Tanácsa. <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html> (2024.04.19.).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (2018.11.15.).
- Buiskool, B. J., Broek, S., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Final Report*. Zoetermeer. Research voor Beleid. [http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp\\_0.pdf](http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf) (2019.06.05.).
- Dallas, B. K., Upton, T. D. & Sprong, M. E. (2014). Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *Journal of Rehabilitation*, 80, 12–20. [https://www.academia.edu/16240793/Post-secondary\\_faculty\\_attitudes\\_toward\\_inclusive\\_teaching\\_strategies](https://www.academia.edu/16240793/Post-secondary_faculty_attitudes_toward_inclusive_teaching_strategies) (2024.11.10.).
- Enyedi, Gy. (1996). *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület. <https://doi.org/10.17649/TET.10.2-3.384>
- Európai Bizottság (2021a). *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Európai Bizottság.
- Európai Bizottság (2021b). *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Publications Office of the European Union.
- Farkas, É. (2013). *A láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiART Médiaműhely.
- Forray, R. K. & Varga, A. (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. PTE BTK.
- Goffman, E. (1981). *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat.
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction. Second Edition*. SAGE.
- Hangya, D. (2018). Szerettem volna tanulni, de sosem mertem belevágni a nehézségek miatt. *Opus et Educatio*, 5(2), 159–187. <https://doi.org/10.3311/ope.248>
- Hangya, D. (2019a). „TÖBBSZÖR NEKIFUTOTTUNK, DE LEPATTANTUNK MINDIG A KÖZÖNY MIATT”. Felnőttképzési szakértők és felnőttképzési programszakértők gyakorlatának vizsgálata a fogyatékossgal élő felnőttek egyenlő esélyű hozzáférése tárgyában. *Opus et Educatio*, 6(2), 237–256. <https://doi.org/10.3311/ope.311>
- Hangya, D. (2019b). „Egyenlő partner szeretnék lenni!” Fogyatékossgal élő felnőttek iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáféréseinek komplex vizsgálata. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Hoffmann, M. R. & Flamich, M. M. (2014). Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(11–12), 26–47.
- ITM (2019). *SZAKKÉPZÉS 4.0 Stratégia*. ITM.
- ITM (2023). *SZAKKÉPZÉS 4.0 Stratégia*. ITM.
- Központi Statisztikai Hivatal (2023). *Visszatekintő adatok. 1.1.8. Egészségi állapot*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Kraiciné, Sz. M. (2023). Fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű csoportok a munka világában - felnőttképzési nézőpontból. *Tudásmenedzsment*, 24(3), 113–126. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.K3.12>
- Lengyel, I. (2012). Regionális növekedés, fejlődés, területi tőke és versenyképesség. In Bajmócy, Z., Lengyel, I. & Málóvics, Gy. (szerk.), *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság* (pp. 151–174). JATEPress. [www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=39595](http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=39595) (2018.07.13.).
- Nagyné, Schiffer Cs. (2011). Inkluzív iskolák fejlesztése. Doktori értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Rocco, T. S. (2001). Helping Adult Educators Understand Disability Disclosure. *Adult Learning*, 12(2), 10–12. <https://doi.org/10.1177/104515950101200204>
- Rocco, T. S. & Fornes, S. L. (2010). Perspectives on disability in adult and continuing education. In Kasworm, C. E., Rose, A. D. & Ross-Gordon, J. M. (szerk.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 379–388). Sage Publications.
- Schelly, L. C., Davies, L. P. & Spooner, L. C. (2011). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195–220. <https://pdfs.semanticscholar.org/0bb5/329829cc8584fd70b05d74a165dc67be60d8.pdf> (2018.11.05.).
- Scott, S. S., McGuire, J. M. & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction. A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369–379. [https://www.researchgate.net/publication/249835107\\_Universal\\_Design\\_for\\_Instruction\\_A\\_New\\_Paradigm\\_for\\_Adult\\_Instruction\\_in\\_Postsecondary\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/249835107_Universal_Design_for_Instruction_A_New_Paradigm_for_Adult_Instruction_in_Postsecondary_Education) (2018.12.02.). <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- White, W. J. & Polson, C. J. (2001). Serving Adult Learners with Disabilities. *Adult Learning*, 12(2), 15–18. <https://doi.org/10.1177/104515950101200206>

### Jogszabályok

- 15/2015. (IV. 7.) OGY határozat az Országos Fogyatékossgügyi Programról (2015–2025.).
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.
- 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról.
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről.
2023. évi CVIII. törvény a fenntartható finanszírozás és az egységes vállalati felelősségvállalás ösztönzését szolgáló környezettudatos, társadalmi és szociális szempontokat is figyelembe vevő, vállalati társadalmi felelősségvállalás szabályairól és azzal összefüggő egyéb törvények módosításáról.



## SÁNDOR Anikó

ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education  
[sandor.aniko@barczi.elte.hu](mailto:sandor.aniko@barczi.elte.hu)  
<https://orcid.org/0000-0001-7960-8294>

## FAZEKAS-VINKOVITS Ágnes Sarolta

ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education  
[fazekas.agnes@barczi.elte.hu](mailto:fazekas.agnes@barczi.elte.hu)  
<https://orcid.org/0000-0002-7460-2077>

## KOVÁCS Krisztina

ELTE Eötvös Loránd University Disability Center  
[kovacs.krisztina@kancellaria.elte.hu](mailto:kovacs.krisztina@kancellaria.elte.hu)

## KÖNCZEI György

ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education  
[konczei.gyorgy@barczi.elte.hu](mailto:konczei.gyorgy@barczi.elte.hu)  
<https://orcid.org/0000-0002-5036-027X>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2024.2.5>

Article published: 15<sup>th</sup> December, 2024

# „... I try to focus on the gender discrimination aspect, but among disabled people that’s not the main problem” — Barriers and supporting factors in the participation of students with disabilities in higher education

### Abstract

The article examines visible and invisible structural barriers and biases impeding access to higher education, offering examples from Hungary and beyond. The article showcases practice-oriented, reflective approaches and a case study examining the underlying patterns and discourses that maintain inequalities in higher education. Considerations and findings inform various stakeholders and individuals of systemic barriers and issues, and the findings act as catalysts for promoting and ensuring equitable access and participation in higher education.

Keywords: access, participation, higher education, individuals with disabilities, inclusion.

# „... I try to focus on the gender discrimination aspect, but among disabled people that’s not the main problem” — Barriers and supporting factors in the participation of students with disabilities in higher education

## Introduction

The 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries have witnessed many changes in society and higher education. New groups, particularly those previously underrepresented in higher education, have gained entry into it. Various societal changes, such as the civil rights movement, have impacted greater access and participation in higher education. On a global and European level, acknowledging and strengthening the universal right to education was a crucial milestone. Especially over the past few decades, higher education has become more diverse and accessible globally, including in Hungary. However, many studies (for example Claeys-Kulik & Jørgensen, 2018) have shown that there are still structural barriers that prevent certain social groups and individuals from accessing and participating in higher education. These barriers can have short, medium, and long-term effects on employability and social fragmentation, and they contribute to increasing inequality gaps. Therefore, it is crucial to work towards increasing access to quality education to build resilient societies and economies, particularly in the face of global challenges.

The community of students and staff in higher education has become much more diverse than in the 19<sup>th</sup> century (Kottman et al., 2019). The UNESCO World Conference on Higher Education Report recognized this trend and recommended that higher education institutions adapt to these societal changes. Paradigm shifts and strategies are needed to create a more innovative, diverse, and inclusive education system (UNESCO, 1998). Equal access to quality education and enhancing the social dimension of higher education are on a global agenda (i.e., SDG’s Goal 4) and among the European Union’s central goals. Despite multiple actions promoting access, participation and non-discrimination, many people still face barriers to access and inclusion in higher education. Mapping structural barriers that hinder individuals’ full and effective participation and outlining strategic directions and practical implementations in this area cannot be interpreted in isolation (Fazekas, 2018).

According to a survey carried out in connection with a recently concluded Erasmus+ project, EESI-Digi (Educational Empowerment and Social Inclusion of



Students with Disabilities through Digital Solutions and Assistive Technologies), reveals that the students with disabilities in the partner countries (Greece, Hungary, Italy, Lithuania and Spain) still face many visible and invisible barriers when entering higher education (EESI-DIGI, 2024). The presence of structural barriers can be seen in all countries. Without claiming to be complete, the most important structural challenges are:

- the lack of adequate career counselling,
- inaccessible information on websites and learning management platforms,
- inaccessible learning materials,
- physical and info-communicational inaccessibility,
- missing on-site services for students with disabilities at campuses,
- negative or stereotypical attitudes of teachers and staff,
- teachers have little knowledge and no guidance on special needs, reasonable accommodations and universal design,
- low income of students with disabilities,
- insufficient financial support,
- missing presence of teachers and students with disabilities in governing bodies.

From the students' perspective, skill gaps exist among students with disabilities when entering higher education. A survey from 2017 by Kovács and Kollárszky shows the following essential skills to study successfully in a university, in which there might be a gap in students with disabilities:

- being familiar with the university's own systems (electronic learning system; study affair department; sports; library; application to social grants, etc.),
- knowledge on the rights to reasonable accommodations,
- understanding when and how to disclose disability to different persons at university,
- self-determination and a strong self-concept and identity,
- high level of IT skills, electronic communications, and Internet resources,
- accessing campus and community resources for academic support (e.g., disability center),
- self-advocacy and empowerment,
- sufficient social skills to be able to ask for help when needed, and having a network of peer students with and without disabilities (Kovács & Kollárszky, 2017).

Despite the challenges students with disabilities face in higher education, statistics show their growing number in many countries. According to the United States – National Center for Education Statistics, in the 2019–2020 academic year, 21% of all enrolled undergraduates and 11% of all enrolled graduate students reported disability (United States – National Center for Education Statistics, 2022). Regarding the participation of students with disabilities in higher education, the ADCET survey in Australia showed a 7,44% rate in 2020 and a 9,4% rate in 2021 (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training, 2021).

In European countries, the picture is quite heterogeneous and it is difficult to find current data analysis. Searching for the national webpages of some European



countries shows results from relatively low participation, for example 2% in France (Campus France, 2022), to medium high representation, like in Ireland with 6,6% (AHEAD Ireland, 2020/21), Germany with 11% (Kauffmann et al., 2023), and high participation, like in the UK where the number of students with disability in higher education represents 17,3% (UK Parliament, House of Commons, 2021).

Where is Hungary in the ranking examining the participation of university students with disabilities? According to the data given by the Ministry of Innovation and Technology, the number of students with disability registered in higher education institutes for the 2023/2024 academic year is 3.070 among the total number of 310.414 students, which stands for 0,99% (Ministry of Culture and Innovation, 2023/2024). Although statistics show great increase – in 2013/2014 the ratio was only 0,52% – participation does not even come close to the data of other EU countries.

## 1. Theoretical context

### *1.1. First steps towards inclusive higher education: pioneers with disabilities and the Americans with Disabilities Act*

One of the first individuals with disabilities who participated in higher education was the most famous congenitally blind physician, Jacob Bolotin (1888–1924), who was enrolled at the Medical Faculty of Valparaiso University in 1908 and later worked as a pulmonology and cardiology specialist (Perlman, 2007). Students with disabilities showed up in the universities more after the II. World War, thanks to the enactment of the Serviceman's Readjustment Act in 1944. Besides other objectives, this act aimed to improve the education opportunities of soldiers who left the army. As a result, more than 2 million veterans were enrolled in different universities in the US by the beginning of the 50s, which added up to 50% of all American college students. Excessive growth in the volume of disabled veterans in postsecondary education followed. According to a report by the American Council on Education (ACE), this was the first time in the US higher education history that veterans with disability emerged en masse. These students needed special treatment and services, which was not common then. These services should include hiring sighted guides, note-takers, and building ramps. This early period was characterized by frequent negative discrimination and refusal, mainly against students with profound impairments. The colleges and universities with a veteran hospital or rehabilitation centre nearby were more open and preferred by applicants (Madaus, 2011).

The case of Edward Verne Roberts (known as Ed Roberts) is an impressive testimony of this phenomenon. Ed Roberts had to fight to get into University of California, Berkeley in 1962 and to receive appropriate service (Leon, 2006). He pioneered the disability rights movement in universities and became the father of the independent living movement. A new federal legislation, the Rehabilitation Act (1973), especially Section 504, had a great impact on the extended civil rights of people with disabilities. It was the first national civil rights legislation that provided equal access for students with disabilities to higher education institutions receiving federal

financial assistance. The application procedure for Section 504 in higher education institutes took over a decade. Stilwell et al. (1983) describe the controversial situation in their study. By the beginning of the 80s, most universities in Kentucky State did not exclude students based on disability. However, half of them did not provide alternative ways of entrance examinations. The Americans with Disabilities Act on Higher Education of 1990 impacts the whole structure of higher education, including activities, programs, and employment (United States Code 42).

Regarding academics, the Americans with Disabilities Act (ADA) 1990 required higher education institutions to provide reasonable student accommodations, including extracurricular activities (Gordon & Keiser, 2000; Gordon et al., 2002). These accommodations can be in the form of academic adjustments or modifications, such as extended time for test taking or completing course work, substitution of specific courses to meet degree requirements, modification of test taking or performance evaluations so as not to discriminate against a person's sensory, speaking or motor impairments, unless that is what is being tested. Accommodations can also take the shape of auxiliary aids and services, such as qualified sign language interpreters, note-takers, readers, braille, large print, and electronic formats of print materials, as well as adaptive equipment. Today, ADA and Section 504 together provide equal access to students with disability in higher education.

After a brief introduction to the pioneers and the relevance of the ADA, the following chapters examine the challenges that higher education institutions currently face, and demonstrate their responses to them.

## *1.2. Governance in higher education*

To remain relevant and competitive in the global education landscape, higher education institutions must proactively demonstrate their commitment to global issues and tackling societal challenges, such as those related to the Sustainable Development Goals. However, there are reputational, financial, and legal demands, too. Universities must update their governance models, strategies and management structures to attract and keep top students and staff and to continue attracting funding that contributes to their rankings and other reputational factors.

Having inclusion profoundly and systematically interwoven into universities' core strategic and governance structures supports their reputation as innovative and pioneering role models for social inclusion in diverse and complex societies. Universities that demonstrate their commitment to meeting the needs of students and staff with diverse backgrounds, lived experiences, and access requirements will be able to raise their profiles and take their places among the leading innovative universities of the 21<sup>st</sup> century.

Despite these still sounding far-fetched visions, in many higher education institutions around the world, it is often observed that the scope of the Diversity, Equity and Inclusion (DEI) area is placed around the service provision – meaning service provision units or governance bodies – of higher education institutions, rather than placed into strategic bodies of university governance.

While universities are working towards further increasing their reputation and uplifting their ranking positions by developing various innovative structures, policies and practices from governance to teaching and learning environments –



without mentioning an exhaustive list –, meaningfully interweaving DEI matters in the governance, or working towards an inclusive university governance structure should also be meaningfully taken further and should be considered fundamentally a strategic priority, rather than just empty phrases when promoting the institution (Fazekas & Johnson, 2022).

### ***1.3. Embracing change and taking innovative approaches in higher education***

On a global scale, higher education institutions compete to be the best. They want to be acknowledged as examples of good practices for fostering mobility, inclusiveness, quality, competitiveness and implementation of best practices. These include various innovative approaches, policies, and practices in alignment with global values and the SDGs. There is also a definitive need and demand to explore and re-think new paradigms and strategies for governance structures, management, curriculum design, and teaching and learning environments in 21<sup>st</sup>-century higher education.

In this multidimensional race, the diversity and inclusion ethos and equity, equal opportunity, and non-discrimination policies are gradually gaining the spotlight within the universities' organisational culture, governance, and overall operation.

Many higher education institutions include in their vision, mission, values, and statement principles to promote and work towards equality, non-discrimination, equity of access, inclusion, and diversity. More and more universities believe in the power of diversity, and it is more recognised that diversity can take many forms and is often intersectional (Miller et al., 2017; Wolbring & Lillywhite, 2021). Learning in a diverse environment leads to personal development and cultural enrichment for all involved. Universities start to see it as their social responsibility to foster an open, welcoming, safe environment by removing barriers and supporting the access and participation of all students and staff.

There is increasing policy and practice work visible through implemented policies and practices on how to foster a more open, welcoming, and safe atmosphere where forms of diversity are recognised, respected, and seen as a source of strength and benefit to the wide university community. Access participation and a true sense of belonging are achieved by continuously co-creating and collaborating with students and staff with various lived experiences. The collaboration keeps everyone on track to conduct our activities inclusively, with available support, knowledge, and practical tools (Fazekas-Vinkovits, 2023).

### ***1.4. Diversity, Equity and Inclusion: use of buzzwords versus meaningful implementations***

Mainstreaming inclusion and diversity mean, in practice, putting diversity and inclusion at the heart of the higher education institution's culture and overall operation (Claeys-Kulik & Jørgensen, 2018). Still, many times significant application and accountability need to be improved. Actors who wish to incorporate diversity, equity, and inclusion (DEI) aspects significantly face a double situation. On the one hand, they are in



an internal competitive situation with those actors who work in the same field but approach the subject matter superficially, reducing trust in the inclusion ethos. On the other hand, in areas where this ethos has not had a tradition and was introduced just now, a certain degree of concern, resistance and questioning of the area may be experienced by the organisation and individuals (Abrams, 2019).

Actors working in diversity, equity, and inclusion (DEI) are in a multidimensional space, compared with those areas (e.g., marketing, communication) that are already an integral part of the institutional culture and operation, including the unquestionability of organisational embeddedness and the provision of appropriate resource allocations. More energy investment and a high degree of mission and passion are required for persons responsible for DEI to bring about significant change. The organisation needs genuinely passionate DEI people and equally interested colleagues who see value in the field and are not immediately resistant but open to the discourse. Their role is outstanding since they will be the actors who will be ambassadors of the change process and will support DEI enthusiasts. The path from a value-based approach to inclusion and diversity to its practical implementation is a journey. Applying mainstreaming inclusion and diversity means becoming a consistent, passionate real-time 'door opener', creating dialogues and cooperation with colleagues within and between the institutions' various organisational units, where inclusion and diversity work has not been introduced or has not been considered before (Fazekas-Vinkovits, 2023).

### *1.5. Promoting equitable access and participation in higher education*

Approaches to access, participation and support provision have been evolving, which means that it is necessary to review structures and value the diversity of individuals. Still, a major concern for the education system at various levels is embracing diversity and creating an inclusive teaching and learning environment conducive to individuals to participate fully and meaningfully. As highlighted by Fazekas-Vinkovits in her work (Fazekas, 2018), the Universal Design framework applied in education is still a new, innovative and proactive approach (Rose et al., 2014). It can be viewed as a set of principles that recognizes and values the diverse composition of individuals, considers diversity as an asset, and aims to create a flexible teaching and learning environment that best caters to the needs of individuals from diverse backgrounds, lived experiences and circumstances. It seeks to eliminate barriers in the educational environment from the outset and to ensure that the widest range of users can participate effectively, and maximizes their potential (Fazekas, 2019).

Fixing the environment afterwards (retrospectively) is still relevant (dominant) on a global scale. The proactive approach is Universal Design in complementary with Reasonable Accommodations. The curricula design model is planned from the very beginning by the universal design approach which is inclusive towards users to the greatest extent, therefore only necessary additional reasonable accommodations will be needed. This approach is linked with universal design. As mentioned in UNCRPD, Art. 2, it means the design of products, environments, programs and services to be

usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design (United Nations, 2006).

A United Nations online article on the access and participation of individuals with disabilities in higher education on a global scale state that “*according to the United Nations Development Program, the global literacy rate for adults with disabilities is only 3%, and just 1% for women with disabilities. The 1 billion people with disabilities are the world’s largest minority, representing around 15% of the world’s population. Therefore, it is urgent that they be fully integrated into society, which implies having equal access to quality education. However, students, academics, and researchers with disabilities in higher education remain underrepresented and are among the most marginalized, vulnerable, and excluded groups on campus. They have difficulties accessing learning facilities and face various forms of stigma and discrimination, as well as barriers to exercising their rights. Inclusive education is important not only for students, academics, and university students with disabilities but also for the societies in which they live, as it helps to combat discrimination and promote both diversity and participation*” (United Nations, n.d., p. 1).

There are many studies, including Albinowski and their co-authors’ work (2023), that highlight that universal accessibility is the condition that must be met by environments, processes, goods, products, and services, as well as objects, tools, and devices, to be understandable, usable, and practicable by all people in conditions of safety and comfort, most autonomously and naturally possible. Although all schools and universities should be designed to meet the needs of all students, the reality is that they often are not. Accessibility is a fundamental aspect of inclusive education, which can make a big difference in the lives of people with disabilities. It is not just about making buildings accessible to wheelchairs and other assistive devices. It is about making educational content accessible to all students, regardless of their abilities. Therefore, it is important to make reading materials easy to read and understand, provide captions and transcripts for videos and images, and make graphics accessible to people with visual disabilities. Lack of accessibility in education can create significant barriers in the path of students with disabilities, making them feel isolated and demotivated, and can prevent them from reaching their full potential. Education affects the global performance of people with disabilities in all areas of their lives, especially those related to access to employment, so encouraging people with disabilities up to the furthest end of their desired formative path will lead to the improvement of employability and to a better quality of life. Completing tertiary education further increases the probability of employment by 8.6 percentage points and 20.6 percentage points for persons with disabilities. The employment effect of having tertiary education is much larger for persons with disabilities than it is for non-disabled people (Albinowski et al., 2023).

Recognising the importance of accessibility, the authors are committed to making Hungarian higher education more inclusive. Below we present a case study, which provides an insight into the positive and negative experiences of students with disabilities at ELTE Eötvös Loránd University.



## 2. A Hungarian case study

In Hungary, the first publication on including students with disability in higher education was written by Yvonne Csányi (Csányi, 1999). The author gave a state-of-the-art report on the Hungarian situation, comparing it with the Western European practice. She finds the Hungarian situation quite immature in many aspects: the ratio of students with disability, the lack of legislation, and the services.

The first state regulation dealing with equal opportunities in higher education was the 29/2002. (V. 17.) statutory rule by the Hungarian Ministry of Education. One major improvement was the establishment of the disability coordinator system. The effect of the regulation on universities and colleges was taken slowly. Three years after the regulation, Héra, Kun and Ligeti (2005) found big gaps between the rights of students with and without disabilities. The number of students with disabilities in the Hungarian higher education institutes was underrepresented (between 0,2 and 0,4%); students did not know their rights; universities were not barrier-free; there was no equal access; disability coordinators had no competencies in disability studies or special education. The biggest disadvantage was the lack of information from both partners (students and teachers).

In the academic year 2021/2022, the authors were members of an interdisciplinary research team at ELTE Eötvös Loránd University responsible for establishing a gender equality plan. The team consisted of working groups that examined different aspects of gender equality at the university. The aim of the working group was to examine the intersectionality between gender and disability; therefore, our study involved male and female students and staff members with disabilities. In this chapter, we only focus on the information we gathered during the qualitative interview with students.

### 2.1. Research design

The research was question-driven and did not formulate any preliminary hypotheses. Its main question was: *What supportive factors and barriers to equal access and equality do students with disabilities experience at ELTE Eötvös Loránd University?*

We conducted a 120-minute online focus group interview with disabled male and female students from different faculties. The interview was on Zoom, because based on our previous experience, it is currently the most accessible meeting platform. We were aware of the different support needs; therefore, we informed the interviewees in detail about mandatory research ethics and equal access considerations before the interviews.

None of the interviewees took up the opportunity to arrange for an assistant, but one person arranged for a sign language interpreter. The technical arrangements for interpretation were tested beforehand. The interviews were conducted by one researcher in the team (Anikó), while the other researcher (Ágnes) participated as an observer. We created written notes on our observations and reflections during the interview, and analysed them after the interview. The reflective evaluation served as a quality assurance element of the research.

The interviews were conducted without distractions, however, three of the students did not show up at the scheduled time. We also noticed that among the students who

were present there was significantly less interaction than during the staff interview. The students were visibly discouraged and did not mention many examples and experiences from their university life. We cannot confirm, but only assume that the inevitable power relation among students and us as their lecturers prevented them from speaking freely, despite several attempts to balance these dynamics (e.g., one of their peers was present as an observer, we offered communication on a first name basis, we guaranteed anonymity, etc.).

The completed interview was transcribed, the information identifying the participants was anonymised and the texts were analysed using qualitative content analysis. All members of the research team signed a confidentiality agreement and all research subjects consented to the recording and use of the information they provided.

## 2.2. Limitations

In most cases we do not have sufficient access to data on students with disabilities. The sampling of our qualitative procedures was supported by statistical data and by the body that assisted the group, the University Disability Centre. Research has shown that several students may have an invisible disability, possibly a psychosocial disability or a chronic illness, of which their environment is unaware (Brown & Leigh, 2018; Lindsay & Fuentes, 2022; Orr et al., 2020; Gillberg, 2020; Yuknis & Bernstein, 2017). Although their experiences are of particular relevance to our study, their inclusion in the sample was not possible, as they would not reveal their identity for the sake of a research study.

The limitation of the focus group interview method is that we can only learn about the views of a specific group and the dynamics between the interviewees create specific results that may have led to different results if other participants would have been invited. A further limitation of the group interview is that it is more difficult for people who are quieter, perhaps anxious, in a multi-actor situation to have their opinions and experiences heard.

In the case of a student focus group, there is a power relation between the interviewer (who is a lecturer) and the students, which can distort the results, as important experiences can stay hidden. We have tried to mitigate this risk by using the above-mentioned power balancing techniques.

In general, the availability of a key person who is trusted by potential subjects and who is willing to take part in the research at their request is a significant support factor in activating the group. We have endeavoured to ensure that the appropriate key person (in this case one of the authors, Krisztina) takes the role of sending out the invitation letters. Other researchers would only engage with the students after they confirmed to Krisztina that they consent.

## 2.3. Findings

The student interview was dominated by positive experiences. Everyone reported that their inclusion was successfully facilitated by the University Disability Centre, the faculty disability coordinators and the Student Union representatives. They perceive

that in case of invisible disabilities their integration is even easier because they only have to indicate their needs in special situations, e.g., when extra time is requested during exams. Other than this, they can participate „normally” in student life. One of our main general impressions is that disabled students do not experience gender-based discrimination and oppression, because their disability-related difficulties override this aspect. This is in line with previous research findings in the field of Hungarian Feminist Disability Studies (Hernádi, 2014).

The main contacts for students, apart from their fellow students, are the lecturers. Most of them reported well prepared, cooperative and flexible instructors, but there were also experiences that suggest a lack of methodological preparation or even negative attitudes towards disability (e.g., if there is no openness to share accessible resources, students do not receive a reply email). The interviewees stressed that making their environment accessible takes far more resources than listening to their needs in advance and using the universal design approach. This phenomenon puts them at a disadvantage in tenders and projects.

Not only the departments mentioned above, but also the library staff and the heads of the dormitories played a positive role, and with their help students were able to solve many issues (e.g., scanning books that were not yet accessible; allowing the use of a ground floor room, etc.). In terms of career support, the students consider career management training and the possibility to participate in all competitions and contests as important. However, they mentioned the recently terminated Higher Education Students with Disabilities Public Administration Scholarship, which they saw as an extremely useful opportunity. Although they can also benefit from other scholarships and talent development frameworks, their disability makes it difficult to meet the requirements.

Regarding career support, there are also experiences of a lack of information from lecturers: some students feel that they have received misleading or contradictory advice from them. This is presumably influenced by the faculty they are enrolled at and their area of studies. Some say that it should be accepted that a particular field is not accessible to a person with a disability, but other students believe that everyone has the right to gain experience and should not be denied the opportunity in advance. As they do not always receive competent advice on this issue, interviewees underlined the importance of specific awareness-raising trainings for their lecturers.

Results of the focus group interview indicate that interpersonal support often happens at an informal level, without any conscious structural or institutional effort. According to the students, they had no difficulty in finding friends and if they sometimes needed help, it was solved with their informal support. It is important to stress, however, that this is also possible because the support system for students is based on the Personal Assistance service, and therefore there is no need to “burden” friends with everyday tasks (note-taking, helping with administrative tasks). In fact, it is more of an intrapersonal issue that a self-critical element emerged in the interview: not only the training of non-disabled people is important for cooperation, but also the development of self-awareness and learning methodologies for students with special needs, because they need to learn not only how to ask for help, but also how to identify what support need they exactly have.





## 2.4. Recommendations

Based on the results mentioned above, we formulated recommendations at both organisational and interpersonal levels.

At the *organisational level*, we should strengthen the work of the Office for Special Student Affairs, the Student Self-Governments and the faculty disability coordinators, as well as the Equal Opportunities Committee, as the role of these departments is key according to students' experiences. It is also relevant to encourage and support cooperation between the above departments. Universities should give priority to supporting the talent management and development of students with special needs, and to compensate fairly for disadvantages arising from their condition.

Consideration should be given to accessibility when awarding grants and scholarships, and decision makers should use a selection matrix to support diversity in the evaluation of applications. We highly recommend the recognition of the multiple disadvantages faced by female students with disabilities, parallel to the monitoring and elimination of discriminatory practices that they experience. Information and awareness-raising for female students with disabilities is needed to enable them to stand up for their rights more effectively.

Information transfer and awareness-raising, along with supervision and training for teachers, staff and fellow students is also key in promoting participation and equal access. In our opinion, it is essential to provide trainers with the opportunity to develop their attitudes and methodological training in order to learn about equal access and the universal design of educational processes, as well as the possibilities of adaptation. In the meantime, teachers should be encouraged to create new teaching materials in line with the principles of universal design, to adapt existing materials and to be made aware of the need to give priority to universal design aspects over retrofitting (including in the design of physical environments, information and projects). Our research was only a first step, but it is essential to provide additional resources to support future studies.

At the *interpersonal level*, universities should encourage networking between students with disabilities. This can be achieved primarily through coordination between the departments that support them. The organisation and maintenance of platforms, forums, support and self-help groups for the exchange of experiences should be promoted. The provision of informal support, which is already working well, can be strengthened by raising the awareness of non-disabled students.

## 3. Conclusions

Education is not a privilege but a fundamental human right, as stated by various resources, including UNESCO. The right to higher education encompasses both access and success. Access to higher education means that individuals from diverse backgrounds, experiences, and access needs can participate meaningfully where structural barriers are removed (UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2022). Higher education institutions must move forward from individual, retrospective resolutions to an "*inclusion in mind as a default*" approach and eliminate barriers – such as financial constraints and lack

of inclusiveness in curriculum design, teaching, and learning, among many others – proactively.

The Hungarian case study demonstrated that the higher education experience of students with disabilities is overall positive. They receive effective support by the University Disability Centre, the faculty disability coordinators and the Student Union representatives, as well as significant informal help by their peers and lecturers. Unfortunately, students also have to face challenges due to their needs. Some of them feel that they have received misleading or contradictory advice from lecturers, especially regarding their career opportunities. However, the Personal Assistance service provided by the University Disability Centre can be assessed as a promising practice, because it allows them to avoid burdening their friendships with constant requests for voluntary help.

Success in higher education involves ensuring inclusion and diversity mainstreaming across the institution, including establishment and accountability for an inclusive governance model, organisational culture, and adequate support via various service provisions. Ensuring that the greatest extent of students have access to higher education, thrive, and succeed in their academic pursuits requires collective energy, investment, and accountability from all stakeholders. Leadership, organisational units and individuals should create a more open, democratic, diverse, inclusive organisational culture and operation.

The study not only enabled a moment to examine the state of the art, but it also acted as a catalyst for a call to action, and inspired relevant stakeholders to become change-makers who meaningfully work in collaboration with individuals with lived experiences to strive for a more inclusive and diverse higher education, not only on a national but also on an international level. We are confident that our recommendations will be able to support higher education institutions in taking the first steps towards a more inclusive and accessible approach.

## Acknowledgements

The research was supported by ELTE Eötvös Loránd University's National Laboratory for Social Innovation.

### References

- Abrams, D.R. (2019). *Commitment of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education: Exploring DEI Elements Across Institutions*. Graduate Faculty of the University of South Alabama. [https://jagworks.southalabama.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=theses\\_diss](https://jagworks.southalabama.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=theses_diss) (11. 09. 2024).
- Albinowski, M., Magda, I. & Rozszczypala, A. (2023). The Employment Effects of the Disability Education Gap in Europe. *IZA Institute of Labour and Economics, Discussion Paper Series* February 2023, 11–12. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4354409>
- Association for Higher Education Access and Disability (AHEAD Ireland) (2020/2021). *Students with Disabilities Engaged with Support Services in Higher Education in Ireland for the academic period 2020/21*. AHEAD Ireland Publications. <https://www.ahead.ie/Launch-of-21-Report-on-Numbers-of-Students-with-Disabilites-in-Higher-Education> (09. 11. 2024).
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET) (2021). *Current Higher Education Data Analysis*. <https://www.adcet.edu.au/disability-practitioner/data-evaluation/higher-education-data/current-he-data-analysis> (09. 11. 2024).

- Brown, N. & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- Campus France (2022). *Disabled students are more prominent and better supported*. The French Agency for the promotion of higher education, international student services, and international mobility. <https://www.campusfrance.org/en/actu/des-etudiants-en-situation-de-handicap-plus-nombreux-et-mieux-accompagnes> (09. 11. 2024).
- Claeys-Kulik, A. & Jørgensen, T. E. (Eds.) (2018). *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion. Examples from across Europe*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/universities-39-strategies-and-approaches-towards-diversity-equity-and-inclusion.pdf> (09. 11. 2024).
- Csányi, Y. (1999). Fogyatékosok a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 8, 17–19.
- EESI-DIGI (2024). *National Reports – Partner Country-Lithuania*. Educational Empowerment and Social Inclusion of students with disabilities through Digital Solutions and Assistive Technologies. KA220-HED-F06BEA8B. <https://b2c.carepoi.com/asset/25:pr11-complete-national-reportpdf> (09. 11. 2024).
- Fazekas, Á. S. (2018). *Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában* [Doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola, Szociálpolitikai program. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/44521> (11. 09. 2024).
- Fazekas, Á. S. (2019). The Journey towards Universal Design in the Teaching and Learning Environment in Hungarian Higher Education. *THE AHEAD JOURNAL: A Review of Inclusive Education & Employment Practices*, 9. <https://www.ahead.ie/journal/The-journey-towards-Universal-Design-in-the-Teaching-and-Learning-Environment-in-Hungarian-Higher-Education> (09. 11. 2024).
- Fazekas, Á. S. & Johnson, D. (2022). *Inclusion in the DNA of CHARM-EU - strategies for inclusion of universities in the 21st century*. AHEAD Ireland Conference Presentation. <https://www.ahead.ie/event/conference-2022/Day-1-Lightning-Session> (09. 11. 2024).
- Fazekas-Vinkovits, Á. S. (2023). A zűmmögő szavak és ami mögöttük rejlik. Befogadás és Sokszínűség érvényesítése a CHARM-EU Európai Egyetemi Szövetségben. *Fogyatékossg és Társadalom*, 1, 62–79. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2023.1.6>
- Gillberg, C. (2020). The significance of crashing past gatekeepers of knowledge: Towards full participation of disabled scholars in ableist academic structures. In Brown, N. & Leigh, J. (Eds.), *Ableism in academia. Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education* (pp. 11–30). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprj.7>
- Gordon, M. & Keiser, S. (2000). *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA): a no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers*. GSI Publications – The Guilford Press.
- Gordon, M., Lewandowski, L., Murphy, K. & Dempsey, K. (2002). ADA-Based Accommodations in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 357–363. <https://doi.org/10.1177/00222194020350040601>
- Hernádi, I. (2014). *Problémás testek. Nőiség, szexualitás és anyaság testi fogyatékossgal élő magyar nők önreprezentációiban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. [Doktori disszertáció].
- Héra, G., Kun, E. & Ligeti, Gy. (2005). *Fogyatékossgal élők a felsőoktatásban. Kutatási beszámoló*. Kurt Lewin Alapítvány.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Felder, M., Lopes, J., Hallenbeck, B. A., Hornby, G. & Ahrbeck, B. (2023). Trends and Issues Involving Disabilities in Higher Education. *Trends in Higher Education*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010001>
- Kottmann, A., Vossensteyn, J. J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Zs., Biagi, F. & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU Overview of major widening participation policies applied in the EU 28. Technical report by the Joint Research Centre (JRC)*. Publications Office, EU. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc\\_117257\\_social\\_inclusion\\_policies\\_in\\_higher\\_education\\_evidence\\_from\\_the\\_eu.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf) (09. 11. 2024).
- Kovács, K. & Kollárszky, B. (2017). Psychosocial Skills of Students with Visual Impairment for a Successful University Career. Eötvös Loránd University, Disability Support Centre, ELTE SHÜTI. [https://6ecpvi.elte.hu/download/Kovács\\_Psychosocial%20Skills%20of%20Students\\_%20presentation\\_jó.pdf](https://6ecpvi.elte.hu/download/Kovács_Psychosocial%20Skills%20of%20Students_%20presentation_jó.pdf) (09. 11. 2024).
- Leon, J. (2006). Ed Roberts. In Gary, L. A. (Ed.), *Encyclopedia of Disability Vol. 3*. (p. 1417). Sage.



- Lindsay, S. & Fuentes, K. (2022). It Is Time to Address Ableism in Academia: A Systematic Review of the Experiences and Impact of Ableism among Faculty and Staff. *Disabilities*, 2(2), 178–203. <https://doi.org/10.3390/disabilities2020014>
- Madaus, J. (2011). The History of Disability Services in Higher Education. *New Directions for Higher Education*, 154, 5–6. <https://doi.org/10.1002/he.429>
- Miller, R. A., Wynn, R. D. & Webb, K. W. (2017). Queering Disability. Views from the intersections. In Eunyoung, K. & Aquino, K. C. (Eds.), *Disability as Diversity in Higher Education. Policies and Practices to Enhance Student Success* (pp. 31–44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644004-3>
- Ministry of Culture and Innovation (2023/2024). Unpublished data, provided via email to ELTE SHÜTI. <https://www.elte.hu/en/equal> (09. 11. 2024).
- Orr, L., Brillante, P. & Weekley, L. (2020). Accessibility, Self-Advocacy, and Self-Efficacy of Students with Disabilities in the 21st Century University. In Berg, G. A. & Venis, L. (Eds.), *Accessibility and Diversity in the 21st Century University* (pp. 218–233). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2783-2.ch011>
- Perlman, R. (2007). *The Blind Doctor - The Jacob Bolotin Story*. Blue Point Books.
- Rose, D. H., Meyer, A. & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and Practice. CAST Professional Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n30>
- Stilwell, D. N., Stilwell, W. E. & Perritt, L. C. (1983). Barriers in higher education for persons with handicaps: A follow-up. *Journal of College Student Personnel*, 24, 337–343.
- UK Parliament, House of Commons (2021). *Support for disabled students in higher education in England. Research Briefing*. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-8716/> (09. 11. 2024).
- UNESCO (1998). *World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. Volume 1. Final Report*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001166/116618m.pdf> (09. 11. 2024).
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2022). *The right to higher education: a social justice perspective*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381750> (09. 11. 2024).
- United Nations (n.d.). *Disability and Higher Education: Inclusivity in an Increasingly Technologically Inclined Academic World*. <https://www.un.org/en/academic-impact/disability-and-higher-education-inclusivity-increasingly-technologically-inclined> (09. 11. 2024).
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (09. 11. 2024).
- United States Code 42 (1990). *Americans with Disabilities Act*.
- United States – National Center for Education Statistics (2022). *Postsecondary National Policy Institute. Students with Disabilities in Higher Education*. <https://npni.org/wp-content/uploads/2023/11/StudentswithDisabilities-Nov-2023.pdf> (09. 11. 2024).
- Wolbring, G. & Lillywhite, A. (2021). Equity/Equality, Diversity, and Inclusion (EDI) in Universities: The Case of Disabled People. *Societies*, 11(2), 49. <https://doi.org/10.3390/soc11020049>
- Yuknis, C. & Bernstein, E. R. (2017). Supporting students with non-disclosed disabilities. A collective and humanizing approach. In Aquino, K. C. (Ed.), *Disability as Diversity in Higher Education. Policies and Practices to Enhance Student Success* (pp. 3–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644004-1>



## SVASTICS Carmen

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,  
Általános Gyógypedagógiai Intézet  
svastics.carmen@barczi.elte.hu  
<https://orcid.org/0000-0001-8277-8462>

## KÓRODI Edit

euJobs HR-Group  
edit.korodi@eujobshrgroup.hu

## CSILLAG Sára

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar  
csillag.sara@uni-bge.hu  
<https://orcid.org/0000-0002-5925-1723>

## GYÓRI Zsuzsanna

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,  
Fenntarthatóság Gazdasági és Társadalmi Hatásai Kiválósági Központ  
gyori.zsuzsanna@uni-bge.hu  
<https://orcid.org/0000-0002-2713-5576>

## HIDEGH Anna Laura

Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet  
anna.hidegh@uni-corvinus.hu  
<https://orcid.org/0000-0001-6510-0748>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.6>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

# A tudás hatalom?

## Formális, nem-formális és informális tanulás a fogyatékossgal élő vállalkozók életútjában

### Absztrakt

A fogyatékossgal élő vállalkozók vállalkozói kompetenciái számos szempont szerint kategorizálhatók és írhatók le. Jellemzően személyes és a vállalkozás működéséhez szükséges kompetenciákat takarnak, melyek formális, nem-formális és informális tanulási folyamatok eredményeként jönnek létre. Kutatásunkban 29, fogyatékossgal élő vállalkozóval készített interjúk alapján úgy találtuk, hogy a sikeres vállalkozáshoz szükséges a közoktatásban megélt integrációs tapasztalat, a szakmai készségek intézményes tanulás során való megalapozása (pl. felsőfokú tanulmányok), de legalább ennyire jelentősek az ezen kívüli, nem-formális tanulás során szerzett készségek (pl. sport, kórus) és munkatapasztalat, valamint az informális tanulásnak tekinthető élettapasztalat. További fontos tényező a támogató nevelő, tanár vagy edző jelenléte, valamint a támogatót pályaeorientáció.

Kulcsszavak: fogyatékossgal élő vállalkozók, pályaeorientáció, vállalkozói kompetenciák, formális, nem-formális és informális tanulás.

## Is knowledge power? Formal, non-formal and informal learning in the careers of entrepreneurs with disabilities

### Abstract

The entrepreneurial competencies of entrepreneurs with disabilities can be categorized and described according to many aspects. These typically cover personal competences and competences necessary for the operation of the business, which are the result of formal, non-formal and informal learning processes. Based on interviews with 29 entrepreneurs with disabilities, in our research we found that successful entrepreneurship requires integration experience in public education, the establishment of professional skills in institutional learning (e.g., higher education), but equally important are the skills acquired through non-formal learning (e.g., sports, choir) and work experience, as well as 'life-experience' that can be considered informal learning. Further important factors are the presence of a supportive educator, teacher or coach, as well as supported career guidance.

Keywords: entrepreneurs with disabilities, career guidance, entrepreneurial competences, formal, non-formal and informal learning.

# A tudás hatalom?

## Formális, nem-formális és informális tanulás a fogyatékossgal élő vállalkozók életútjában

### 1. Bevezetés

Az olyan munkaerő-piaci kihívások, mint a hátrányos megkülönböztetés, az érintettek alacsony mobilitása és képzettségbeli hiányosságai, a megfelelő munkakör hiánya vagy a korlátozott előmeneteli lehetőségek, a fogyatékossgal élő embereket az alkalmazotti munkavállalás helyett a vállalkozóvá válás irányába terelhetik (Csillag et al., 2018; Prókai & Szerepi, 2017; Yamamoto et al., 2012). Bár a fogyatékossgal élő vállalkozókról többek közt a gazdasági (Id. önfoglalkoztatás/vállalkozás/mikrovállalkozás) és fogyatékossgához kapcsolódó (Id. fogyatékos/megváltozott munkaképességű) terminológiai bizonytalanságoknak köszönhetően még mindig kevés a megbízható globális és nemzeti adat (Kitching, 2014; Pagán, 2009; Renko et al., 2016), a legtöbb európai országban az önfoglalkoztatás arányaiban magasabb a fogyatékossgal élő emberek körében (Pagán, 2009).

Írásunkban a vállalkozási és a fogyatékossgügyi szakirodalomban is marginalizált témáról van szó: arra keressük a választ, hogy milyen formális tanulmányok (pl. oklevél, szakképesítés), illetve milyen nem-formális (pl. zene- vagy sportoktatás, munkahely) vagy informális (pl. mindennapi élet) tanulási folyamat alakította a fogyatékossgal élő vállalkozók pályaválasztását és későbbi karrierútját (Komenczi, 2001), valamint mely személyes készségek és kompetenciák voltak szükségesek a vállalkozóvá váláshoz. Célunk azon intézményi és azon túli, személyes, valamint közösségi tényezők feltárása, amelyek elősegítették a vállalkozói kompetenciák kialakulását, megerősödését és fejlődését – vagy hiányuk esetén ezek megszerz-

sére motiválták a vállalkozót –, és amelyek végül egy sikeres vállalkozói karrierhez vezettek.

## 2. Elméleti háttér

Az Európai Unió *Vállalkozás 2020 Cselekvési Terve* szerint a vállalkozói gondolkodásmód „az egyének azon képessége, hogy az ötleteket cselekvésre fordítják” (Európai Bizottság, 2013, p. 6). Az ún. EntreComp kutatás a vállalkozói kompetenciát komplex keretrendszerként azonosította, egy olyan transzverzális kompetenciaként, amely az élet minden területén érvényesül, a személyes fejlődés előmozdításától, az aktív társadalmi szerepvállaláson és a munkaerőpiacra való belépésen át a (kulturális, társadalmi vagy kereskedelmi értékét képviselő) vállalkozások indításáig (Bacigalupo et al., 2016).

Vállalkozói kompetencia alatt azon személyes jellemzőknek, készségeknek, ismereteknek és attitűdöknek az alkalmazási képességét értjük, amely által hatékonyan teljesíthetők a vállalkozás indításának és működtetésének komplex feladatai (Csillag et al., 2020). Bár a szakirodalom bővelkedik a vállalkozói tulajdonságok, személyiségjegyek és kompetenciák felsorolásában, melyek a sikerhez szükségesek, ezen tipológiák ugyanakkor sokszínűek, és számos átfedést és ellentmondást mutatnak (Lukovszki, 2017; Vecsenyi & Petheő, 2017). A források jellemzően megkülönböztetik a személyes tulajdonságokat (pl. énhatékonyság, pozitív attitűd), a társadalmi és funkcionális ismereteket, illetve azok alkalmazási képességét (Bagheri & Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019). Míg egyes definíciók szerint a magas érzelmi intelligencia (pl. problémák helyett a lehetőségek meglátása a nehézségekben, függetlenség, tudásvágy, a bizonytalanság elfogadása, fejlődésre való törekvés, felelősségérzet, kitartás), addig más felosztásban a kockázatkezelési hajlandóság, a döntéshozatali képesség, a lehetőség felismerésének képessége, az innovációs, kommunikációs és team-építési képességek (Angyal, 2023), a korábbi munkatapasztalat (Csillag et al., 2020), a szakértelem (pl. cél- és eredményorientált gondolkodásmód, vezetési és szervezési készségek), valamint a vállalkozói készségek és ismeretek (pl. kapcsolat- és hálózatépítés, kockázatvállalás, versenyszellem) a legfőbb döntő tényezők (Csákné Filep et al., 2023; Revita Alapítvány, 2019). A különböző csoportosításokat foglaltuk össze az 1. táblázatban.

A szükséges tulajdonságok meghatározásának nehézségéhez járulhat hozzá az is, hogy a vállalkozói kompetenciák jellege, befolyása, alkalmazása és eredményei eltérőek lehetnek a vállalkozási folyamat különböző lépéseiben és a különböző kontextusokban is. Kutatások azt mutatják, hogy különbség lehet a kis-, közepes és nagyvállalati szektorban attól függően, hogy a vállalkozás mely szakaszában van, vagy hogyan alakul a vállalkozás környezete és ökoszisztémája (Csillag et al., 2021; Kyndt & Baert, 2015; Mitchelmore et al., 2014; Wu, 2009). Egy további szempontrendszer az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai referenciakerete, ebben a vállalkozói kompetencia egy aktív és egy passzív összetevőből áll: a sikeres vállalkozó egyszerre törekszik a változás kiváltására, és képes elfogadni, támogatni és alkalmazni a külső tényezők által kiváltott újításokat (Demeter, 2009).

A vállalkozói készségek és kompetenciák további fontos ismérve, hogy fejleszthetők, vagyis tapasztalat vagy képzés révén elérhetők, megszerezhetők és bővíthetők (Dhar & Farzana, 2017; Wagener et al., 2008). Ezért a vállalkozással kapcsolatos tudás átadása és készségek fejlesztése releváns kérdéssé válik a vállalkozói környezetben (Galvão et al., 2020). A képzés az innováció és az üzleti fenntarthatóság szempontjából is fontos, hiszen olyan eszközöket biztosít az egyén számára, amelyek segítik őt a hatékony üzleti döntések meghozatalában (Botella-Carrubi et al., 2022). A vállalkozásoktatással kapcsolatban Draksler és Sirec (2021) szerint kettős célkitűzést érdemes szem előtt tartani: egyrészt a vállalkozói kompetenciák elsajátítását, melyben a hagyományos, formális oktatás kevésbé tűnik hatékonynak, másrészt a pozitív vállalkozói szándék elmozdítását, mely a képzés gyakorlati aspektusaira, a tapasztalati és informális tanulásra helyezi a hangsúlyt.

A vállalkozói kompetenciákra és azok fejlesztésére vonatkozó szakirodalom többnyire a többségi vállalkozókra fókuszál (Hwang & Roulstone, 2015), a fogyatékossgal élő vállalkozók tudásával és kompetenciáival kapcsolatos empirikus kutatások ritkák (Bagheri & Abbariki, 2017; Renko et al., 2015). A szűknek mondható szakirodalom visszatérő megállapítása, hogy személyes szinten ezen vállalkozások komoly hátránya a szakmai képzettség és az üzleti, jogi és pénzügyi ismeretek hiánya, ami ugyanakkor nem feltétlenül befolyásolja a pozitív vállalkozói szándékot (Muñoz et al., 2020).

A témában végzett korai tanulmányok elsősorban a személyiségjegyeket és -jellemzőket vizsgálták, mivel azonban ezeket statikusnak értelmezték, az üzleti teljesítmény és siker magyarázatához csak korlátozottan használhatók. Alapvetőnek tekinthető kutatásukban Bagheri és Abbariki (2017) a fogyatékossgal élő vállalkozók vállalkozói kompetenciájával kapcsolatos személyes és funkcionális kompetenciákat különítették el. Míg a személyes kompetenciák közé sorolják a megfelelő hozzáállást (pl. képessé tevés, kompetensnek való mutatkozás), a vállalkozói énhatékonytságot (pl. problémamegoldás) és olyan, a tanulóval kapcsolatos képességeket, mint a kitartás, a tanulótervezés és a tanulási lehetőségek keresése, addig a funkcionális kompetenciák közt a vállalkozói kompetenciák (pl. innováció, lehetőségek felismerése, vezetés), az elköteleződés (pl. minőség, célok, fogyatékossgal élő emberek közössége) és a társas készségek (pl. hálózatépítés) szerepelnek. Összességében a vállalkozói kompetenciát feladat- és kontextusfüggő fogalomként értelmezik, ami a fogyatékossgal élő vállalkozóktól is a vállalkozói feladataik és szerepeik mentén követel meg a nehézségek és kihívások kezeléséhez szükséges üzleti ismereteket és készségeket. A szerzők hangsúlyozzák, hogy fontos lenne megérteni és megismerni, hogy milyen képzési csatornák és pedagógiai módszerek képesek hatékonyan fejleszteni ezeket a kompetenciákat, különösen a fogyatékossgal élő vállalkozók énhatékonytságát.



1. TÁBLÁZAT. Vállalkozói kompetenciák a szakirodalomban (forrás: saját szerkesztésű ábra)

	Személyes tulajdonságok	Társadalmi / funkcionális ismeretek	Az előzőek alkalmazási képessége
<b>Általános vállalkozói szakirodalomban</b>	<p>énhatékony, pozitív attitűd (Bagheri &amp; Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019)</p> <p>magas érzelmi intelligencia (problémák helyett a lehetőségek meglátása a nehézségekben, függetlenség, tudásvágy, a bizonytalanság elfogadása, fejlődésre való törekvés, felelősségérzet, kitartás) (Angyal, 2023)</p>	<p>vállalkozói készségek és ismeretek (Bagheri &amp; Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019)</p> <p>kockázatkezelési hajlandóság, döntéshozatali képesség, lehetőség felismerésének képessége, innovációs, kommunikációs és teamépítési képességek (Angyal, 2023)</p> <p>vezetési és szervezési készségek (Csillag et al., 2020)</p>	<p>szakértelem (cél- és eredményorientált gondolkodásmód) (Bagheri &amp; Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019)</p> <p>korábbi munkatapasztalat (Csillag et al., 2020)</p>
<b>Fogyatékossgal élő vállalkozók szakirodalmában</b>	<p>megfelelő hozzáállás, vállalkozói énéhatékony, kitartás, a tanulástervezés és a tanulási lehetőségek keresése (Bagheri &amp; Abbariki, 2017)</p>	<p>vállalkozói kompetenciák (innováció, lehetőségek felismerése, vezetés), társas készségek (pl. hálózat-építés) (Bagheri &amp; Abbariki, 2017)</p>	<p>elköteleződés (minőség, célok, fogyatékossgal élő emberek közössége) (Bagheri &amp; Abbariki, 2017)</p>
<b>Releváns tényezők</b>	<p>élethosszig tartó tanulás európai rendszere – aktív kompetencia: törekvés a változás kiváltására, passzív kompetencia: képesség a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadására, támogatására és alkalmazására (Demeter, 2009)</p> <p>élepszakasz, illetve ökoszisztéma hatása (Csillag et al., 2021; Kyndt &amp; Baert, 2015; Mitchelmore et al., 2014; Wu, 2009)</p> <p>képzés, fejlesztés, informális tanulás is, gyakorlati tudás, inspiráció, motiváció (Dhar &amp; Farzana, 2017; Wagener et al., 2008; Bagheri &amp; Abbariki, 2017; Csákné Filep et al., 2023)</p>		

A fogyatékossgal élő vállalkozók kompetenciafejlesztésével kapcsolatban végzett kutatások összhangban állnak a többségi kutatások eredményeivel (Klangboonkrong & Baines, 2022; Muñoz et al., 2019). Dakung és munkatársai (2022) szerint a vállalkozásoktatás és annak jól megválasztott tananyaga és pedagógiája a vállalkozói aktivitás fontos előjelezője. A vállalkozásoktatás fontos ismérve, hogy a diákok figyelmét a gyakorlati kérdésekre irányítja, és képes növelni önbizalmukat és kockázatvállalási képességüket a vállalkozásindításban. Az olyan tanítási módszerek, mint a hallgatók inspirálása, a hozzáférhetőség biztosítása vagy a lelkesedés megerősítése igazoltan javítja a diákok vállalkozói aktivitását (Csákné Filep et al., 2023).

### 3. Módszertan

Tanulmányunk kvalitatív kutatási módszert alkalmaz, amelyet általában összetett és sokrétű társadalmi jelenségek vizsgálatára használnak, mint például a fogyatékossgal élő vállalkozókkal kapcsolatos korábbi tanulmányok (Ashley & Graf, 2018; Jammaers et al., 2016, 2021).

A hógolyó mintakiválasztási stratégiát (Silverman, 2008) követtük, melynek során huszonkilenc félig strukturált interjút készítettünk. Jelen kutatásba azon fogyatékossgal élő, fő vagy mellékállású társas/egyéni vállalkozókat vontuk be, akik legalább hároméves vállalkozói tapasztalattal rendelkeztek, és/vagy legalább három alkalmazottjuk volt az interjú időpontjában. Megváltozott munkaképességű státusz vagy alkalmazott foglalkoztatása nem volt feltétel (Csillag, Györi, Kóródi et al., 2020; Svastics et al., 2023).

A kutatásba a különböző érdekelt felek (pl. rehabilitációs ügynökségek, fogyatékossgal foglalkozó érdekképviseleti szervezetek stb.) ajánlásai alapján vontunk be interjúalanyokat. Annak ellenére, hogy igyekeztünk változatos mintát létrehozni, a huszonkilenc vállalkozó közül csak nyolc nő szerepel a kutatásban, és egy halláskárosodással, valamint egy mentális egészségügyi problémával élő személyt leszámítva a minta a nemzetközi trendeket követi, és elsősorban mozgás- és látássérült vállalkozókat tartalmaz (Ashley & Graf, 2018; Bagheri et al., 2015). A résztvevők országosan helyezkedtek el, és tevékenységi körük magában foglalta az informatikai szolgáltatásokat, a kereskedelmet, az építőipart és építészetet, a rendezvényszervezést és vendéglátást, a mezőgazdaságot, a reklámpipart, a számvitelt, a ruhaipart stb. A 2. táblázat háttérinformációkat tartalmaz a vállalkozókról és tevékenységi területeikről.

2. TÁBLÁZAT. A KUTATÁSI MINTÁBA BEVONT VÁLLALKOZÓK LISTÁJA  
(FORRÁS: SAJÁT SZERKESZTÉSŰ ÁBRA)

Személy (álnév)	Életkor (interjú időpontjában)	Végzettség	Fogyatékossg típusa	Fogyatékossg kialakulása	Iparág, foglalkozás	Vállalkozói tevékenység kezdete
Ottó	41	felsőfokú	mozgássérülés (para)	baleset következtében sérült (2002)	orvosi kellék-gyártás	2007
Viktor	56	felsőfokú szakképzés	látássérülés (vak)	veleszületett, de fokozatosan romlik, az utóbbi 15 évben vak	építőipar, projektmenedzsment	1989
Bence	42	felsőfokú	mozgássérülés (tetra)	baleset következtében sérült (2002)	számítástechnika-szabadidő-, sport-, rendezvényszervezés	2004
Róbert	33	felsőfokú	mozgássérülés (tetra)	baleset következtében sérült (2005)	vendéglátás, kereskedelem	2004
Roland	42	felsőfokú	látássérülés	veleszületett, de fokozatosan romlik	számítástechnika szoftverfejlesztés	2004
Rebeka	36	felsőfokú	látássérülés (vak)	veleszületett	kereskedelem	2008
Richárd	60	felsőfokú szakképzés	mozgássérülés	baleset következtében sérült (1994)	számvitel, ruhaipar	1989
Antal	26	felsőfokú	látássérülés (vak)	veleszületett	számítástechnika	2016
Tamás	40	felsőfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2004)	autókereskedelem, mezőgazdaság, építőipar	2014 (2000)

Személy (álnév)	Életkor (interjú időpontjában)	Végzettség	Fogyatékos-ság típusa	Fogyatékos-ság kialakulása	Iparág, foglalkozás	Vállalkozói tevékenység kezdete
Ágoston	70	felsőfokú	mozgássérülés (para)	baleset következtében sérült (1978)	tervezés, építőipar, reklámpar	1999
Ábel	47	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye, fokozatosan romlik	jogász, sportedző	1997 (2019)
Vince	50	felsőfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2007)	tanár, tánctanár, motivációs előadó	2001
Maja	29	felsőfokú szakképzés	látássérülés	veleszületett, de fokozatosan romlik	masszőr	2013
Levente	42	középfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2006)	kereskedelem (elektronikus eszközök)	2016
Marcell	55	felsőfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2001)	filmrendező	2003
Lilla	49	felsőfokú	látássérülés (vak)	veleszületett	masszőr	2007
Adél	51	középfokú	krónikus betegség, mentális panaszok	betegség következménye, fokozatosan romlik	ruhaipar	2018
Bea	64	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye, fokozatosan romlik	nyelvtanár	2001
Jakab	64	felsőfokú	mozgássérülés (para)	gyermekbetegség következménye	takarítás	1987
Rita	50	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye (16 éves korban)	szervezettefejlesztési tanácsadó	2010
Detre	40	felsőfokú	mozgássérülés (para)	veleszületett, de fokozatosan romlik	fogyatékos-ságügyi tanácsadó	1989
Milán	43	felsőfokú	látássérülés	veleszületett, de fokozatosan romlik	számítástechnika-tanácsadó, tréner	2005
Emma	41	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye (12 éves korban)	blogger, tréner, könyvkiadás	2010
Valter	40	felsőfokú	látássérülés (vak)	gyermekbetegség következménye	jogi tevékenység	2004
Gréta	50	felsőfokú szakképzés	mozgássérülés	betegség következménye, fokozatosan romlik	orvosikellékereskedelem	2012
Vendel	50	felsőfokú	mozgássérülés (tetra)	baleset következtében sérült (1993)	kereskedelem, vendéglátás, sportesemény-szervezés	2002
László	55	felsőfokú szakképzés	hallássérülés (siket)	veleszületett, de fokozatosan romlik	számítástechnika	2016
Miklós	45	középfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2007)	pék, orvosikellékereskedelem	2000
Dominik	67	felsőfokú	látássérülés (vak)	orvosi műhiba következménye (2007)	coach	2015



Az interjúk hossza egy és három óra között volt. Az interjú első, strukturálatlan fele a vállalkozó élettörténetéről szólt, a második rész nyitott kérdéseket tartalmazott. Az interjúkat rögzítettük, róluk szó szerinti átiratok készültek. A résztvevők anonimitását álnevek használatával biztosították. A tájékozott beleegyezést az interjú előtt szereztük meg, mivel a válaszadókat tájékoztattuk tanulmányunk céljáról és a részvétel lehetséges kockázatairól (Kvale, 2007). Az adatelemzést az értékelési megbízhatóság érdekében kutatópárokban, az NVivo 12 szoftver alkalmazásával végeztük. Ennek során először az interjúk életút részében a 'tanulmányok' főként továbbkódolása következett az 'iskolák', 'iskolán kívüli képzések', 'példaképek és inspirációk', 'pályaválasztás', valamint a 'tanulással kapcsolatos élmények és érzések' alkódok mentén. A lent bemutatott eredmények a tematikus elemzés során kapott mintázatokat mutatják.

## 4. Eredmények

Bár a vállalkozói életutak széles spektrumon helyezkedtek el a motivációkat, a lehetőségeket, a családi hátteret, az ipari szektort vagy méretüket tekintve, néhány közös, a vállalkozói kompetenciákra vonatkozó mintázat kirajzolódott az interjúkból. Az alábbiakban azon tanulással, készségfejlesztéssel kapcsolatos témákra fókuszálunk, amik kifejezetten a vállalkozók szakmai képzéséhez és vállalkozóvá válásához köthetők, és amely tudások és készségek az interjúalanyok szerint egy sikeresnek mondható üzleti szerepvállaláshoz szükségesek. Ennek nyilvánvaló előfeltételeire, mint amilyen a személyes hozzáállás, az önbizalom, az önismeret, a tanuláshoz, fejlődéshez, önképzéshez való pozitív hozzáállás, vagy a munkavégzéshez szükséges önálló életvitel kialakítása és fenntartása, most nem térünk ki.

### 4.1. Integrációs tapasztalat

A vállalkozók vagy már korai, általános iskolai tanulmányaik során, vagy legkésőbb középiskolai tanulmányaik idején megtapasztalták a többségi iskolák elvárásait. *„Abban az időben, még ugye a fogyatékos gyerekeknél a szegregált oktatás volt a jellemző, tehát a vakok iskolájába jártam hét és fél évig, utána jött az az ötlet, hogy esetleg az általános iskolának az utolsó 1-2 osztályát, azt járhatnám a látók között. ... A szüleim részéről azért merült fel, mert az alsó tagozatban ez az iskola, ez nagyon erős volt, felsőben viszont nem annyira, és hát esetleg ugye a továbbtanuláshoz nem lesz jó, ha nem kapok egy picit erősebb hátteret”* (Valter). Az integrált környezet sok esetben a minőségi oktatást jelentette, ami a továbbtanuláshoz és a többségi társadalmi életmódba való szocializációhoz is hozzásegítette a speciális szükségletű gyerekeket. Az integrációba való átmenetet kezdeményezhette a környezet, ami a gyermeket alkalmasnak ítélte a nehézségekkel való megbirkózásra. *„Merthogy elég jó tanuló voltam, tehát hogy kinézték belőlem, hogy ezt meg lehetne próbálni”* (Valter). Előfordult azonban, hogy maga a gyermek szorgalmazta: *„Oda jártam négy évig (szegregált iskolába), aztán ... bennem mindig is késztetés volt a továbblépésre, a kihíváskeresésben, tehát én ötdiktől elmentem integrációba”* (Antal).

A sikeres integrált tanulási tapasztalatból fakadó előnyök számos formában megjelentek a vállalkozók életében. Ilyen lehet a fejlett kommunikációs és szociális készségek megléte, vagy a baráti kapcsolatok, hálózatok kialakítása. *„Segítettek a csoporttársak, meg mindenki, ... nekem ez a része ment, tehát ez a social life, hogy barátok voltak, az ilyen párkapcsolati dolgok is valahogyan mentek, mert nem voltam különösen szép, de viszonylag magabiztos. Nagyon sok barátságot kötöttem, nagyon vibráló, nyílt életet éltem, tehát abszolút nem gátolt ez (látássérülés) engem abban, hogy például színházba járjak”* (Bea). Egy további előny, hogy az integrált iskolai vagy társas tevékenységek révén olyan többségi társadalmi normákat ismeretek meg az interjúalanyok, amik a személyiségfejlődésükben is meghatározóak voltak. *„Én azt hiszem, hogy tőle [énektanártól] tanultam meg, hogy a közönség arra nem kíváncsi, hogy jajj, szegény sérült, simogassuk meg. Ugye ez jellemző, tehát hogy mondjam, nincsenek elvárások. Kinyitom a számat, már megtapsolnak, nagyon könnyű teljesíteni bármit”* (Emma). A többségi társadalmi elvárásoknak való kitettség képes volt felülmúlni a sajátos nevelésű gyermekek oktatásában sokszor megjelenő alacsony elvárásokat, és magasabb teljesítményre sarkallta a vállalkozókat.

Az integrált oktatás sok esetben jelentett ugyanakkor jelentős kihívást is. Jellemző, hogy a vállalkozók gyerekként sokszor egyedül érezték magukat. Tapasztalataik alapján hiányoztak az integráció alapvető feltételei is, mint amilyen az egyetemeken ma a fogyatékoságügyi koordinátorok hálózata vagy a célzott támogatások rendszere. *„Akkoriban még ilyen, hogy fogyatékkal élők referense, az egyetemen nem volt, mert csak én voltam fogyatékkal élő ott, tehát akkoriban ez még ritka, mint a fehér holló, állapot volt”* (Bea).

További nehézség volt, különösen látássérültek számára, a képzéshez, tananyagokhoz való hozzáférés. *„A jogi egyetemet nem summa cum laude, hanem cum laude végzettséggel fejeztem be, ami természetesen már a tankönyvhiánynak köszönhető. ... Diktafonnal vettem föl az előadások anyagát, a törvények megvannak word dokumentumban, azt föl tudta olvasni a képernyőolvasó szoftver, és hát, amit nem szoktak szeretni a tanárok, de az évfolyamtársaim kidolgozták a tételeket, és akkor azt word formátumban megkaptam. Így mentem vizsgáról vizsgára”* (Ábel).

## 4.2. A vállalkozáshoz szükséges tudás és készségek elsajátítása

### Az intézményes oktatás szerepe a vállalkozói készségek elsajátításában

A vállalkozáshoz szükséges üzleti tudást és készségeket az interjúalanyok kisebb arányban tanulták formálisan, oktatási és képzési intézményekben. Ez a célzott, tudatos pályaválasztás elsősorban a szerzett fogyatékosággal élő és/vagy vállalkozói családba született személyek esetében volt jellemző. *„Vállalkozói ismeretek még szakközépben volt. Tanultam statisztikát, marketinget. Könyvvitelt, már azt sem tudom nagyon, miket”* (Tamás). A szaktudás sok esetben ugyanakkor elengedhetetlen a vállalkozás indításakor, és ebben fontos támpont volt a középiskola. *„A szakközépiskola, az rengeteget adott. Középfokú végzettséget adott eleve. Megvolt az alap, utána már nagyon könnyű építkezni. Tehát ugye ahogy fejlődött a technológia, azokba mindig benne voltam, és ezáltal össze tudtam szedni azt a tudást”* (Roland).

Több vállalkozó kritikus az oktatási intézményekben zajló képzéssel kapcsolatban. Van, aki szerint az iskolai képzés Magyarországon elavult, az egyetemi szint különösen le van maradva a világszínvonalától, amit csak önképzéssel lehet behozni. Mások a tanárok felkészültségét kifogásolták, ami a felsőoktatás nagymértékű átalakításából, a képzések átstrukturálásából is fakadt. Alapvető kérdés a vállalkozók szerint, hogy mit tanít az iskola, és az mennyiben használható az életben. „Valójában [a gyerek] *semmire nem használja az életében azt az információt, amit [az iskolában] megtanul. Nem tanulja meg a logikus gondolkodást. Azt nem tanítják meg neki, hogy hogyan éljen meg, gondolkodjon logikusan. Azt megtanulja, hogyan kell magolni. Vissza tudja mondani betűről betűre, de fogalma nincsen róla, hogy miről szól. Utána ezt folytatja tovább egy középiskolában*” (Levente). Ez nyilvánvalóan nem a fogyatékosághoz kötődő észrevétel, de egy, az életre való nevelést célzó többségi közoktatás a fogyatékosággal élő emberek számára is alap lehetne a további tanulmányokhoz vagy a munka világában való boldoguláshoz.

Mások szerint az iskolai tanulmányok sokszor felületesek, az életben számító, valóban fontos ismeretek és készségek nem az iskolai tananyagban keresendők. A vállalkozáshoz is szükséges kritikai gondolkodás például szintén túlmutat az intézményi, formális tanuláson. „*Az emberben mindig legyen benne egy egészséges kételkedés. Mindig próbáljon a dolgok mögé nézni. Próbálja meg megérteni, hogy mi mitől van, mi mitől mozog. Mit milyen érdekek mozgatnak. Szerintem egy alapvető dolog, és ezt szerintem, ezt nem tudják megtanulni az emberek sehol, mert ilyen oktatás nincsen*” (Levente).

Többekre volt jellemző a formális tanulmányok elutasítása, fontosságuknak megkérdőjelezése. „*Szóval életművész vagyok. Nincs semmilyen formális [végzettségem], hát... Ez a BSc, én ezt 2005-ben kezdtem, 2009-ben abbahagytam*” (Róbert). Akár maga a 'tanulás' fogalma is megkérdőjeleződik, nem egyértelmű, hogy mi minősül valójában annak. „*Igazából talán fura ezt mondani, de én sose szerettem tanulni, de mégis, azt hiszem, mindent megtanultam. Nem foglalkoztatott sose a tanulás, az foglalkoztatott benne, amit szerettem. ... Ezt gyakorlatilag tanulás nélkül is megértettem*” (Detre).

### A formális tanuláson túli tényezők szerepe vállalkozói készségek elsajátításában

Egyesek a vállalkozói készségeket ösztönösnek gondolják, ami vagy van, vagy nincs, és nem is tanítható. „*Ha nem jön zsigerből, akkor igazán annyit tehetsz, hogy tanácsot kérsz olyantól, akinek jön zsigerből, és vagy megfogadod, vagy nem*” (Maja). Az ösztönösség megnyilvánulhat például a lehetőségek megragadásában is, ha valaki jókor van jó helyen, és kész kipróbálni magát egy adott munkakörben. „*2008 végére letettem ezeket a vizsgákat, ... és akkor pont futott az alapítványnál egy pályázat, amiben kellett vállalni peres képviseletet is, amit csak ügyvéd csinálhat, és akkor mondtam, hogy mi lenne, hogy ha én megpróbálnám az ügyvédi tevékenységet*” (Valter).

A gyakorlatorientáltság, az életben való megmérettetés kihívásai és a pénzkereset is lehetett az oka annak, hogy a vállalkozók közül többen a formális tanulást helyett inkább a közvetlen munkatapasztalat-szerzést választották. „*A főnökömtől,*

a gmk vezetőjétől lestem el dolgokat. A motivációm az volt, hogy szerettem volna többet keresni, jobban élni. Láttam, hogy megy a dolog, milyen típusú munkákat lehet eladni. Azt tanultam meg, hogy olyan szolgáltatásokat találjon az ember, amire szükség van, ami érdekes lehet mások számára” (Marcell). Ez a meglátás arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkaerő-piaci változások, a piaci igények és szükségletek folyamatos alakulása, párhuzamosan a fogyatékossgal élő munkavállaló sérülékeny pozíciójával, újabb és újabb alternatív tanulási pályákat tesz szükségessé az alkalmazkodáshoz.

Az interjúalanyok többsége a vállalkozáshoz szükséges tudást és készségeket fokozatosan, az évek során, leginkább nem-formálisan vagy informálisan sajátította el. „Aztán meg kellett tanulnom a tárgyalástechnikát a cégvezetőkkel és a szakemberekkel is. Ez egy folyamat volt, ezt iskolában nem tanultam, az élet és a tapasztalat hozta. Autodidakta módon tanultam” (Marcell). A tapasztalati tanulást sokszor egészítették ki hosszabb-rövidebb, de már célzott képzések és tréningek, amik sokszor adtak újabb ötleteket, és hatottak inspirálólá a vállalkozókra. „Közben mi képeztük magunkat, és elmentünk egy értékesítési tanfolyamra, meg aztán egy vállalatvezetői tanfolyamra, és rájöttünk arra, hogy az a rengeteg okosság, ami az értékesítés kapcsán elhangzott, nekem nagyon megtetszett” (Vendel).

### A vállalkozói kompetenciák megszerzésének csatornái

A vállalkozók számára a tanulási lehetőségek sokszor nem adták magukat egyértelműen. Sok volt a bizonytalanság az autentikus és megfelelő tudás forrásának kiválasztásában. „Én informatikát tanultam, vállalkozást nem. És amit összeszededet az ember innen, onnan, amonnan, össze tud olvasgatni innen, onnan, amonnan, ha van egy jogász barátja az embernek. ... Sajnos ez a legnagyobb gond, hogy ezt nem is ismerjük jól. A lehetőségeket sem. Meg hogy honnan tudjuk segítséget kérni. Annyit ismerek, hogy hát hogyha nem megy, akkor kikapcsolom a vállalkozást valameddig, és nem tudom...” (Milán).

Egy fokozatosan bővülő lehetőség a fejlődésre az internet és az online oktatás, az így elérhető tréningek és szakmai anyagok. Ezek révén korábban elképzelhetetlen mennyiségű tudás vált kézzelfoghatóvá, könnyen elsajátíthatóvá, megfizethetővé és akadálymentessé a vállalkozók számára. „És akkor a marketingen keresztül, masternek hívták, tananyagok, meg ilyen személyes márkaépítés, mindenféle. Tehát, egyáltalán a vállalkozás, hogy hogy épül föl, milyen elemei vannak, vállalkozásfejlesztés, mindenféle tananyagokat online, amit úgy éreztem, és volt rá lehetőségem, megvettem, vagy ingyenes izékre iratkoztam. Én fektettem ebbe pénzt, mert fontosnak tartom, hogy tényleg, ingyenesekből nem lehet. Több százezer forint benne van így évekre elosztva, mert mondom, ezt valahogy meg kéne csinálni” (Emma).

A nemzetközi jó példák megismerése és az inspiráció szintén sokat jelenthetett egy új üzleti ötlet megfogalmazásában, a személyes és szakmai célok megerősítésében. „Akkor lehetett pályázni, és akkor én átgondoltam, hogy most így, itt van ez a lehetőségem, egy élmény Amerikából. Ha valahol, akkor ott jobban csinálják, mint mi itthon. Beválogattak, kimentem, és csodát láttam. Azt értettem meg, hogy ahhoz képest, amit erről gondoltam, hogy ez, milyen lehetőségeket rejt magában. Százszor nagyobb lehetőségeket tapasztaltam” (Róbert). Sokszor a „szerencse” te-

relte a vállalkozókat a megfelelő képzések vagy nemzetközi ösztönzők felé, utóbbihoz nyilvánvalóan nyelvtudás is kellett. Ez ugyanakkor szintén sok veleszületett fogyatékossgal élő vállalkozónak okozott és okoz nehézséget az oktatási rendszer vagy a nyelvtanítás módszertanának hiányosságai miatt.

### 4.3. Támogató nevelő, tanár vagy edző szerepe az egyén személyes és/vagy szakmai életútja során

Általánosságban is fontos szempont az iskolai előmenetel során a jó tanári gárda, de a speciális szükségletű fiatalok számára – különösen nehezebb élethelyzetekben – talán különösen is fontos az emberileg is támogató pedagógus jelenléte. A negatív tapasztalat – elsősorban integrációs kontextusban – jelentősen visszavetheti egy fiatal személyiségfejlődését. *„Én szegregált iskolába jártam, ahol voltunk nyolcan az osztályban. És kikerültem onnan tíz év után, tehát ugye két év plusszal, egy olyan osztályfőnökhöz, aki... aki minden volt, csak nem tanár. ... Na, most ő négy év alatt az én önbizalmamat – azt a kis maradék csíráját is – tönkrevágta”* (Rebeka).

A negatív tapasztalatokhoz képest többen említették tanáraikat pozitív kontextusban. Az igazán jó pedagógusok képesek mind személyében megszólítani a fiatal, mind a tanulást érdekessé, vonzóvá és akadálymentessé tenni. *„Éva néni a saját tesztjét, amit a többiek írtak a nagyteremben őrizet alatt, azt tőlem (szóban) megkérdezte, úgylgy megoldódott ez [vizsga] is, szóval valahogy a jóakarát az abszolút mindig ott volt, ezzel nem volt gond...”* (Bea).

A bizalom és a fiatal képességeibe vetett hit elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy szakmai és személyes önbizalma megerősödjön, motivációi fennmaradjanak, és elhiggye, hogy sikeres életpályát futhat be. *„És akkor mondta, hogy «Ugye tudod, hogy egy jó masször nyolcvan százalékban pszichológus is!» És akkor így kinevettem Péter bát, és mondta, hogy «Ne neved, ezt komolyan mondom!» És aztán pár év múlva találkoztam Péter bával, és mondtam, hogy «Ugye tudja, hogy igaza volt?» És akkor így elmondta, hogy «Na ugye?» Szóval az, hogy Péter bá nekem ilyet mondott, és külön a többiektől, ez egy jelzésérték volt így számomra, hogy ő sokat lát bennem.”* (Lilla).

Egy edző mint a testi-lelki jóllét letéteményese szintén jelentős szerepet játszhat egy fiatal életében. Ráadásul a tanult harcművészet átvitt értelemben a hétköznapiakkal való megküzdésben is segítette később az adott vállalkozót. *„Őhöz átkérekedtem, elvállalta az edzésemet, ... és akkor végül is ő volt az, ... aki segített megvalósítani egy vak ember álmát. Mert amikor más már lezavart volna a szőnyegről, vagy azt mondta volna, hogy itt a vége, akkor «Gyere, megcsináljuk!», és hát tulajdonképpen egy nagyon alkalmazható harcművészetet tanított nekem.”* (Ábel).

A pozitív tanulási környezet megteremtése szintén fontos pedagógusi feladat, ami motiváló lehet akár egy életen át. A saját tudás vagy készségek próbára tétele egy védett környezetben alapvető pedagógiai eszköz, hiszen a hibákból csak így lehet tanulni. *„Én voltam az első, akit fölshóllítottak. És ötösre feleltem. Még emlékszem arra is, hogy mi volt a kérdés. És engem annyira elindított ez a bizalom, amit kaptam, és ez a sikerélmény, hogy onnantól kezdve én szárnyaltam. Nemcsak így a középiskolában, hanem így az azt követő tanulási helyzetekben is, egyszerűen motiváltságot éreztem abban, hogy fejlesszem magam, mert azt láttam, hogy azért ezt lehet.”* (Rita).



Mások bizalma és az egyén képességeibe vetett hite sok esetben elsődleges, csak ezután tud az önbizalom kialakulni. *„Ahol el kellett hinnem, hogy képes vagyok rá, az Debrecenben volt, ahol bekerültem az angol tanszékre. És elmentünk gólyatáborba, és azt mondta nekem a hallgatói önkormányzat elnöke, hogy olyan nincsen, hogy te nem mászol fát, te nem mész az akadályversenyre. Tessék megcsinálni. És akkor elhittem, hogy képes vagyok rá.”* (Rebeka).

A szakmai előmenetelt a későbbi életpálya során akár a munkahely is támogathatja. Egy megértő főnök jelenléte, mint mentor vagy coach, is döntő lehet. *„Mivel látták bennem a potenciált, ezért ők beiskoláztak engem, kifizették az én marketingmenedzseri diplomámat, és ez, ezért meg én vagyok nekik hálás, mert lehetőséget adtak arra, és soha, soha nem éreztem azt, egy cégnél se, hogy az én kerekesszé- kem bármiféle hátrányt jelentene.”* (Gréta).

#### 4.4. Pályaorientáció

A vállalkozói életpálya választásával kapcsolatban az interjúalanyok jelentősen eltérő tapasztalatokról számoltak be. Alapvetően úgy tűnik, hogy középiskolájuk vagy felsőfokú tanulmányaik végeztével nem találtak olyan pályaorientációs támogatással, ami elősegítette volna őket karriertervek készítésében és a jövővel kapcsolatos megalapozott döntések meghozatalában. Ennek hiánya expliciten is megfogalmazódott az interjúkban. *„Hát, bennünket kell, a mi önbizalmunkat, meg a mi képességeinket feltárni, ebben segíteni, hogy meg tudjuk ideje korán, vagy időben, hogy mire vagyunk képesek, és nem az, hogy mire nem. Most azért változott, meg fejlődhet, de saját képességeinkkel nem vagyunk tisztában. ... Legyen valami olyan, mint egy kompetenciát, ... erősítsük azt, ami ott van bennünk.”* (Emma).

Fogyatékoságok megléte esetén a vállalkozók is érzékelték, hogy fiatal felnőttként jelentősen kevesebb lehetőség áll előttük a pályaválasztás során. Sokszor nem valami mellett, hanem valami ellenében döntöttek a fiatalok. *„Jelentkeztem ugye a Neumannba, a számítógépes szakközépiskola, de nem azért, mert én annyira profinak tartottam volna magamat, de igazából nem volt sok lehetőség egy látás-sérültnek, hogy hova menjen akkoriban. Tanár nem akartam lenni, jogász – Isten őrizz!, sima gimnáziumba miért menjek, és akkor jött a lehetőség a számítógépes szakközépben, hogy lehet jelentkezni.”* (Roland).

A vállalkozók ugyanakkor jellemzően nem külső kényszerek hatására választottak szakmai pályát maguknak. Többen számoltak be arról, hogy saját érdeklődésük és hobbijuk mentén választottak szakmát, és ez természetes folyamatként vezetett a vállalkozási területükhöz is. *„A biológia érdekelt is, meg jártam is harmadik-negyedik gimnáziumban külön biológiai fakultációra, biológiából érettségiztem, és akkor volt a Vakok Szövetségében, meg az ORFI-nak az együttműködésében gyógymasszőr képzés, gyengén látóknak, vakoknak külön, és akkor én jelentkeztem.”* (Lilla).

Egyesek nem látnak összefüggést a vállalkozási területük és a végzettségük közt. Leginkább a korlátozott lehetőségeik közül való kitörésként választották végül a vállalkozást. *„Iskolákat elvégeztem, aztán nem akartam gyárban dolgozni aprópénzért, akkor szerettem volna egy kicsit jobban keresni, akkor került az az ötlet a fejembe, hogy megtanulok egy német technológiarendet, ami egyedi, saját fejlesztésem, és egyedi takarító technológiával dolgozom. A hátrányból előnyt kell csinálni.”* (Jakab).

A pályaválasztásnak számos buktatója lehet. Ebben segíthetnek az adott pályán dolgozó ismerősök, valamint a munkakör személyes kipróbálásának lehetősége. Szerencsés esetben az illeszkedés hiánya gyorsan és végérvényesen megmutatkozik. *„Eredetileg angoltanár akartam lenni, azt is lehet vállalkozásban csinálni. Itt jött be a látássérültség a képbe. Van látássérült angoltanár ismerősöm, nem is egy, de, úgy voltam vele, hogy hát öt év az egyetemen, meg aztán milyen tantárgyak vannak, és inkább elment a kedvem tőle.”* (Maja).

Az iskola és a környezet sokféleképpen volt hatással a vállalkozói karrier választására. Míg egyeseket eltanácsoltak, másokat bíztattak, miközben akár ők magukról nem hitték volna, hogy végül vállalkozóként keresik majd a kenyerüket. *„Mentem a főiskolára, a GDF-re, ott is informatikus mérnöki szakra, de nem gondoltam, hogy ebből vállalkozást fogok csinálni. Sőt... volt egy vállalkozás tanár, aki azt mondta nekem, hogy megadja a hármast, de ígérjem meg hogy nem leszek vállalkozó. Ez annyira bennem van.”* (Roland).

A buktatók azonban egyeseknél inkább a rezilienciát, a rugalmasságot erősítik. Másokat a sorstársak motiválnak például önállóságra, a változásokhoz való alkalmazkodásra. *„Jártam az Óbudai Egyetemre, vakoknak szóló számítógépes képzésre. Ott kezdtek el macerálni a többiek, hogy engem mindig kocsival hoz valaki, mint az urát, és akkor elmentem a Vakok Intézetébe, és megtanultam botozni. A cél az volt, hogy ne legyek annyira kiszolgáltatva, ne vonjak el másokat a munkától, oda mehessek, ahova akarok.”* (Viktor).

A karriercélok és magánéleti célok tervezése során többeknél – például állapotromlás esetén – a karrier szerepe egyre fontosabbá vált, átértékelődött. *„Amikor az egyetemen jártam, és közben már nem láttam, akkor igazából azért tanultam annyira jól, mert az már egy olyan területe volt az életnek, ahol már magamat meggyőztem arról, hogy ez azért, ha nem is könnyen, de megy... és igazából nem lehetett azt tudni, hogy lesz-e családom, vagy fogok-e tudni olyan tradicionális érzelmi életet, úgynevezett full life-ot élni, hogy gyerekek, család satöbbi.”* (Bea).

Több esetben megjelent a pályák, végzettségek halmozása is, akár a képességek változása vagy a lehetőségek bizonytalansága miatt. *„Tehát a masszórtaanfolyam mellett én készültem a hittanárira, a Pázmányra, tehát hogy akkor felvételeire, plusz jártam németre. ... Hogy nem csak, mint sima hitoktató álljak elő, hanem mint egyházjogász is.”* (Lilla).

## 5. Diskusszió

Bár a veleszületett fogyatékossgal élők, a közoktatásban sajátos nevelési igényű gyermekek sokszor ún. speciális, szegregált iskolában kezdték tanulmányaikat, többen már felső tagozatban integráló iskolába mentek át. Az integráció és az ebből fakadó – elsősorban pozitív – tapasztalatok jelentős szerepet tölthetnek be a vállalkozók életében. Miközben a többségi oktatási intézmények minőségi(bb) oktatást biztosítottak, és így esélyt a továbbtanulásra, aközben közvetítették azokat a többségi társadalmi normákat is, amelyeket mindenkitől elvártak. A jobb tudásszint, az önismeret és a hatékonyabb alkalmazkodás és együttélés megtanulása mellett a vállalkozók gyerekként és fiataloként olyan kapcsolati hálóra is szert tehettek, ami barátai

és párkapcsolati tőkét jelentett, és akár egész életen át elkíséri őket (Reindal, 2008; Zolnai et al., 2016).

A többségi képzések – előnyeik mellett – számos nehézséget is tartogattak. Az iskolaváltások, előfordult, hogy negatívan hatottak a korábban kialakult barátságokra, a magasabb tanulmányi szinthez mint elváráshoz sokszor nem társult a képzés akadálymentessége, és a többségi pedagógusok sem minden esetben voltak megértők és támogatók. A nehézségek ugyanakkor megedzették a későbbi vállalkozókat, és az évek során kialakult megküzdési formák olyan szinten épültek be a hétköznapi és munkatevékenységeikbe és életvitelükbe, hogy egyeseknél a vállalkozói identitás akár a fogyatékos identitást is képes volt felülírni (Hidegh et al., 2023). Ugyanakkor az integráció nem elsősorban intézményi kérdés, a többségi társadalomban való boldoguláshoz számos egyéb tényező is hozzájárul(hat).

Az 1989/90-ben történt rendszerváltás nyomán fokozatosan kiépülő piacgazdaság folyamatosan változó gazdasági környezetében a vállalkozóknak jelentős mennyiségű és nagyon célzott szakmai és vállalkozói tudásra volt és van szüksége (Csákné Filep et al., 2023; Vecsenyi, 2011). Ezt a meglévő formális, intézményi képzések csak részben tudták (és tudják) biztosítani, miközben ennek fontosságát számos, a fogyatékossgal élő vállalkozókra vonatkozó kutatás hangsúlyozza (Dakung et al., 2022; Klangboonkrong & Baines, 2022; Muñoz et al., 2019). Ezért a kutatásunkban megismert karrierutaknál is visszatérő elem a nem-formális és informális úton való tanulás és készségfejlesztés. Az interjúalanyok többsége szakmai végzettségét mégis formális képzési keretek közt szerezte, jellemzően felsőfokú szinten. Jellemző ugyanakkor, hogy a magasabb végzettséget sokszor többszöri nekifutással, időben később, vagy akár utólag szerezték, és meglehetősen rugalmasan alkalmazták mind térben, mind időben. Jellemző volt a piaci igényekhez való igazodás is, a szükséges formális végzettség karrierváltásokat és pályamódosításokat (pl. alkalmazottból vállalkozóvá válás, védett munkahelyről elsődleges munkaerőpiacra való váltás) követően való megszerzése.

Ehhez képest a vállalkozói tudást és készségeket sokszor autodidakta módon, informálisan, későbbi, vállalkozói munkáik során sajátították el, munkatapasztalatok és akár a saját káruk révén. Ez nem ismeretlen a szakirodalomban sem: Martin és Honig (2019) hangsúlyozza, hogy a „learning by doing” típusú tanulás különösen értékes és ismerős a fogyatékossgal élő emberek számára, akik gyakran kénytelenek alkalmazkodni a nem az ő igényeiknek megfelelően kialakított környezethez. Ebben különbség mutatkozott a vállalkozói családba született személyek és azok közt, akik csak később orientálódtak az üzleti élet irányába. Ugyanakkor nem mutatkozott nyilvánvaló különbség a humán vagy reál végzettségű vállalkozók életpályájában vagy a női vagy férfi vállalkozói utak keresése és megtalálása közt.

Egy további megfigyelt mintázat, hogy a vállalkozóknál megjelenik a formális tanulás szembeni szkepticizmus. Van, aki szerint a vállalkozás leginkább ösztönösségre épül, amit egy iskola sem tanít vagy taníthat. Mások a meglévő tanítási intézmények szintje vagy tanulási tapasztalataik alapján állítják, hogy a gyakorlat, a szakmai vezetők vagy a vállalkozói társak azok, aiktől igazán tanulni lehet. Többen ugyanakkor alkalmazotti munkakörükben vagy idősebb rokonok, szülők családi vállalkozásában dolgozva sajátították el olyan alapvető, később a vállalkozásukban kamatoztatott készségeket, mint a szakmai minőség fontossága vagy a vezetői készségek (Renko et al., 2016; Yamamoto et al., 2012).

Az interjúk alapján a vállalkozók szakmai és üzleti pályájukat nem intézményi vagy egyéni pályaeorientáció során találták meg, hanem számos külső és belső tényező együttesen alakította ezen döntésüket. Az interjúalanyok vállalkozásindításában mind negatív, mind pozitív motivációk szerepet játszottak, többben az alkalmazotti munkakörből váltottak az üzleti szférába. A jövedelemszerzésen és a pénzügyi biztonságon túl számos olyan, személyes, belső és ösztönző (*pull*) tényező játszott ebben szerepet, mely az informális tanulás útján való fejlődést és a szakmai és vállalkozói készségek fejlesztését célozta (Dhar & Farzana, 2017; Győri et al., 2019). Ilyen készségek és tulajdonságok voltak a rugalmasság, a pozitív önmeghatározás, a szabadság szeretete, de sokakban fogalmazódott meg az önmegvalósítás és a munkával kapcsolatban egy magasabb szintű elégedettség igénye is. Több vállalkozó kívánt profitorientált vállalkozói tevékenységével (pl. akadálymentes eszközök forgalmazása), önkéntes munkájával (pl. közösségszervezés) vagy szerepmoddellként (pl. fiatal vállalkozóknak mentor) hatást gyakorolni másokra és a környezetére (Atkins, 2013).

## 6. Következtetések

Írásunkban fogyatékossgal élő vállalkozók iskolarendszerrel, tanulással és a vállalkozói készségek elsajátításával kapcsolatos tapasztalatait, ezek mintázatait mutattuk be. A nemzetközi és a magyar szakmai diskurzus is foglalkozik mind a fogyatékossgal élő emberek iskolai és tanulási tapasztalataival, mind pedig a vállalkozói készségek elsajátításának különböző útjaival. A két terület összekapcsolásával a fogyatékossgal élő vállalkozók unikális tapasztalaira mutattunk rá. Reményeink szerint ez hozzájárulás mind a fogyatékossgatudományi kutatások, mind pedig a vállalkozáskutatás területének eredményeihez.

A vállalkozói készségek elsajátítása a fogyatékossgal élő vállalkozók számára az intézményes keretek között jelentősen korlátozott. Egrýrszt a funkcionális vállalkozói tudás oktatása önmagában nem kielégít, ezen felül pedig a fogyatékossgal élő fiatalok számára a hozzáférés is korlátozott. A szakirodalom azon megállapítása, hogy az érintettek számára kifejezetten fontos alternatíva a vállalkozóvá válás (Martin & Honig, 2019; Yamamoto et al., 2012), még inkább ráirányítja a figyelmet erre a hiányosságra a pályaeorientációs folyamatban.

Az intézményi keretek tekintetében az interjúalanyok tapasztalataihoz képest az elmúlt id,szakban érzékelhető némi elmozdulás az integrált oktatás irányába, hiszen n,tt az integrált oktatásban lév,ok száma (Heged,us, 2023), azonban ez önmagában – az inkluzív szemlélet és a teljes mértékben hozzáférhető képzési és szabadid,os szolgáltatások hiányában – nem megoldás. A kutatás arra is rávilágít, hogy nem az integrált–szegregált oktatási tengely a mérvadó, hanem a többségi társadalomba való beilleszkedés mikéntje és az az inkluzív szemlélet, mely többek közt a vállalkozásfejlesztési szolgáltatásokat, fejlesztési programokat és képzéseket is át kell, hogy hassa. A munkaer,ő-piaci és társadalmi szerepvállalás megvalósulására a vállalkozói létforma különösen jó közeg, amely mind a vállalkozóktól, mind a vállalkozói ökoszisztéma résztvev,őit,ől rugalmas, kompetens, értékteremt,ő résztvev,őit,ől kíván meg (Csillag et al., 2021).



Ugyanakkor, bár a kutatásban részt vevő vállalkozók magukat nagyrészt sikeresnek gondolják, és elégedettek az elért eredményeikkel, a nehézségekkel való egyéni megküzdés terhét (pl. mentális egészségi problémák, anyagi kockázat) mégis nagyrészt ők viselik (Campbell, 2009). A további, fogyatékossgal élő vállalkozói generációk támogatása érdekében ezért a formális oktatás keretein belül (a közoktatásban, a felsőoktatásban és a felnőttképzés terén is) a képzési szolgáltatásokat szükséges a fogyatékossgal élő vállalkozók sajátos igényeihez igazítani, illetve az informális tanulást többek közt gyakornoki programokkal, szakmai gyakorlattal elősegíteni. Az intézményi oktatás kínálta lehetőségek ugyanis nagyban befolyásolják, hogy a szükséges készségek elsajátítása, fejlesztése terén milyen mértékben kell a későbbiekben a vállalkozóknak erőforrásokat rendelniük saját fejlődésüket támogató formális, nem-formális és informális tanulási megoldásokra. Karrierútjuk során folyamatosan alkalmazkodniuk kell a változó környezethez, de az ehhez szükséges rugalmasságot jellemzően az üzleti szituációkból adódó helyzetek, valamint az újabb és újabb piaci lehetőségeknek való megfelelés igénye fejlesztik, és ezek terelik őket a formális tanuláson túli lehetőségek felé is.

## 7. Limitációk, kitekintés, köszönetnyilvánítás

Kutatásunk célja a fogyatékossgal élő vállalkozók szakmai és vállalkozói készségeinek feltárása, a pályaorientációjukkal és pályaválasztásukkal kapcsolatos megértés elmélyítése volt. Az eredmények hatókörét egyértelműen szűkíti a kis minta, különösen az egyéb fogyatékossgal (pl. autizmus, pszichés érintettség, siketség) élő vállalkozók jelentősebb bevonásának hiánya és a női vállalkozók alacsony száma.

A fogyatékossgal élő vállalkozók szakmai és vállalkozói kompetenciáinak megismerését célzó kutatások a jövőben számos irányba haladhatnak tovább. Kérdés, hogy a hagyományos nemi szerepek eltérő vállalkozói magatartást eredményeznek-e a nők körében, ehhez hogyan járul hozzá a lányok esetenként eltérő tanulási tapasztalata (Gódány, 2018). Ebben szerepet játszhatnak például a szakmai kapcsolatok/hálózatok (pl. vállalkozói klub), melyek különösen a női vállalkozói szerepmodellek felmutatásában lehetnek fontosak. További érdekes kutatási terep lehet kifejezetten a felsőoktatás szerepének és lehetőségeinek vizsgálata a született fogyatékossgal élő személyek vállalkozási kompetenciáinak, tudásának és hajlandóságának fejlesztésében. Izgalmas kérdés lehet, hogy vannak-e a magyar KKV-k között jellegzetes informális tanulási mintázatai a fogyatékossgal élő személyek által alapított vállalatoknak (Csillag et al., 2019).

A TKP2021-NKTA-44 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapjából nyújtott támogatásával, a Tématerületi Kiválósági Program 2021 (TKP2021-NKTA) pályázati program finanszírozásában valósult meg.



## Irodalomjegyzék

- Angyal, V. (2023). A vállalkozói motivációk és kompetenciák a generációk tükrében. *Közösségi Kapcsolódások*, 2023(1), 173–189. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2023.1.173-189>
- Ashley, D. & Graf, N. M. (2018). The Process and Experiences of Self-Employment Among People With Disabilities: A Qualitative Study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/0034355216687712>
- Atkins, S. (2013). A Study into the Lived Experiences of Deaf Entrepreneurs: Considerations for the Professional. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association (JADARA)*, 47(2), 222–236.
- Bacigalupo, M., Kamyliis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Office of the European Union.
- Bagheri, A. & Abbariki, M. (2017). Competencies of disabled entrepreneurs in Iran: Implications for learning and development. *Disability & Society*, 32(1), 69–92. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1268524>
- Bagheri, A., Azizi, M. & Fard, F. M. (2015). Managerial Skills Required by Entrepreneurs with Physical and Mobility Disabilities. *International Journal of Management Sciences*, 5(8), 571–581.
- Botella-Carrubi, D., Ribeiro-Navarrete, S., Ulrich, K. & Blanco González-Tejero, C. (2022). The role of entrepreneurial skills as a vehicle for business growth: A study in Spanish start-ups. *Management Decision*, 62(8), 2364–2387. <https://doi.org/10.1108/MD-02-2022-0161>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>
- Csákné Filep, J., Radácsi, L., Szennay, Á. & Tímár, G. (2023). *Tenni akarás és megélhetés. Budapesti Gazdasági Egyetem*. [https://budapestlab.hu/wp-content/uploads/2023/05/GEM-BGE\\_2023\\_web.pdf](https://budapestlab.hu/wp-content/uploads/2023/05/GEM-BGE_2023_web.pdf) (2024-06-04).
- Csillag, S., Cszimadia, P., Hidegh, A. L. & Szászvári, K. (2019). What makes small beautiful? Learning and development in small firms. *Human Resource Development International*, 22(5), 453–476. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1641351>
- Csillag, S., Győri, Z., Kóródi, E., Svastics, C. & Balázs, T. (2020). *Kutatási jelentés—Fogyatékossgal élő vállalkozók helyzete és motivációi Magyarországon*. Budapest LAB Working Paper Series.
- Csillag, S., Győri, Z., Kóródi, E., Svastics, C. & Hidegh, A. (2021). A magyar vállalkozási ökoszisztéma és a fogyatékossgal élő vállalkozók. *Szociálpolitikai Szemle*, 7(1), 25–50. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.3.1>
- Csillag, S., Győri, Z. & Svastics, C. (2019). Long and winding road? Barriers and supporting factors as perceived by entrepreneurs with disabilities. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 13(1–2), 42–63. <https://doi.org/10.1108/JEC-11-2018-0097>
- Csillag, S., Győri, Z. & Svastics, C. (2020). Vaktában vállalkozni? Fogyatékossgal élő vállalkozók a hazai munkaerőpiacon. *Vezetéstudomány*, 51(4), 26–39. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.04.03>
- Csillag, S., Primecz, H. & Toarniczky, A. (2018). Dolgoznánk, ha hagynátok... Megváltozott munkaképességű emberek és a HR-rendszerek. *Vezetéstudomány*, 49(6), 33–45. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.06.04>
- Dakung, R. J., Bell, R., Orobias, L. A. & Yatu, L. (2022). Entrepreneurship education and the moderating role of inclusion in the entrepreneurial action of disabled students. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100715. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100715>
- Demeter, K. (2009). Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. In Demeter, K. (szerk.), *A kompetencia*. Oktatási Hivatal. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
- Dhar, S. & Farzana, T. (2017). Entrepreneurs with disabilities in Bangladesh: An exploratory study on their entrepreneurial motivation and challenges. *European Journal of Business and Management*, 9(36), 103–114.
- Drakster, T. Z. & Sirec, K. (2021). The Study of Entrepreneurial Intentions and Entrepreneurial Competencies of Business vs. Non-Business Students. *Journal of Competitiveness*, 13(12). <https://doi.org/10.7441/joc.2021.02.10>
- Európai Bizottság (2013). „VÁLLALKOZÁS 2020” CSELEKVÉSI TERV A vállalkozói szellem felélénkítése Európában COM(2012) 795 final (2024-05-18).

- Galvão, A., Marques, C. & Ferreira, J. J. (2020). The role of entrepreneurship education and training programmes in advancing entrepreneurial skills and new ventures. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 595–614. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0174>
- Gódány, Z. (2018). Női vállalkozók – kutatási területek. Elméleti áttekintés. *Vezetéstudomány*, 49(4), 58–67. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.04.06>
- Györi, Z., Csillag, S. & Svastics, C. (2019). Push and Pull Motivations of Entrepreneurs with Disabilities in Hungary. In Tipurić, D. & Hruška, D. (Eds.), *7th International OFEL Conference on Governance, Management and Entrepreneurship: Embracing Diversity in Organisations*, Governance Research and Development Center (pp. 351–366).
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Hidegh, A. L., Svastics, C., Csillag, S. & Györi, Z. (2023). The intersectional identity work of entrepreneurs with disabilities: Constructing difference through disability, gender, and entrepreneurship. *Culture and Organization*, 29(3), 226–241. <https://doi.org/10.1080/14759551.2023.2201006>
- Hwang, S. & Roulstone, A. (2015). Enterprising? Disabled? The status and potential for disabled people's microenterprise in South Korea. *Disability & Society*, 30, 114–129. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.993750>
- Jammaers, E., Zanoni, P. & Hardonk, S. (2016). Constructing positive identities in ableist workplaces: Disabled employees' discursive practices engaging with the discourse of lower productivity. *Human Relations*, 69(6), 1365–1386. <https://doi.org/10.1177/0018726715612901>
- Jammaers, E., Zanoni, P. & Williams, J. (2021). "Not all fish are equal: A Bourdieuan analysis of ableism in a financial services company". *The International Journal of Human Resource Management*, 32(11), 2519–2544. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1588348>
- Kitching, J. (2014). *Entrepreneurship and self-employment by people with disabilities* (Background Paper for the OECD Project on Inclusive Entrepreneurship) [Working Paper]. OECD. <http://www.oecd.org/cfe/leed/background-report-people-disabilities.pdf> (2019-05-24).
- Klangboonkrong, T. & Baines, N. (2022). Disability entrepreneurship research: Critical reflection through the lens of individual-opportunity nexus. *Strategic Change*, 31(4), 427–445. <https://doi.org/10.1002/jsc.2513>
- Komenczi, B. (2001). Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. Új Pedagógiai Szemle, 51(6), 122–132.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kyndt, E. & Baert, H. (2015). Entrepreneurial Competencies: Assessment and Predictive Value for Entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.002>
- Lukovszki, L. (2017). *Sikeres vállalkozó vagy sikeres személyiség? A vállalkozói jellemvonások vizsgálata a külső tényezők tükrében* [Doktori értekezés]. PE KTK Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- Martin, B. C. & Honig, B. (2019). Inclusive Management Research: Persons with Disabilities and Self-Employment Activity as an Exemplar. *Journal of Business Ethics*, 166(3), 553–575.
- Mitchelmore, S., Rowley, J. & Shiu, E. (2014). Competencies Associated with Growth of Women-Led SMEs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 21(4), 588–601. <https://doi.org/10.1108/JSBED-01-2012-0001>
- Muñoz, R. M., Salinero, Y. & Fernández, M. V. (2020). Sustainability, Entrepreneurship, and Disability: A New Challenge for Universities. *Sustainability*, 12(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/su12062494>
- Muñoz, R. M., Salinero, Y., Peña, I. & de Pablo, J. D. S. (2019). Entrepreneurship Education and Disability: An Experience at a Spanish University. *Administrative Sciences*, 9(2), 34. <https://doi.org/10.3390/ADM9020034>
- Pagán, R. (2009). Self-employment among people with disabilities: Evidence for Europe. *Disability & Society*, 24(2), 217–229. <https://doi.org/10.1080/09687590802652504>
- Prókai, O. & Szerepi, A. (2017). Önfoglalkoztató és teljes munkaidőben dolgozó megváltozott munkaképességű emberek. FSZK.
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: A theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/08856250801947812>
- Renko, M., Harris, S. P. & Caldwell, K. (2015). Entrepreneurial entry by people with disabilities. *International Small Business Journal*, 34(5), 555–578. <https://doi.org/10.1177/0266242615579112>

- Renko, M., Harris, S. P. & Caldwell, K. (2016). Entrepreneurial entry by people with disabilities. *International Small Business Journal*, 34, 555–578. <https://doi.org/10.1177/0266242615579112>
- Revita Alapítvány (2019). Útmutató vállalkozói ismeretek oktatásához. YES projekt. [www.interreg-rohu.eu](http://www.interreg-rohu.eu).
- Silverman, D. (2008). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. SAGE.
- Svastics, C., Hidegh, A. L., Csillag, S. & Győri, Z. (2023). A fogyatékoság és a vállalkozói identitás kapcsolata az interszekcionalitás lencséjén keresztül. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 54(10), 29–39. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.10.03>
- Vecsenyi, J. (2011). *Kisvállalkozások indítása és működtetése*. Akadémiai Kiadó.
- Vecsenyi, J. & Petheő, A. (2017). *Vállalkozz okosan – Az ötlettől a piacra lépésig*. HVG Kiadó Zrt.
- Wagener, S., Gorgievski, M. & Rijdsdijk, S. (2008). Businessman or Host? Individual Differences between Entrepreneurs and Small Business Owners in the Hospitality Industry. *The Service Industries Journal*, 30. <https://doi.org/10.1080/02642060802624324>
- Wu, W. W. (2009). A Competency-Based Model for the Success of an Entrepreneurial Start-up. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 6(6), 279–291.
- Yamamoto, S., Unruh, D. & Bullis, M. (2012). The viability of self-employment for individuals with disabilities in the United States: A synthesis of the empirical-research literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(2), 117–127. <https://doi.org/10.3233/JVR-2011-0559>
- Zolnai E., Balogh E., Barnucz N., Fónai M. & Hüse L. (2016). Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – Nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.18458/KB.2016.2.5>





KESZI Roland

ELTE Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education,  
Institute for Disability and Social Participation

keszi.roland@barczi.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-1173-067X>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2024.2.7>

Article published: 15<sup>th</sup> December, 2024

# Machine Learning or Human Education? Thoughts and Data on Artificial Intelligence and the Labor Market: Economic Sociological Aspects of Career Orientation

## Abstract

The economic trends reviewed in this paper will play a prominent role in the labor market of the near future with the exponential growth of the uptake of artificial intelligence applications. The author reviews some of the megatrends related to the economic and social aspects of artificial intelligence from the demand side of the labor market, based on recent macroeconomic data sources, empirical research and forecasts. The main approach of the study is a secondary analysis of macroeconomic and survey sociological data based on a synthesis of literature reviews. The only exception to this methodological approach is a simple combination of *network analysis* and *natural language processing* (NLP) in the first part of the study, which is based entirely on the author's own web scraping-based data collection and calculations. The trends under review directly affect the employees of the present day and are currently prominent in companies' recruitment processes, i.e. they should be seen as an intensely present pattern on the demand side of the labor market. Some dangerous labor market and economic sociological megatrends are also reviewed in the paper. The author also draws attention to some of the striking trends that are expected in connection with the transformation of occupational structures and labor market polarization. The article reviews – from the demand side of the labor market – the skills and competences that are expected to increase and to which career guidance practitioners should pay particular attention in the coming years.

Keywords: the impact of AI on the labor market, social aspects of AI, LLMs, NLP, Generative AI, skills required by employers, labor market polarization, automation, human-machine collaboration.

# Machine Learning or Human Education?

## Thoughts and Data on Artificial Intelligence and the Labor Market: Economic Sociological Aspects of Career Orientation

*“The development of full artificial intelligence could spell the end of the human race.”*  
Hawking, Stephen (2014)

*“AI is one of the biggest risks to the future of civilization.”*  
Musk, Elon (2023)

### 1. Introduction

The following paper is about the *open labor markets*. The open labor market is a key element in the relationship between economy and society. Among its many interfaces, we focus on the potential impact of artificial intelligence. We aim to provide evidence-based perspectives for career guidance activities, rather than career management advice. Our analysis draws on historical macroeconomic data and secondary analyses, as well as on empirical research on the state of the overall world economy. Some of this data is based on company balance sheets data and interviews with company managers conducted by international organizations and research firms, with a view to longitudinal and international comparisons. The main approach of the study is a secondary analysis of macroeconomic and survey sociological data based on a synthesis of literature reviews. The only exception to this methodological approach is simple combination of *network analysis* and *natural language processing* (NLP) in the first part of the study, which is based entirely on the author’s own web scraping-based data collection and calculations.

The source of the macroeconomic data analyzed in this study is the US economy, and the data are publicly available.

Our choice to focus on the US economy has two reasons. Firstly, the US is the world’s first economy, both in terms of size and sectoral coverage, so US economic developments affect all national economies. On the other hand, it is because the majority of AI development takes place in the US, so from this perspective it is also appropriate to focus our attention heavily on the US economy. In relation to the reasons mentioned for our choice, it is also important to underline the current role of China, which, due to its complexity and the complexity of the Chinese political-

government relations, would require a separate analysis and is not discussed in detail in this paper.

The *open* labor market is also a space for the majority society and people with disabilities. In this paper, we focus explicitly on the presence of workers in the open labor market, i.e. we do not address forms of employment of the disabled population that could be grouped according to multiple criteria. According to these grouping criteria, countries and legal systems around the world differ considerably. For example, we can group forms of employment according to the form and extent of state support, or the form of employment under labor law (Keszi, Horváth & Könczei, 2008). We can also imagine several groupings according to state support, for example:

1. employment in social institutions;
2. employment with accredited employers;
3. sheltered employment;
4. other forms.

We are now moving towards an international analysis of the overall global economy, to identify megatrends. The forms mentioned above vary widely from one national economy to another and are not discussed in this paper.

Our objective, as defined in this study, is to analyze the possibilities of “*open labor market*” employment, i.e. the form of employment that market economy actors engage in under conditions of *competition* in the *open* labor market. Obviously, differences in the ‘corporate social responsibility’ principles of each company and a range of other factors need to be examined to draw accurate and nuanced conclusions. However, in this study we are only looking at macroprocesses, so it is necessary to take these boundary conditions into account when considering the data and conclusions of the study.

The data reviewed in our study support the work of career guidance practitioners by approaching career management activities from the demand/supply side of the labor market. This approach is combined with a macro approach for the individual, i.e. the demand side of the skills required by employers.

In this respect, the state of the overall labor market is also the primary factor for the employment of persons living with *altered work capacity* and workers with disability. Viewed in this way, the US labor market shows positive signs in 2024, as the participation of people with disabilities in the US labor market rises after the post-Covid recovery (Figure 1), as illustrated by the red arrow. As we will see shortly, labor market trends for the disabled population are correlated with the state of the overall labor market.





FIGURE 1. LABOR FORCE PARTICIPATION RATE OF PEOPLE WITH DISABILITY AND THE OVERALL LABOR MARKET – 2008 TO 2024 (SOURCE: FRED, 2024A1, 2024A2)

We take this picture from the 2008–2009 crisis, through the Covid crisis, to the present as the starting point for our study. We assume that this labor market situation can be examined by considering the overall macroeconomic environment. It is therefore necessary to examine these boundary conditions and macrotrends, in the light of which statements on the employment of people with disabilities can be made.

To gain a more accurate picture of the potential and existing impact of AI, we will examine several megatrends, each of which has at its core the proliferation of AI applications. These processes have previously been analyzed, as the effects of automation processes in the international literature on labor economics and sociology of work since around the 1960s.

Career orientation is one of the cornerstones to our social well-being. It is not only about the groups of participants but concerns all actors in the labor market. But will there be jobs in the future, and what will the world look like if we do not have them, or if we can only look at them in a radically different way from today? It is impossible to answer this question if we ask it in the wrong way. This paper aims to provide some contributions and input for asking the *right questions*.



Figure 2 shows the contexts in which the term “career orientation” appeared, and the topics in which it was used. The graph includes data up to 28 April 2024.<sup>1</sup>

A total of 879 articles in the broader period and 178 articles in the narrower period of time were reviewed using this method. The criterion for selecting articles was that the word “career orientation” was used at least 3 times in the abstract of the article (using a network science term: *Nodes*). It is important to stress that we did not carry out a qualitative review, but only looked at the raw text environment. We identified 5662 links between articles (using the network science term: *Edges*) in the narrower period of time. This network of connections is shown in Figure 2.

In this paper we do not perform a detailed network science focused analysis. As an introduction, let us be satisfied with the conclusion from the above data that career guidance articles are *dominated by traditional psychological and human focused topics* until 2024, but an important phenomenon is that topics related to artificial intelligence and machine learning are already appearing in recent articles in the international literature (Figure 3).

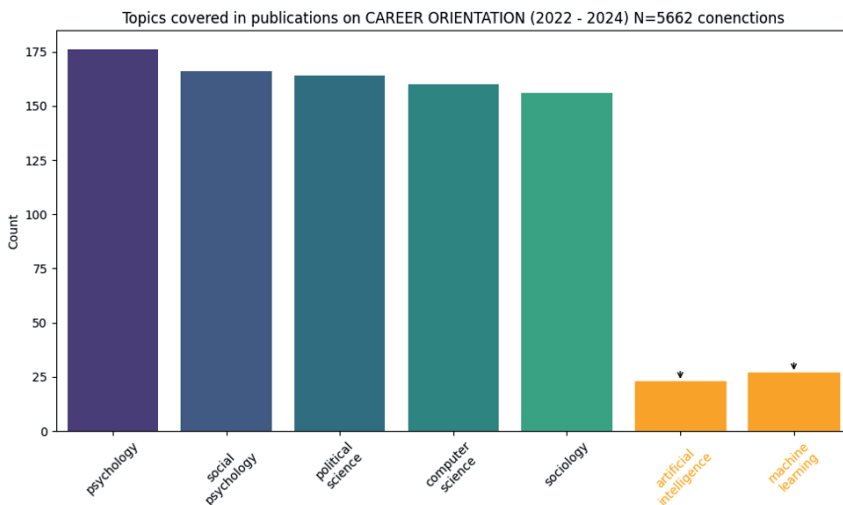


FIGURE 3. THE MOST COMMON (BLUE) AND THE AI COVERED (ORANGE) TOPICS IN SCIENTIFIC PUBLICATIONS ON CAREER ORIENTATION (2022-2024), N=5662 CONNECTIONS (CONDITION: THE LINK MUST OCCUR AT LEAST 3 TIMES IN THE ABSTRACT OF THE ARTICLE.)

The method used in this introductory part of our paper builds on a combined application of the *natural language processing (NLP)* “*bag of words*” method and network research. Our short analysis does not, for its purpose, use established techniques used in NLP (e.g., we do not use techniques such as lemmatization, stemming, tokenization, and our analysis does not go further in the direction of n-gram models or the nowadays fashionable tools of deep neural network models).

<sup>1</sup> Figure and centrality measures values are the author’s own calculations; data source: OpenAlex.org REST API, Tools used for analysis: VosViewer 1.6.20, Gephi 0.10.1, Python NetworkX 3.3. Some network science measures: Network Interpretation: undirected. Average Degree: 31,809; Avg. Weighted Degree: 109.219; Clustering Coefficient: 0,724; Average Degree: Avg. Weighted Degree: 109.21; 31,809; Clustering Coefficient Distribution: 0,724.

Our aim is only to provide an introductory overview of the latest scientific papers on career orientation in the world.

It should be stressed that the above overview is not intended to be a scientific metric, but it is useful to identify the international focus of scientific interest in this area. The comparison is particularly instructive when compared with the interest of the business sector. In the remainder of this article, we will present some of these in relation to the focus of interest on the demand side of the labor market.

### 3. Economic phenomena in the embeddedness of disruptive technologies

When this study was written, several parallel news streams were keeping the interest of economic analysts engaged with the labor market impacts of artificial intelligence. Among these, just to name a few, the Neuralink company implanted a chip into a person's brain (Drew, 2024; Musk, 2024), Sam Altman presented the release of a new version of ChatGPT to the world's most influential economic leaders. (Altman, 2024). Concurrently, Google Gemini reported that with a 90.0% score, Gemini Ultra is the first language model (LLM) to surpass human experts in MMLU (Massive Multitask Language Understanding) (Sundar, P. & Demis, H., 2023). The test uses a combination of 57 subjects, such as mathematics, physics, history, law, medicine, and ethics, for evaluation (Pichai & Hassabis, 2024). Meta also announced its open-source AI model named Llama 3, aiming to surpass the performance of Gemini and OpenAI. The company's director of data science then gave a conference lecture on its further development at one of the world's top universities, MIT (Knight, 2024).

Yet – in parallel with the above technological and economic developments – most of the world's population of more than 8 billion people probably got their heads around the news of Taylor Swift's deepfake porn video (Ghaffary, 2024). Most of the people have no idea what “gradient descent”, “sigmoid function”, “hyperparameter” or “entropy” mean and what significance these concepts have for the functioning of, for example, large language models, one of which is ChatGPT. Most people are also unaware of how the economic situation of individuals will be affected by these phenomena soon.

These events and terms, from porn to gradient descent, are directly related to artificial intelligence and the labor market, and therefore also cover issues of career orientation. In this paper, we briefly review some of these major megatrends, mainly using US data. The reason for this approach is both the overall leadership of the US economy in the global world economy and its leading role in the development of artificial intelligence: the trends that are currently visible in the US economy and labor market are spilling over to the rest of the world, combining specific differences in national economies with specializations in national labor markets. In this paper, we will focus on the general trends that appear to be relatively certain in the relationship between AI and the labor market, that can be empirically demonstrated with economic data and embedded in theoretical frameworks of labor economics.

Current business expectations for AI are illustrated by Gartner (2023) (Figure 4). This international market research company regularly publishes forecasts of the



technologies in which the world's leading companies expect to make progress and where the product lifecycles of individual technologies are. These expectations are already embedded in the human resource strategies of individual companies and, through them, in the labor market indicators of individual economies.



FIGURE 4. TEMPORAL DEVELOPMENT OF AI HYPE CYCLES

It's not surprising that generative artificial intelligences are at the forefront, with the disruptive force of OpenAI's ChatGPT application being a significant reason. However, the success of OpenAI did not surprise AI researchers. ChatGPT is just the first popular appearance of GLMs, which nonetheless have significant business implications and have directly generated labor market effects. Even in this short paragraph, there were several unfamiliar concepts for those not directly involved with AI, so it is appropriate to provide a brief overview and definition of some terms.

## 4. Introductory definitional issues: knowledge of conciseness

According to a Hungarian saying, brevity is knowledge. It means that it is often worth "telling the point in a nutshell" (Bárdosi, 2012, p. 255). So let us try to review some conceptualization issues in a concise and metaphorical way, focusing on the labor market.

Let's start our lightning date with artificial intelligence, the labor market, and career orientation by briefly and metaphorically reviewing the question posed in the title of



the study (learning/teaching, intelligence). To do this, let's use an *unconventional* conceptual framework where we look at what we understand by the concepts in the title of the study!

The concepts of learning, training and teaching – when applied to humans – can intuitively and evidentially be defined: while learning involves acquiring new knowledge and skills, teaching is the supportive activity to that end, and career orientation is the part related to the labor market. The latter helps individuals find out the extent to which the labor market demand aligns with their own abilities, skills, and preferences. Since these concepts are sequences of human actions with temporal and financial implications, the definition should be more complex, and it would be necessary to include the future value and return on investment of human capital, as well as other related concepts (such as inflation, purchasing power parity, etc.), but we will not do this now, we simply emphasize the complexity of the problem.

If we apply the concepts of learning, training and teaching to machines in our metaphorical conceptualization, the starting point can also be simple:

$$\hat{y} = \beta_0 + \sum_{j=1}^m \beta_j x_j$$

In the above definition, we teach the computer the correlations present in the sample data based on a teaching database, which the machine can then use, for example, for prediction  $[f(x)]$ . Staying on the topic of learning and teaching, in the case of the above equation – for the sake of simplicity – we would assume a linear relationship between training time and income (James et al., 2023). During teaching, we determine additional parameters and indicators that define the quality of our original teaching model (e.g., MSE, RMSE,  $R^2$ ).

$$R^2 = 1 - \frac{\sum_{i=1}^n (y_i - \hat{y}_i)^2}{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}$$

With the example related to education and the labor market, machine learning and teaching would look like Figure 5, which represents the outcome of teaching. An algorithm teaches the machine (which means performing complex mathematical calculations) what income to expect based on the time spent on education. With the learned operations, the machine can make predictions.

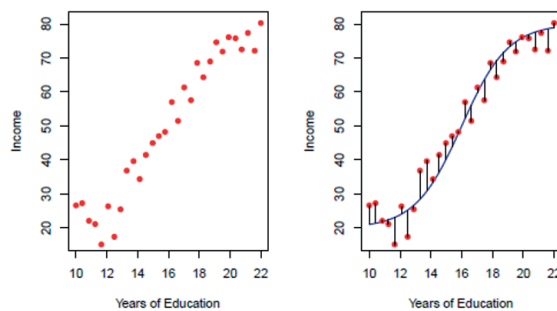


FIGURE 5. DEMONSTRATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND INCOME WITH MACHINE LEARNING – HYPOTHETICAL FIGURE – I.

If we wanted to conduct a bit of a “more complex teaching”, then the definition regarding machines would look something like the following:

$$y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \dots + \beta_mx_m$$

Visually representing the above equation for  $m = 3$ , we could get the following three-dimensional plot, where we include experience alongside the time spent on education as independent variables of the model (Figure 6).

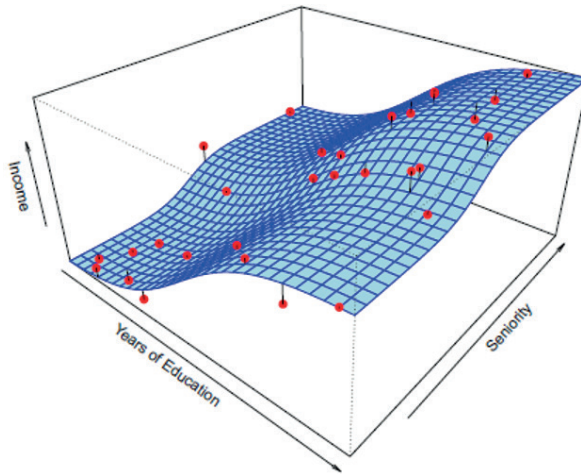


FIGURE 6. DEMONSTRATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND INCOME WITH MACHINE LEARNING – HYPOTHETICAL FIGURE – II.

The above procedure is just one of the supervised machine learning methods (James et al., 2023, pp. 16–18). In machine learning, we often work with procedures similar to the above, for example, to predict income available in the labor market, detect banking frauds, recognize faces, enable self-driving vehicles, process natural language words, simulate human conversation, create Taylor Swift deepfake porn videos, or produce avant-garde films like “Der Himmel über Berlin”. Essentially, in machine learning, we apply mathematical models for understanding data (Bishop, 2006; VanderPlas, 2022), as well as for machine action (e.g., steering a vehicle for self-driving cars, synthesizing human speech sounds for a phone robot assisting in providing timetable information in automated customer service).

Defining the additional concepts mentioned in the subtitle of our study is a more challenging task. Psychological research has long struggled with clarifying the concept of “intelligence” and the wisest answer to this has been that “intelligence is the quantity measured by intelligence tests.” Before we dismiss this “tautological, humanistic” definition, let’s consider another definition from a purportedly exact science, this time from a serious physicist professor defining a serious natural quantity, time ( $t$ ), stating that “time is the quantity measured by clocks” (e.g., Takács, 2023). The professional reasons behind these definitions are profound, leading to masses of academic, doctoral dissertations worldwide in various fields of science aiming to clarify the theoretical concepts mentioned above. Neither of the above

definitions is a tautological escape, but rather stems from recognizing the exceptional complexity of the subject.

Turning towards the labor market, with a brief overview of our attempts at defining intelligence and artificial intelligence, Microsoft's definition stands out, considering the company's global economic weight and the business policies it follows. Microsoft will undoubtedly play a prominent role in the use of artificial intelligence-based technologies in the coming years, so – from the perspective of the labor market – it is worth keeping the guidelines and strategic decisions the company implements in mind, as these can imply direct impacts on the labor market. According to their definition – which, incidentally, does not bring anything new from the perspective of the scientific classifications adopted in artificial intelligence research (see, for example, Russel & Norvig, 2006) – they distinguish the concepts of Artificial Narrow Intelligence (Narrow AI), Artificial General Intelligence (General AI), and Artificial Super Intelligence (ASI). In connection with the above, the company emphasizes the concepts of machine learning and deep learning (Microsoft, 2024). The relationship between artificial intelligence and the labor market is therefore directly and easily identifiable through the study of Microsoft's business policies, among which a recent development was the company's \$13 billion investment in a promising natural language processing (NLP) company (Novet, 2023).

## 5. Artificial intelligence in popular and scientific consciousness

The explosion of artificial intelligence into the public consciousness occurred in autumn-winter 2022, when the US organization OpenAI (originally a non-profit organization) launched a new version of its ChatGPT software, which – for lay users – had surprising capabilities. The platform was able to provide accurate answers to user questions of various types and topics. The application was designed for conversations, which are, an unstructured data set from a data science point of view, similar in nature to image information.

The processing of textual information and other unstructured data is an age-old problem set in artificial intelligence research, and this problem set is also huge and far-reaching. For example, one of Turing's original questions has also gone down in history as a language problem (Turing test, Turing, 1950).

Professional artificial intelligence researchers and data science professionals were not surprised by the performance of the company's software, as the possibility of this type of breakthrough had been in the professional consciousness for quite some time. Among the recent developments, it is worth highlighting the Turing Award, often referred to as the IT Nobel Prize, which was awarded in 2019 to Geoffrey Hinton and his colleagues for their work on deep neural networks. Although the question of whether machines made of inanimate matter can be induced to perform intellectual activities has long intrigued human curiosity, the first significant milestone in modern artificial intelligence research was Alan Turing's paper in 1950. Around the same time, an American psychologist named Rosenblatt achieved notable results with his structure called the perceptron (Rosenblatt, 1960). This structure – originally simu-



lated on an IBM 704 computer – could recognize certain patterns. These were the ancestors of today’s neural networks, but research in this direction stagnated, partly due to the so-called “AI winter”, a decrease in developments in this field, and partly due to opposition from various interest groups.

It is interesting that the significant labor market trends starting in the United States economy can also be traced back to this period, some of which we will see in further detail in this study.

With the intensification of the development of ChatGPT and, more broadly, generative language models, the entire field of artificial intelligence research could gain new momentum, as evidenced by the business activities of tech giants.

For users of various advanced business applications (identified by Microsoft as “power users”), the breakthrough was also not surprising. For example, in the Power BI business intelligence software, there have been solutions like ChatGPT for some time, although more rudimentary ones. BI developers and users could already use these solutions, integrating their “own dictionaries” into the application, before ChatGPT became widely known. Such applications were not available previously or were available in limited numbers and with lower quality compared to the OpenAI solution in the business intelligence applications market (such as Tableau, Qlik, Cognos, etc.).

## 6. Artificial intelligence and the economy

The various technological innovations generally have two opposing trends when it comes to their impact on the labor market, and this theoretical division can also be applied to artificial intelligence. The first trend suggests that artificial intelligence takes away jobs (e.g., Ford, 2021, 2015), while the other emphasizes that new technologies create jobs by giving rise to new professions through new developments (e.g., Autor, 2022; Goldman Sachs Research, 2023) (Figure 7).

**Innovation leads to new occupations that account for most employment growth**

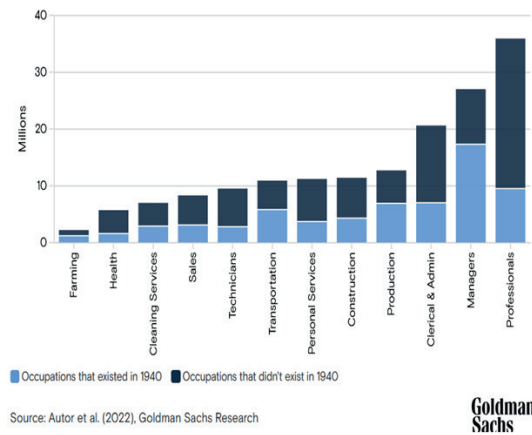


FIGURE 7. NUMBER OF OCCUPATIONS FROM 1940, SOURCE: AUTOR (2022), GOLDMAN SACHS (2023)

The dichotomy of this issue is old. For example, with the mass use of cars, similar debates arose in the early 20<sup>th</sup> century during the mass production of the Model T, suggesting that the use of horses would transform, and they would receive new tasks. However, the role of horses in society unquestionably diminished, as evidenced, for example, by the clear trend in the horse population over time (Emily, 2007) in Salem & Rowan (2007).

## 7. Dangerous labor market megatrends: types and severity of the issue

Artificial intelligence-related labor market trends can be classified into two fundamental groups. The first set of issues emphasizes the trends in job automation, predicting a decrease in labor market demand for certain types of work. This naturally entails a decrease in the prestige of professions in this category and the corresponding wage levels. As an example, related to this focus, IBM announced in an interview with a leading economic portal that they could potentially replace up to 30% of human labor with artificial intelligence applications (Krishna, 2023). The following figure illustrates the change in the company's value after this presidential announcement (change: from 126.35 to 193.34, based on the value listed on the NYSE on March 20, 2024 (Figure 8).



FIGURE 8. IBM STOCK PRICE CHANGE AFTER PRESIDENTIAL ANNOUNCEMENT – MONTHLY CANDLESTICK CHART

In the above chart, the increase in the company's value is to be interpreted in parallel with the announcement of the 30% workforce reduction. (Ford, 2023).

In the case of the other trend, it is important to highlight that the disappearing jobs and positions are being replaced by new ones that did not exist before. It is also often emphasized that the total value produced – which can be conceptualized, for example, with the aggregated GDP of the world – is expected to increase, thereby keeping the global demand side of the labor market constant or even growing.

In connection with this trend, we would like to first draw attention to the following megatrend, which, if we go back in time a bit, we can trace from the beginnings of artificial intelligence research (Figure 9).



FIGURE 9. CHANGE IN THE VALUE OF THE 500 LARGEST COMPANIES OVER TIME (S&P 500 INDEX - \$, SOURCE: MACROTRENDS, 2024)

The evolution of the value of the 500 largest companies in Figure 9 is clear. However, it is not evident from the graph how long it takes for the recovery, marked by the gray bands after the recessionary periods. The trend of the process is noteworthy: while it took 17-18 months during the 1974-76 recessionary period, it took more than 4 times longer during the 2007-9 recession for the labor market to recover to its pre-recession level. Alongside this background data, we should also consider the continuous decline in labor market participation rates, which began increasing from the 1960s with the entry of women into the labor market, and these indicators have been on a continuous decline since 2000 (Figure 10).

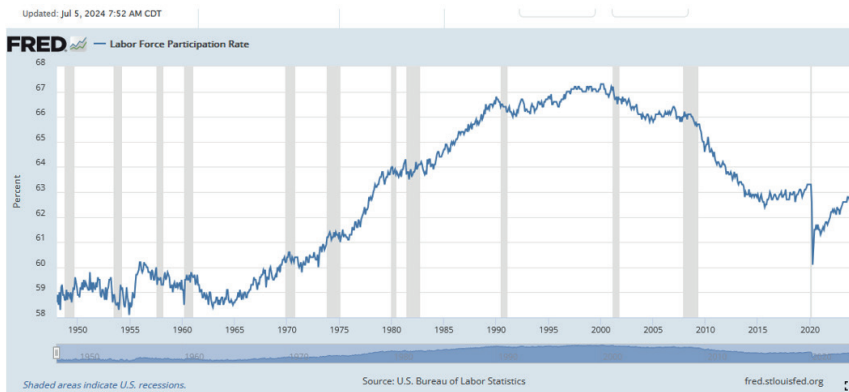


FIGURE 10. LABOR FORCE PARTICIPATION OVER TIME, 1940 TO 2024 (SOURCE: FRED, 2024B)

In examining the general field of labor market approaches, the megatrends observed in the global economy can be classified into five to six main groups. Issues affecting Western-type societies, the organizations operating within them, and the individuals working within these organizations include (1) wages and incomes, (2) workers' share of GDP, (3) changes in the type (3.1) and level (3.2) of worker activity, (4) the duration of economic recoveries, and (5) the increase in social inequality arising from the macroeconomic-sociological impacts of the aforementioned (Ford, 2015, 2021). The latter phenomena are also referred to as phenomena related to labor market polarization by economists studying the labor market. Additionally, as a phenomenon partially independent from the above themes, the issue of (6) declining incomes among recent graduates is also highlighted (Murray, 2013; Brynjolfsson & McAfee, 2014; Keszi, 2020; Mishel, 2021; Ford, 2021).

Looking at the employment data in Figure 10 above alongside the education data, one can see the impact of women entering the workforce. The share of the population in the labor market has been steadily increasing since the 1960s. Only 28 percent of US women over the age of 15 participated in the labor force in 1940, and this proportion increased significantly from the 1950s/60s onwards (Acemoglu, Autor & Lyle, 2002). On the other hand, education data show that the overall level of educational attainment has been steadily increasing. The decline in participation data since the 2000s also shows that the average educational attainment of a smaller share of the employed population is increasing (Figure 11 and Figure 12).

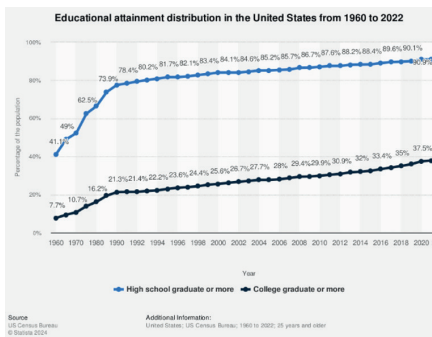


FIGURE 11. EDUCATIONAL ATTAINMENT – 1  
(SOURCE: STATISTA, 2024)

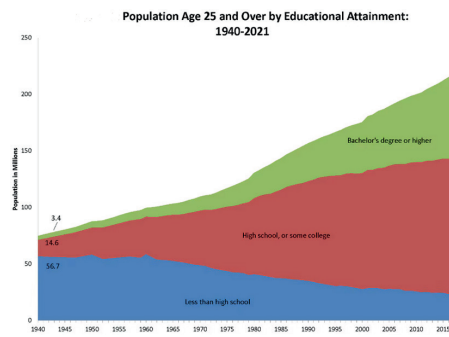


FIGURE 12. EDUCATIONAL ATTAINMENT – 2  
(SOURCE: US CENSUS BUREAU, 2022)

The rise in the share of fresh graduates starting their careers in the age of automation also highlights the “over-skilling threat”. The possibility of a recent graduate from university finding themselves at a job as a card reader operator is becoming more and more intense, creating a source of tension in the labor market.

With the emergence of new business trends in the field of generative artificial intelligence, we anticipate the strengthening of the above-mentioned trends, and we do not find it unimaginable that these trends could accelerate exponentially. Several forecasts have been made on how we can make predictions in this economic-societal space, which could serve as the basis for career orientation. Some of these are reviewed below.

## 8. Labor market situation and forecasts

### State of AI report

One of the most comprehensive reports on artificial intelligence was prepared at Stanford University with the collaboration of an extensive research team (Masjlej et al., 2023, 2024).

In these reports – relevant to our topic – one of the most important data points concerns job postings related to AI, which increased from an average of 1.7% in 2021 to 1.9% in 2022. The 2024 report also includes data from population surveys, indicating that from 2022 to 2023, public knowledge about AI also increased, with about 3% more people considering their knowledge and understanding of artificial intelligence to be adequate (Figure 14). Another dataset shows the presence of artificial intelligence-related skills, based on calculations using LinkedIn datasets. This dataset highlights the growth of artificial intelligence skills among the world's most dynamic population (Figure 13). In this dataset, the rise of India is notable, which is expected to significantly shape the future of Asia's / the world's wealth in the coming years/decades, as well as the dynamics surrounding it (Figure 13, Figure 14).

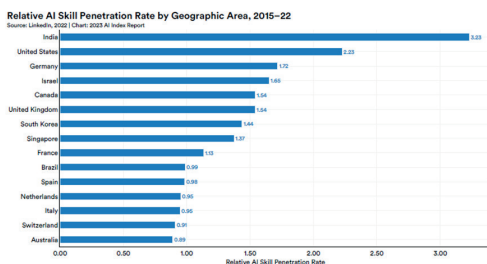


FIGURE 13. ARTIFICIAL INTELLIGENCE CAPABILITIES BY TERRITORIAL UNIT OR COUNTRY

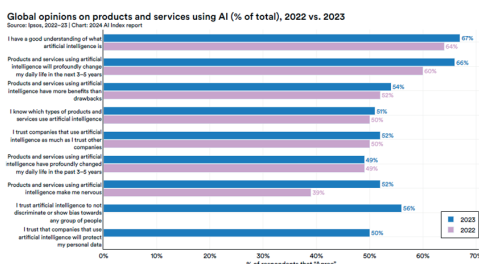


FIGURE 14. EVOLUTION OF PUBLIC OPINIONS ON VARIOUS AI PRODUCTS AND SERVICES

In summary, knowledge about artificial intelligence is becoming increasingly important and more and more people in the world are acquiring these skills.

## 9. Strategic operational changes by 2027: 23% decrease in employment and changing skills required

The World Economic Forum (WEF) also provides a comprehensive summary of the labor market situation in its forecast until 2027 (World Economic Forum, 2023). WEF researchers focused on examining corporate strategies and surveyed the world's largest companies.



They reviewed a total of 803 companies employing 11.3 million workers worldwide. The companies in the sample operate in 27 industry clusters across 45 countries. Through the analysis of these data, we can gain a comprehensive understanding of how the leading companies in the global economy are organizing their operations along strategic lines. This gives us a relatively reliable picture of the human resource trends that are organizing alongside the industrial processes leading up to 2027.

WEF staff expect a structural growth of 69 million jobs from a total of 673 million jobs and anticipate a decrease of 83 million jobs. This amounts to a 23% decrease in employment by 2027. Regarding career orientation, the data shown in Figure 15 represents one of the most important sources.

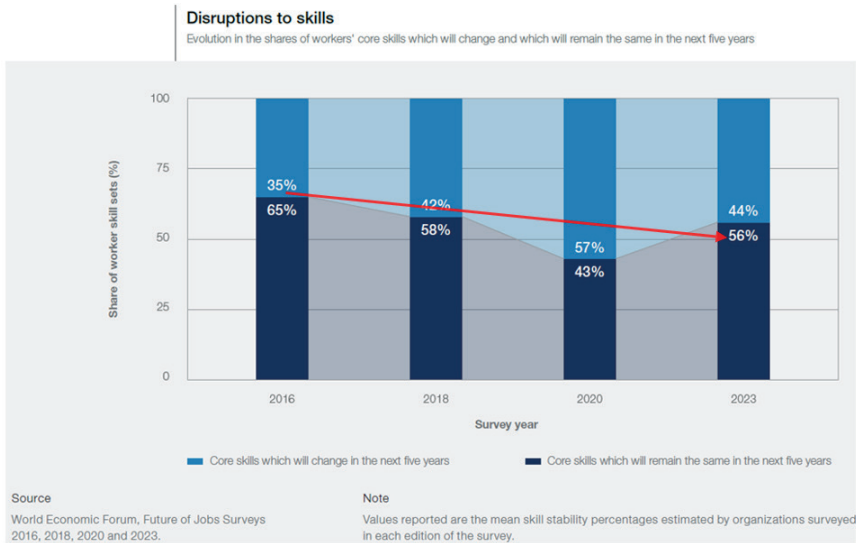


FIGURE 15. CHANGES IN SKILLS DEMANDED BY EMPLOYERS

The chart shows longitudinally that we can expect a transformation in employee skills. Based on employer data, there has been a 9% increase in the proportion of skills that are expected to change significantly in the coming years. WEF experts have also examined the types of skills that companies are counting on in the upcoming period (Figure 16).

From another perspective, Price Waterhouse Coopers analyzed over half a billion job ads from 15 countries to find evidence of AI's impact at worldwide scale through jobs and productivity data. Workers in AI-exposed roles may need to demonstrate or acquire new skills to stay relevant in a jobs market that is fast-evolving (Figure 17) (PWC, 2024).

**Core skills in 2023**

Share of organizations surveyed which consider skills to be core skills for their workforce. Estimated average composition of the skill sets of workers surveyed. Skills are ranked and ordered by the share of organizations surveyed which consider the skill as core to their workforce.

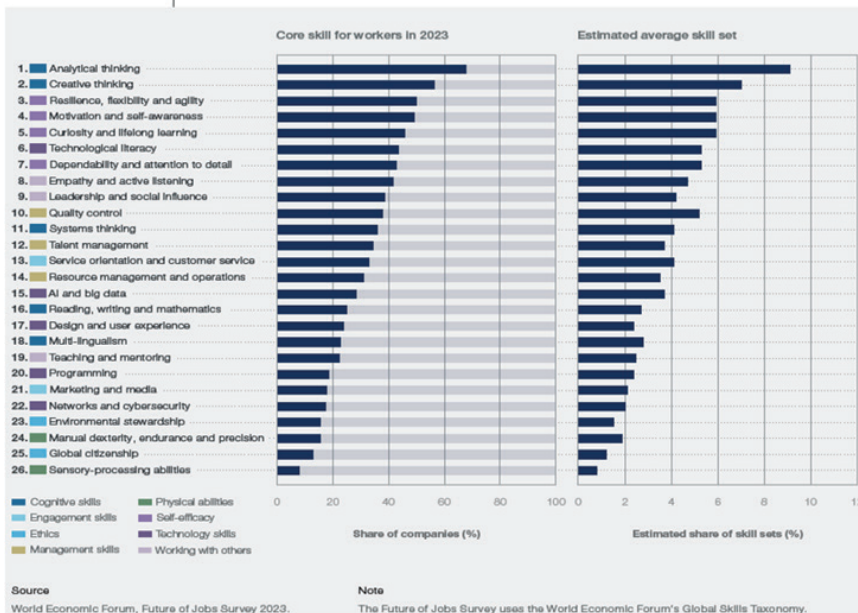


FIGURE 16. RANKING OF THE MOST IMPORTANT SKILLS

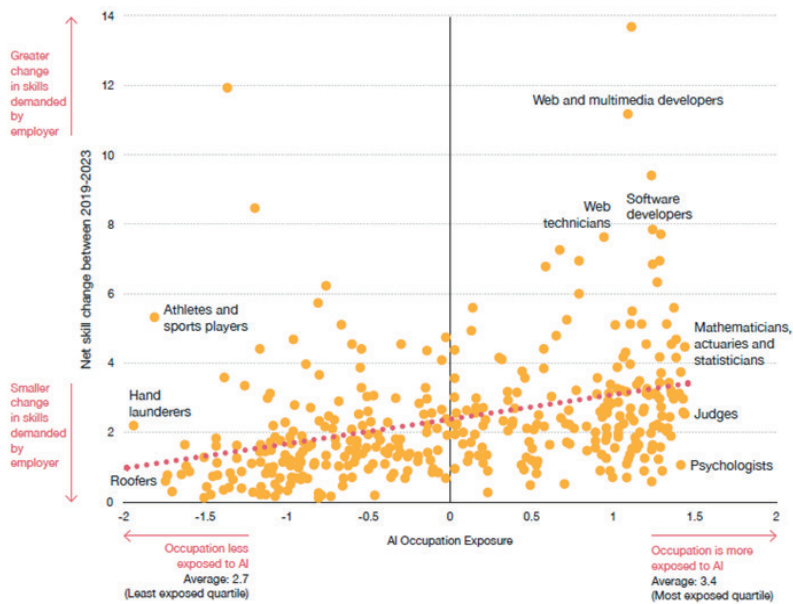


FIGURE 17. CHANGE IN SKILLS DEMANDED BY EMPLOYERS FOR OCCUPATIONS MORE (AND LESS) EXPOSED TO AI

## 10. OpenAI: jobs threatened by AI

Eloundou, Manning & Manning's (2023) study is a curiosity in terms of overviewing the topic. On one hand, the study's client is OpenAI, which essentially aimed to examine the potential impact of its own product on the labor market. On the other hand, the results are interesting because they provide a direct insight into the process of generating primary research results through human-machine collaboration. In this case, the machine was the large language model created by OpenAI, ChatGPT. The basic methods of the research do not significantly differ from how labor market research has been conducted before. The fundamental procedure in these methodologies is to examine whether a machine could perform the given task for every job in the economy. So essentially, information is gathered about the level of automatability of activities in these types of studies.

Here, we're not talking about survey-type research, but an existing taxonomic list that includes existing jobs and their associated tasks. Jobs are classified based on the level of automatability of these tasks. Both humans and machines performed the classifications. The research categorized jobs based on the O\*NET 27.2 database. This database provides detailed data on 1,016 occupations and includes categorizations of 19,265 work activities (DWA – Detailed Work Activity). Analyses were conducted using machine learning procedures on these databases, and these were compared with data from the Bureau of Labor Statistics (Eloundou et al., 2023). Human and machine categorizations showed similar trends in terms of changes in exposures (Figure 18).

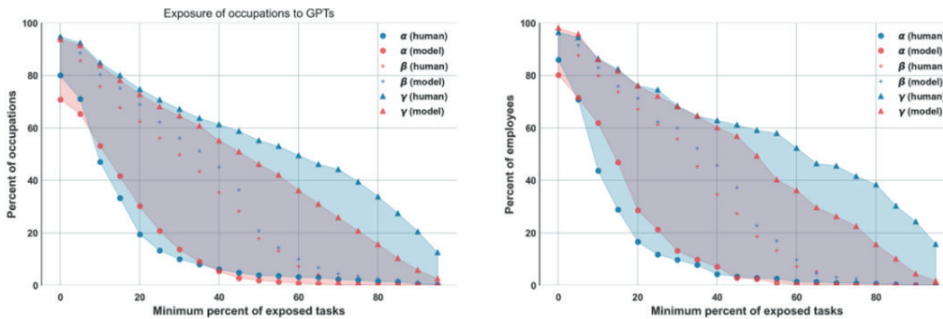


FIGURE 18. OCCUPATIONS AND WORKERS' EXPOSURE TO LLM-SUPPORTED AI

## 11. Summary, conclusions and the case of Hungary

After reviewing the above research data, what lessons can be drawn for career guidance activities? What conclusions should be taken into account in career guidance work? The future labor market will see a multitude of human-machine collaborations, as well as human-human and machine-machine communications.

The exact outcome of this process is unclear. It seems certain that everyone in the labor market will feel the effects of artificial intelligence, even in the short term.

Research by the University of Oxford and the McKinsey Institute suggests that the following questions need to be answered in order to estimate the exposure of certain jobs to AI (Frey & Osborne, 2017; Chui, Manyika & Miremadi, 2016):

- Do jobs require *human interaction* and cooperative intelligence? If yes, the given work has greater protection (for the time being).
- Is there a role for *creativity* in the job task or tasks? If yes, the given work has greater protection (for the time being).
- Can the work environment be *calculated*? If not, the job is more protected (for the time being).

The answers to the above questions must be tailored to the unique characteristics of the individual/group during the career guidance work. Let's examine the key career guidance insights from the research data reviewed in our study, which is based on labor market demand data. We could see that since 2016, the proportion of employers who expect unchanged skills from their candidates has decreased by almost 10% (Figure 15), and we have also identified that analytical and creative thinking leads the demand side of skills. As a summary, let's look at the temporal processes and the change in the relative rankings of the human skills required by employers. Let's look at the data reviewed above in a slightly different perspective, where changes over time in the order of skills required by employers are illustrated (Figure 19).

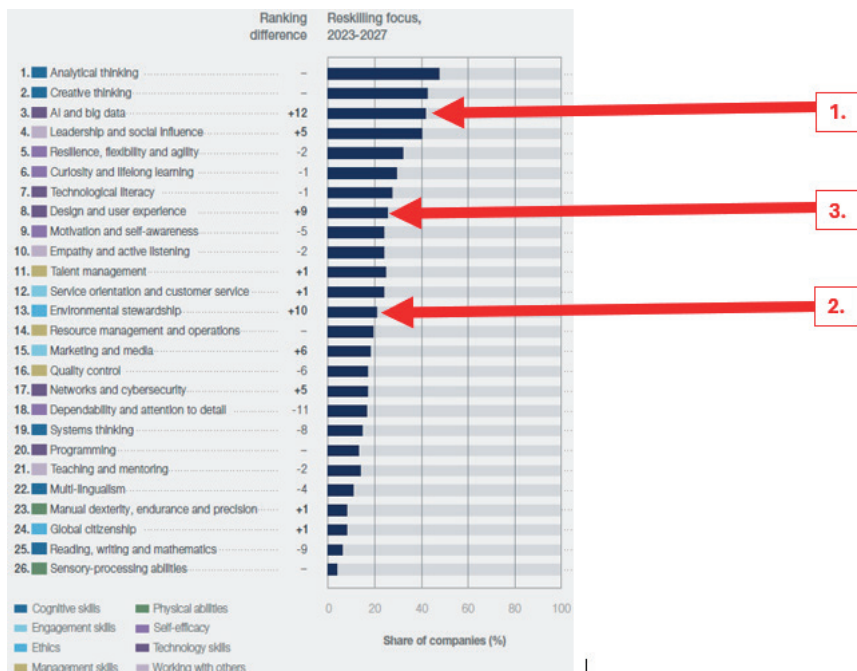


FIGURE 19. CHANGES IN SKILLS REQUIRED BY EMPLOYERS OVER TIME, (SOURCE: WORLD ECONOMIC FORUM (2023))

Taking into account the changes in the skills required by employers over time, the two elements of the most marked changes are directly related to the rise of artificial intelligence: the 'AI and big data' skills speak for themselves, they have improved 12 places since 2016 in the ranking of the relative skills required by employers. Attention to environmental impacts (environmental stewardship) improved its relative position by ten places. This ranking shift appearing on the demand side of skills also points to the prominent role of the processor capacity required by machine learning algorithms and the environmental load related to performing calculations. Computer science research related to the environmental impact of machine learning and artificial intelligence has been paying close attention to this for quite some time (see, e.g., one of the most cited articles: García-Martín et al., 2019). The current machine learning algorithms, including the NLP procedures required by large language models, require large processor capacities, in the case of large companies and data volumes (big data), they take place in server parks, and they also require significant electrical energy. In the companies' balance sheet data, all of this is mostly shown on the lines related to the rental of server park capacities (e.g., the use of highly scalable Azure or AWS services). Therefore, companies may not necessarily require the skills of the new workforce in relation to the above aspects, but may instead be driven by cost considerations. For example, a specific machine learning process may run for days, after which the model generates the output. This results in both processor capacity rental costs and increased electricity bills for companies. If employees are aware of the time requirements of machine learning procedures and of what boundary conditions affect the operation of the models, it can greatly improve the competitiveness of the given company. AI skills and environmental skills thus mean cost savings and, through this, further efficiency growth for companies.

Current career orientation activities focus more on the supply side of the labor market. They examine the individual skills and preferences of various actors (such as children, young people, beginners in the workforce, or those already in the labor market). In the current data-driven economy, one might think that it is becoming easier to manage the terabytes of data generated every second, which are available about candidates, and align the two sides of the labor market. However, this assumption is only true in theory. Based on current practices, we are far from this state, and perhaps we will never reach the state that one of the fathers of sociology, Auguste Comte, envisioned as a sobering cure for the shock and chaos caused by the French Revolution in the intoxication of the Enlightenment. The positivists and Comte's era could not even dream of the quantity and quality of data available today. However, if we examine the question from the perspective of China, the world's second-largest economy, we can see a radically different approach, which manifested in the form of a total surveillance state, raising dozens of questions about information security and human rights.

The disruptive impact of artificial intelligence raises dozens of labor market and human rights issues. The number of these problems will exponentially increase. There is currently no solution to these problems, and there won't be unless humanity manages to develop some sort of antithesis to our current human operations. The chances of this happening in the short term are small.

A survey also embedded in an international research framework is based on the Price Waterhouse Coopers research (PWC, 2020). PWC are estimating that in total

more than 900,000 jobs will be affected on the Hungarian labor market. PWC have identified three consecutive waves of automation within the coming decades (Figure 20).




Phase	Description	Tasks impacted	Industries impacted
 <p>Algorithm wave (2020s)</p>	Automation of simple computational tasks and analysis of structured data, affecting data-driven sectors such as financial services.	This includes manually conducting mathematical calculations, or using basic software packages and Internet searches. Despite increasingly sophisticated machine learning algorithms being available and increasingly commoditized, it is these more fundamental computational job tasks that will be most impacted first.	Data driven sectors such as finance and insurance, information and communication, and professional, scientific and technical services.
 <p>Augmentation wave (2025)</p>	Dynamic interaction with technology for clerical support and decision making. Also includes robotic tasks in semi-controlled environments such as moving objects in warehouses.	For example, routine tasks such as filling in forms or exchanging information, which includes the physical transfer of information. It is also likely to see a decreased need for many programming languages as repeatable programmable tasks are increasingly automated, and through machines themselves building and redesigning learning algorithms.	The financial and insurance sector will continue to be highly impacted, along with other sectors with a higher proportion of clerical support, including public and administration, manufacturing, and transport and storage.
 <p>Autonomy wave (2030s)</p>	Automation of physical labour and manual dexterity, and problem solving in dynamic real-world situations that require responsive actions, such as in transport and manufacturing.	AI and robotics will further automate routine tasks but also those tasks that involve physical labour or manual dexterity. This will include the simulation of adaptive behaviour by autonomous agents.	Sectors like construction, water, sewage and waste management, and transportation and storage with the advent of fully autonomous vehicles and robots.

FIGURE 20. THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE HUNGARIAN LABOR MARKET (SOURCE: PWC, 2020)

Our task for now is to minimize suffering, both on the current level and regarding the expected larger disruptions to come. This is also the task of career advisors, a profession that is not highly esteemed in Hungary, and serious career guidance is mainly accessible to children of the intellectual/upper-middle class, primarily through their primary socialization environment, and secondarily through tuition-based private schools. This obviously affects only a tiny fraction of the population. The vast majority drifts into the deadly tornadoes of the labor market, abandoned. Most of them don't feel the pain, unaware of what's happening. They only experience the end result, and even fewer consciously realize it.

From the labor market perspective, we've seen some data crumbs about this process earlier. From the sociological side – extrapolating from the previous data – we can expect an increase in social inequalities, a phenomenon that will also be seen as a direct result of labor market polarization, even in our lifetime. There's no reason to assume otherwise, although the integration of artificial intelligence into economic processes could potentially result in the opposite.



## References

- Acemoglu, D., Autor, D. H. & Lyle, D. (2002). Women, War and Wages: The Effect of Female Labor Supply on the Wage Structure at Mid-Century. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.315522>
- Altman, S. (2024). *GPT-5 Capabilities + ASI* [CNBC TV18 LIVE TV]. World Government Summit. <https://www.youtube.com/watch?v=RikVztHFUQ8> (2024.11.03.).
- Autor, D. (2022). *The Labor Market Impacts of Technological Change: from Unbridled Enthusiasm to Qualified Optimism to Vast Uncertainty*. Working Paper 30074. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w30074>
- Bárdosi, V. (2012). Magyar szólások, közmondások adatbázisa. Tinta Könyvkiadó. [https://baranyilaszlozolt.com/pciskola/TAMOP-4\\_2\\_5-09\\_Magyar\\_szolasok\\_kozmondasok\\_adatbazisa.pdf](https://baranyilaszlozolt.com/pciskola/TAMOP-4_2_5-09_Magyar_szolasok_kozmondasok_adatbazisa.pdf) (2024.11.03.).
- Bishop, C. M. (2006). *Pattern Recognition and Machine Learning* (2nd ed.). Springer.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The second machine age: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W.W. Norton & Company.
- Chui, M., Manyika, J. & Miremadi, M. (2016). Where machines could replace humans and where they can't (yet). *McKinsey Digital*. <https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/where-machines-could-replace-humans-and-where-they-cant-yet> (2024.11.03.).
- Drew, L. (2024). Elon Musk's Neuralink brain chip: what scientists think of first human trial. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-024-00304-4> (2024.11.03.).
- Eloundou, T., Manning, S., Mishkin, P. & Rock, D. (2023). *GPTs are GPTs: An Early Look at the Labor Market Impact Potential of Large Language Models*. <https://arxiv.org/pdf/2303.10130.pdf> (2024.11.03.).
- Emily, K. (2007). *The demographics of the U.S. equine population*. Humane Society Press. [https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=sota\\_2007](https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=sota_2007) (2024.11.03.).
- Ford, B. (2023). IBM to Pause Hiring for Jobs That AI Could Do. *Bloomberg News*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-05-01/ibm-to-pause-hiring-for-back-office-jobs-that-ai-could-kill> (2024.11.03.).
- Ford, M. (2015). *Rise of the robots: technology and the threat of a jobless future*. Basic Books, A Member of The Perseus Books Group.
- Ford, M. (2021). *Rule of the Robots*. Hachette UK.
- FRED (2024a1). *Labor Force Participation Rate - With Disability, 16 years and over*. Federal Reserve Economic Data. <https://fred.stlouisfed.org/series/LNU01374597> (2024.11.03.).
- FRED (2024a2). *Labor Force Participation Rate - All*. Federal Reserve Economic Data. <https://fred.stlouisfed.org/graph/?g=1qvb1> (2024.11.03.).
- FRED (2024b). *Labor Force Participation Rate - 1948 - 2024*. Federal Reserve Economic Data <https://fred.stlouisfed.org/graph/?g=1qeKl> (2024.11.03.).
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114(1), 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- García-Martín, E., Rodrigues, C. F., Riley, G. & Grahn, H. (2019). Estimation of energy consumption in machine learning. *Journal of Parallel and Distributed Computing*, 134, 75–88. <https://doi.org/10.1016/j.jpdc.2019.07.007>
- Gartner (2023). Hype Cycle of Artificial Intelligence. In *Gartner Insights*. Gartner Ltd. <https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2846>
- Ghaffary, S. (2024). Taylor Swift Deepfakes Push Tech Companies, Lawmakers to Find Fixes. In *Bloomberg Newsletter*. [https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2024-02-01/taylor-swift-deepfakes-push-tech-companies-lawmakers-to-find-fixes?utm\\_source=website&utm\\_medium=share&utm\\_campaign=copy](https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2024-02-01/taylor-swift-deepfakes-push-tech-companies-lawmakers-to-find-fixes?utm_source=website&utm_medium=share&utm_campaign=copy) (2024.11.03.).
- Goldman Sachs Research (2023). *Generative AI could raise global GDP by 7%*. Goldman Sachs. <https://www.goldmansachs.com/intelligence/pages/generative-ai-could-raise-global-gdp-by-7-percent.html> (2024.11.03.).
- Hawking, S. (2014). Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind (C.-J. Rory, Interviewer) [Interview]. In *BBC Technology Newsletter*. <https://www.bbc.com/news/technology-30290540> (2024.11.03.).
- James, G., Daniela, W., Trevor, H., Robert, T. & Jonathan, T. (2023). *An Introduction to Statistical Learning*. Springer. <https://www.statlearning.com/resources-python> (2024.11.03.).

- Keszi, R. (2020). Earthquake in the Labour Market. The Effects of the Artificial Intelligence in the Shadow of the Coronavirus Armageddon. *Fogyatékoság és Társadalom*, 6(Special issue), 178–197. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2020.2.14>
- Keszi, R., Horváth, P. & Könczei, G. (2008). Intellektuális fogyatékosággal élő emberek a munka világában. In Bass L. (szerk.) *Amit tudunk és amit nem... az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon*. (pp 101-117) Kézzenfogva Alapítvány.
- Knight, W. (2024). Meta Is Already Training a More Powerful Successor to Llama 3. *Wired*. 2017. <https://www.wired.com/story/meta-is-already-training-a-more-powerful-sucessor-to-llama-3/> (2024.11.03.).
- Krishna, A. (2023). IBM to Pause Hiring for Jobs That AI Could Do [Interview]. In *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-05-01/ibm-to-pause-hiring-for-back-office-jobs-that-ai-could-kill> (2024.11.03.).
- Macrotrends (2024). *S&P 500 Index - 90 Year Historical Chart*. Macrotrends.net. <https://www.macrotrends.net/2324/sp-500-historical-chart-data> (2024.11.03.).
- Manyika, J., Lund, S. & Chui, M. (2017). *Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/global-themes/future-of-organizations-and-work/what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages> (2024.11.03.).
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J. & Ligett, K. (2023). The AI Index 2023 Annual Report. In *Measuring trends in Artificial Intelligence*. Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. <https://aiindex.stanford.edu/report/>. (2024.11.03.).
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K. & Perrault, R. (2024). The AI Index 2024 Annual Report. In *Measuring trends in Artificial Intelligence*. Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. <https://aiindex.stanford.edu/report/>. (2024.11.03.).
- Microsoft, C. (2024). *What is artificial intelligence?* MS Azure; Microsoft Co. <https://azure.microsoft.com/en-us/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-artificial-intelligence#self-driving-cars> (2024.11.03.).
- Mishel, L. (2021). *Growing inequalities, reflecting growing employer power, have generated a productivity-pay gap since 1979: Productivity has grown 3.5 times as much as pay for the typical worker*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/blog/growing-inequalities-reflecting-growing-employer-power-have-generated-a-productivity-pay-gap-since-1979-productivity-has-grown-3-5-times-as-much-as-pay-for-the-typical-worker/> (2024.11.03.).
- Murray, C. (2013). *Coming apart*. Random House.
- Musk, E. (2023). *Elon Musk's Speech - WGS 2023*[World Government Summit 2023 – Day 3]. World Government Summit. [https://youtu.be/p2Bi\\_HB-GWo?si=ZdTXauPMIFtQudL](https://youtu.be/p2Bi_HB-GWo?si=ZdTXauPMIFtQudL). CNBC: <https://www.cnbc.com/2023/02/15/elon-musk-co-founder-of-chatgpt-creator-openai-warns-of-ai-society-risk.html> (2024.11.03.).
- Musk, E. (2024). The first human received an implant from @Neuralink yesterday and is recovering well. *Elon Musk's Blog on X (Twitter)*. <https://twitter.com/elonmusk/status/1752098683024220632> (2024.11.03.).
- Novet, J. (2023). *Microsoft's \$13 billion bet on OpenAI carries huge potential along with plenty of uncertainty*. CNBC. <https://www.cnbc.com/2023/04/08/microsofts-complex-bet-on-openai-brings-potential-and-uncertainty.html> (2024.11.03.).
- Pichai, S. & Hassabis, D. (2024). *Our next-generation model: Gemini 1.5*. Google. <https://blog.google/technology/ai/google-gemini-next-generation-model-february-2024/> (2024.11.03.).
- PWC. (2020). How will AI impact the Hungarian Labour Market? In *PAAC data, PwC analysis*. Price Waterhouse Coopers. <https://www.pwc.com/hu/en/publications/assets/How-will-AI-impact-the-Hungarian-labour-market.pdf> (2024.11.03.).
- PWC (2024). *PWC's 2024 AI Jobs Barometer - How will AI affect jobs, skills, wages, and productivity?* Price Waterhouse Coopers.
- Rosenblatt, F. (1960). Perceptron Simulation Experiments. *Proceedings of the IRE*, 48(3), 301–309. <https://doi.org/10.1109/jrproc.1960.287598>
- Russell, S. J. & Norvig, P. (2006). *Artificial intelligence: a modern approach* = 人工智能：一种现代的方法 / monograph. Tsinghua University Press.
- Salem, D. J. & Rowan, A. N. (2007). *The state of the animals IV, 2007*. Humane Society Press.
- Statista (2024). *Educational attainment distribution in the United States from 1960 to 2022*. Statista.com; Veera Korhonen. <https://www.statista.com/statistics/184260/educational-attainment-in-the-us/> (2024.11.03.).



- Sundar, P. & Demis, H. (2023). Introducing Gemini: our largest and most capable AI model. *Making AI More Helpful for Everyone*. <https://blog.google/technology/ai/google-gemini-ai/#sundar-note> (2024.11.03.).
- Takács, G. (2023). Miért telik az idő? In *BME TTK Science Campus*. BME Elméleti Fizika Tanszék. <https://www.youtube.com/watch?v=pYzZ6JAwa3Y&t=625s%20>. (2024.11.03.).
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- US Census Bureau (2022). *CPS Historical Time Series Visualizations*. The United States Census Bureau. <https://www.census.gov/library/visualizations/time-series/demo/cps-historical-time-series.html> (2024.11.03.).
- VanderPlas, J. (2022). *Python Data Science Handbook*. O'Reilly Media.
- World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> (2024.11.03.).

## BÁNYAI, Borbála

ELTE Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education,  
Institute for Disability and Social Participation

[banyai.borbala@barczy.elte.hu](mailto:banyai.borbala@barczy.elte.hu)

<https://orcid.org/0000-0003-2768-6711>

## PERLUSZ, Andrea

ELTE Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education,  
Institute for the Methodology of Special Needs Education and Rehabilitation

[perlusz.andrea@barczy.elte.hu](mailto:perlusz.andrea@barczy.elte.hu)

<https://orcid.org/0000-0002-2608-9221>

## BODORNÉ NÉMETH, Tünde

ELTE Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education,  
Institute for the Methodology of Special Needs Education and Rehabilitation

[nemeth.tunde@barczy.elte.hu](mailto:nemeth.tunde@barczy.elte.hu)

<https://orcid.org/0000-0003-2275-4105>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2024.2.8>

Article published: 15<sup>th</sup> December, 2024



# Hearing-friendly workplaces and the position of Persons with Hearing Impairment in the labour market: a scoping literature review

## Abstract

**Objective:** Employment is a major area of life for adults, including people with disabilities. The aim of our study is to understand the conditions and support opportunities that determine the career paths of people with hearing impairment in the labour market. The search was conducted in March 2024, and the articles covered 7 different countries.

**Methods:** We conducted a systematic review by searching the Web of Science, Elsevier, and EBSCO databases for relevant citations from 2006. We chose this date because of the advent of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD), which has contributed to a major paradigm shift in the social inclusion and integration of persons with disabilities, including those with hearing impairments. The focus of the search was on career orientation, career guidance, lifelong guidance and vocational rehabilitation of people with hearing impairment. The authors summarise the results of 14 studies that met the objectives of the study.

**Results:** We have chosen seven different focal points for the content analyses of the articles. The legal framework for employment is adequate in the surveyed countries. The successful retention of people with hearing impairment in the workplace, whether congenital or acquired, requires not only a change in the environmental conditions, but also a supportive attitude on the part of the employee, the colleagues and the bosses.

**Discussion:** Our systematic review has identified the most important aspects influencing the subjective situation and objective circumstances of hearing-impaired individuals, as well as the services available to support their integration into the labour market. Overall, the medical, social and human rights models of disability can be seen in the way individual aspects and services operate.

**Keywords:** Hearing impairment employee, work, vocational rehabilitation, hearing-friendly workplaces.

# Hearing-friendly workplaces and the position of Persons with Hearing Impairment in the labour market: a scoping literature review

## 1. Introduction

The essence of disability inclusion<sup>1</sup> is the recognition that disability is not an isolated, individual problem of the person with a disability, but can be understood in the context of the functioning of the individual and society. The goal and ideal of creating an inclusive society is to enable all individuals to participate to the fullest extent of their abilities and aspirations in all aspects of life. One important area of this is employment, including participation in the labour market for people with disabilities. According to the European Commission's *The Social Business Initiative* (2011), the Single Market needs new inclusive growth with employment for all at its core (Dukic & Perlusz, 2023). Several studies point out that people with disabilities are characterised by higher rates of unemployment and economic inactivity compared to non-disabled people (Barak, 2017; Dunás-Varga, 2021 cited by Dukic & Perlusz, 2023).

One way to combat exclusion is to include people with disabilities in economic processes (Nishii, 2013; Geisen et al., 2019). "The general experiences of people with disabilities can also be diverse, as the social participation depends on individual abilities and the characteristics of the environment in which they live. These can reduce or increase an individual's ability to participate in social processes" (Dukic & Perlusz, 2023, p. 80; see also Könczei, 2009; Hadi, 2013; Kozma, Petri & Bernát, 2020).

The aim of this study is to explore the labour market experiences of a group of people with disabilities, people with hearing impairment, the challenges of inclusive workplaces and the impact of labour market inclusion on personal well-being and quality of life through the use of international literature, using a scoping review method. Our work will not only contribute to a better understanding of the topic, but will also provide an opportunity for professionals and policy makers to compare the situation in their own country and draw conclusions.

Studies on the presence of hearing-impaired people in the labour market and its effects over the last decades (Gussenhoven et al., 2013) have shown that hearing loss can cause difficulties for workers with hearing impairment, however, it not only affects the hearing-impaired individual, but can also lead to higher costs for companies and, ultimately, society through reduced productivity in the workplace. Mohr et al. (2000; cited by Gussenhoven et al. 2013) have shown that a large part of the social costs

<sup>1</sup> Social inclusion: inclusion is the right of the individual and the responsibility of society as a whole. Inclusion requires the removal of barriers and social structures which impede participation. It requires proactive policy making, lateral thinking and ongoing commitment (Jones, 2011).  
Social integration is the degree to which individuals participate in a wide range of social roles and relationships (Brissette, Cohen & Seeman, 2000).

of hearing loss is due to reduced work productivity caused by presenteeism (i.e., being present at work but not functioning at full capacity) (Gussenhoven et al., 2013). However, Kramer (2008) points out that an ageing society means that more and more people with hearing impairment will be in the labour market, so that non-congenital hearing loss will also have to be taken into account.

## *The hearing and hearing impairment*

According to the World Health Organisation (WHO, 2019), the criterion for hearing loss is a hearing threshold of 25 decibels (dB) or more in both ears. Hearing loss can be classified as mild, moderate, severe or profound. Individuals with profound hearing loss typically communicate through spoken language and may use hearing aids, cochlear implants, captioning and other assistive devices to facilitate communication. In contrast, individuals who meet the criterion for deafness often communicate using sign language, although the explosion of digital communication has greatly expanded the possibilities. For deaf people, the unifying feature of Deaf culture is severe hearing loss and a common language. Hearing loss affects people of all ages, genders, racial and ethnic backgrounds and standards of living. Hearing loss can be congenital or acquired. Congenital hearing loss occurs at or shortly after birth, typically due to a genetic cause, a birth complication or an infection during pregnancy. Acquired hearing loss can occur at any age and may result from a variety of causes, including infectious diseases, chronic ear infections, use of certain medications, head or ear injuries, excessive noise, degeneration of sensory cells, and middle ear infections, which are the leading cause of hearing loss in children (WHO, 2019).

For hearing-impaired people, difficulties in maintaining their jobs, communication challenges, the resulting fatigue, frequent sick leave and early retirement mean that services to improve and maintain their working conditions can not only alleviate their needs, but also reduce the burden on companies and society as a whole.

"Careers may be defined as a sequence of attitudes, activities or behaviors associated with work roles of individuals during the course of their lifetime" (Arthur & Lawrence, 1984 cited by Gerber, Wittekind, Grote & Staffelbach, 2009, p. 1). "Career orientations can be defined as attitudes expressed by superordinate intentions of an individual that will influence career-related decisions" (Maier, Rappensperger, Rosenstiel & Zwarg, 1994 cited by Gerber, Wittekind, Grote & Staffelbach, 2009, p. 2). According to the definition given by UNESCO, career guidance (in some countries terms such as 'career counselling', 'career development', 'careers information, advice and guidance', 'vocational counselling' or 'vocational guidance' are used to refer to the range of activities) covers the services which help people of any age to manage their careers and to make the educational, training and occupational choices that are meaningful for them (Inter-Agency Working Group on Career Guidance, 2021). The careers of hearing-impaired people are significantly determined by the extent of their hearing loss and their communication strategies, as well as the environment that surrounds them. To support career pathway planning and planned career guidance services, the OECD already published a handbook in 2004, and since the 2010s there has been an increasing emphasis on organised and targeted career guidance services for people with disabilities (Rékasi, Svastics, Cserti-Szauer, Kovács & Kalász, 2021).



## 2. Methodology

In our research we are looking for answers to the following questions:

Do hearing-impaired employees experience difficulties in the labor market, and if so, what types of difficulties do they experience?

How can hearing-impaired people be supported in the labor market in order to obtain and keep a job?

How does the use of labour market support services affect the quality of life of hearing-impaired employees?

In our research, we used the scoping review method. This method should be used when the aim of the review is to map the scope, breadth and nature of the literature on a given topic, to identify any gaps (Mak & Thomas, 2022), to clarify concepts and to gather information for future research (Munn et al., 2018).

The search databases used were Web of Science, Elsevier, EBSCO, which are free and reliable scientific databases available at ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education. The search was conducted in March 2024.

The search keywords were also defined according to the broadest possible interpretative framework (paradigm) in terms of the target group (hearing impaired person / person with hearing impairment / person with hearing loss / deaf person / person with deafness / hard of hearing person) and the services (career orientation / career guidance / lifelong guidance / vocational rehabilitation).

The provided keywords were searched in the titles, abstracts and keywords of peer-reviewed academic journals in English (books and book chapters, conference papers not included). The search engine was reviewed by librarian colleagues at ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education.

All three authors read the titles, abstracts and keywords of the results and suggested how to filter them. It was commonly agreed that studies prior to 2006 would be filtered out, as the advent of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) has contributed to a major paradigm shift in the social inclusion and integration of persons with disabilities, including hearing-impaired individuals, as our subject.

We then selected those studies that were agreed by consensus among the authors. The exclusion criteria were as follows: the target group excluded persons with associated disabilities in addition to hearing impairment (e.g., specific groups of deafblind persons or persons with associated conditions), the topic should be related to career orientation, employment (e.g., studies on the effects of specific health therapies or studies of a historical nature were excluded), but policy (1) and review (2) articles were not filtered out.

Only three duplicates were found across the three databases. Additionally, four studies had no abstracts and were not downloadable, while one study was also not downloadable. Figure 1 shows the search and selection process.



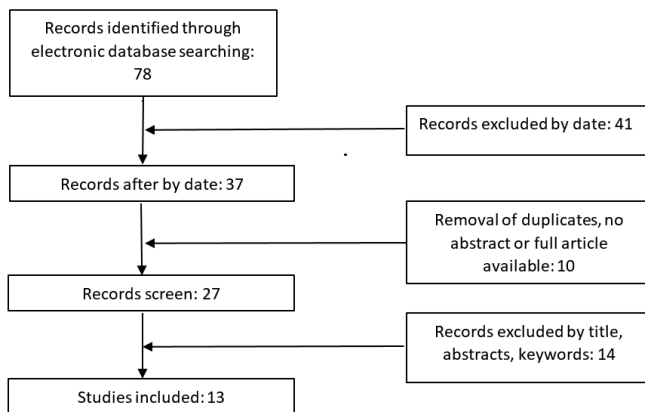


FIGURE 1. SEARCH AND SELECTION PROCESS

The selected studies (see Table 1.) include 5 USA, 4 European, 1 Canadian, one Asian and one African study. The studies' use of the term 'persons of concern' varies, but none are stigmatising, they are rather following the human rights model. Of the research-based studies, 3 were qualitative and 7 were quantitative in nature, the latter two with a large sample of items.

TABLE 1. REVIEWED STUDIES, AUTHORS, PARTICIPANTS, METHOD, DATE AND COUNTRY

Authors	Participants	Methods	Date	Country
1. Li, E. P. Y., Li-Tsang, C. W. P., Lee, T. K., Lee, G. W. M., Lam, E. C. F.	655 persons with occupational deafness	Quantitative: questionnaire survey	2006	Hong Kong
2. Kramer, S. E.	86 patients	Quantitative: data of the audiological center of the VU University Medical Center	2008	Netherlands
3. Gussenhoven, A. H., Anema, J. R., Goverts, S. T., Bosmans, J. E., Festen, J. M., Kramer, S. E.	160 hearing-impaired employees	Quantitative: hearing and distress Screener	2012	Netherlands
4. Gussenhoven, A. H., Jansma, E. P., Goverts, S. T., Festen, J. M., Anema, J. R., Kramer, S. E.		Systematic review	2013	
5. Shaw, L., Tetzlaff, B., Jennings, M. B., Southall, K. E.	7 older adults with hearing loss	Qualitative: in-depth interviews	2013	Canada
6. Luft, P.	Deaf and hard of hearing and young adults with disabilities	Literature review	2015	USA
7. Horváthová, I.	48 students with hearing impairment	Quantitative: questionnaire of author's design	2017	Czech Republic
8. McAbee, E. R., Drasgow, E., Lowrey, K. A.	6 deaf adults	Qualitative: structured interviews	2017	USA
9. Svinndal, E. V.; Jensen, C.; Rise, M. B.	21 hearing-impaired individuals	Qualitative: in-depth interview	2020	Norway
10. Cuevas, S., Hansmann, S., Rodrigo, H., Saladin, S. P., Schoen, B.	Department of Education Rehabilitation Service Administration Case Service Report	Quantitative	2021	USA
11. McMahon, B. T., Leslie, M. J., Li, G. W., Rumrill, P. D., Simpson, P. E., Grover, J. M.	21 847 persons with hearing loss	Quantitative: ADA allegations of workplace discrimination	2021	USA
12. Chelius, S., Jonker, B. E., Brouwers, M.	14 employees with hearing impairment	Quantitative: open-ended deaf-accessible questionnaires	2022	South Africa
13. Cawthon, S. W.		Policy	2022	USA

After a review of the studies, seven focal points were identified, focusing on the actors that determine the labour market participation of people with hearing impairment and the actors that support them: legal environment; Deaf identity or disability; workplace acceptance of hearing loss, hearing impairment; equal access to workplace; early retirement and psychological fatigue of hearing-impaired workers; labour market rehabilitation services and experiences, recommendations for rehabilitation services, employers, workers.

## 3. Results

### *Legal environment of the studies examined*

The legal context of the studies is defined in several ways. In all research studies, the WHO's International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001) categorisation system was used to define participants. Furthermore, in all studies, access to employment and rehabilitation services was considered a basic human right.

While typically European studies use the CRPD<sup>2</sup> as a human rights reference, U.S. studies use the ADA or IDEA or its amendments (e.g. Cawton (2022) Model State Plan; Luft (2015) the federal legislation).

### *Deaf identity or disability*

Of the studies we reviewed, only one addressed the issue of Deafness as a linguistic and cultural identity. In their study, McAbee, Drasgow and Lowrey (2017) cite Lane et al. (1996) as stating that Deaf people are the only group that society considers to be disabled, but its members do not consider themselves disabled. One of the key findings of their quality of life research was that Deaf people believe that the basis of their lives is Deafness, when they think of their community and their supportive social network, they primarily refer to the Deaf community. McMahon et al. (2021) further highlight that for Deaf people, severe hearing loss and a common language (sign language) are unifying features of their culture. A direct positive relationship between deafness and quality of life was found in their case, as deafness and being part of a Deaf community defines their identity and makes them happy, i.e., they value Deaf identity itself, considering deafness as the most important aspect of their quality of life (McAbee, Drasgow & Lowrey, 2017).

### *Workplace acceptance of hearing loss, hearing impairment*

It is a general fact that hearing impairment can develop at any time in life and can vary due to a number of causes (e.g., trauma, infection, genetic syndrome, ageing or excessive noise exposure). Therefore, there is no general or comprehensive profile

<sup>2</sup> Committee on the Rights of Persons with Disabilities.

of the typical hearing-impaired person, but the circumstances of each cause of onset can potentially lead to significant adaptation problems (Cuevas, Hansmann, Rodrigo, Saladin & Schoen, 2021).

Based on several studies, the number of people with hearing loss increases with age, and with this in mind, the number of hearing-impaired workers is expected to increase in the near future, as the ageing population increases the prevalence of hearing loss, especially if the retirement age is planned to be raised (Gussenhoven et al., 2012). Other authors also point out that an ageing population will lead to an increasing number of hearing-impaired people in the labour market, and thus to the possibility of non-congenital hearing loss (Kramer, 2008).

Another aspect that came up in one of the studies was the issue of an adult person suffering hearing loss in the course of their work. The psychological acceptance of work-related disability in adulthood presents a number of challenges, particularly for people with occult hearing loss. These individuals have to learn new ways of communicating, which can make it difficult to find and keep a job. They often misunderstand their abilities in the work environment, which can put them at risk of unemployment. Studies have shown that such people face lower self-esteem, communication difficulties and unemployment, which has a serious impact on their quality of life. Noise-induced hearing loss causes long-term problems and affects their quality of life (Cuevas, Hansmann, Rodrigo, Saladin & Schoen, 2021).

Hearing impairment can often cause communication difficulties, which can be a challenge to overcome and resolve in the field of employment (Kramer, 2008).

According to data from the National Center for Health Statistics (2015 cited by Gussenhoven et al., 2013), approximately 37.2 million Americans are living with hearing loss or impaired ability to hear sounds. The prevalence of hearing loss among the Dutch workforce shows similar trends (3%). These figures are comparable to further estimates of global hearing loss figures from the WHO (Gussenhoven et al., 2012).

Individual perceptions of hearing loss and how to correct and cope with it at work can vary from person to person, which can affect work performance and the experience of stress at work. Svinndal, Jensen and Rise (2020) have identified this personal context in three areas: knowledge of the effects of hearing loss, strategies used to deal with the challenges, and the participant's attitude to hearing loss itself. This includes individual needs, assertiveness and a sense of shame about making the hearing loss visible (e.g., wearing hearing aids). McAbe, Drasgow and Lowrey (2017) emphasise the importance of early mastery of communication techniques for people with congenital hearing loss in overcoming communication barriers. Additionally, attention is drawn to the ambivalence of working with an interpreter in the workplace, as 'interpreter' was the most commonly used word in their research in the area of physical well-being. Participants talked about the need for better communication in medical practices and with their families, and the need for trained interpreters, so that communication is not misinterpreted, but in the workplace, communication through an interpreter can be difficult.

Individual responsibility for verbal communication, constantly inventing communication strategies, or even the lack of dialogue and knowledge transfer at work, repetitive explanations, wrong task orientation lead to fatigue, frustration, frequent sick leave (Svinndal, Jensen & Rise 2020; Chelius, Jonker & Brouwers, 2022), increased "need for recovery after work" (Gussenhoven et al., 2012).



According to McMahon et al. (2021), the most common reasons for people with hearing impairment in the U.S. are voluntary and permanent termination (24%), termination due to discrimination (3.1%), request for temporary leave (1.6%). Also, intimidation in the workplace has been reported. "Harassment yields a significant difference while intimidation does not, and the higher proportion for both terms involves the HL" (hearing loss), than other disabilities (McMahon et al., 2021, p. 214).

## *Equal access to workplace*

The issue of equal access has been raised in several studies. Generally, hearing-impaired adults are less likely to achieve top levels of educational attainment and income compared to those without hearing impairment (Shaw, Tetzlaff, Jennings & Southall, 2013; Cuevas, Hansmann, Rodrigo, Saladin & Schoen, 2021). In the U.S., when complaining about jobs, complainants (10%) experienced higher discrimination in hiring and promotion compared to other complainants, and, to a small extent (1-2%), arbitrary demotion to a lower pay grade or job category, or lower grade, reduced wages and non-wage benefits, lack of insurance, and lack of union membership (McMahon et al., 2021).

The need to ensure equal access mainly concerns communication in the workplace, at school, at the doctor's office and at vocational departments (McAbee, Drasgow & Lowrey, 2017; McMahon et al., 2021).

For hearing-impaired workers, the most challenging situations in which they have to interact with others (boss, co-worker, client) are those that require them to work (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Chelius, Jonker & Brouwers, 2022), such as when hearing individuals speak too quickly or explain themselves (Svinndal, Jensen & Rise, 2020), or use a microphone in a meeting (Svinndal, Jensen & Rise, 2020). The high degree of adaptability and flexibility of the manager and co-workers reduced the verbal and auditory workload of hearing-impaired workers, and thus their internal stress, or conversely. The lack of adaptability of co-workers emerged as a pattern of participation barriers (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Shaw, Tetzlaff, Jennings & Southall, 2013; Chelius, Jonker & Brouwers, 2022). The prominent role of the supportive attitude of bosses of people with hearing impairment is emphasised by Svinndal, Jensen and Rise (2020), as well as Chelius, Jonker and Brouwers (2022). In general, unreasonable expectations and confrontations of colleagues and devaluation of people with hearing impairment were also reported as difficulties (Chelius, Jonker & Brouwers, 2022; McAbee, Drasgow & Lowrey, 2017), as in the US, where workplace discrimination is low in prevalence but an important aspect of working conditions based on complaints about it (McMahon et al., 2021). In McAbee, Drasgow and Lowrey's (2017) research, hearing-impaired participants discussed the need for better understanding between the hearing and deaf worlds in general.

A recurring element of the employer's reasonable accommodation in employing people with disabilities has been the creation of a suitable work environment, which Shaw, Tetzlaff, Jennings and Southall (2013) call a hearing-friendly workplace.

In hearing-friendly workspaces, technology is used appropriately (e.g., amplification devices, use of email instead of the telephone) (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Shaw, Shaw, Tetzlaff, Jennings & Southall, 2013), acoustically appropriate

environments are created (e.g., reducing noise levels in the workplace, rearranging room furniture to reduce echoes), providing lighting that affects speech perception (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Shaw, Tetzlaff, Jennings & Southall, 2013; Kramer, 2008), allowing for flexible and punctual organisation of the workday, tasks and work processes, and providing time and space for recovery (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Shaw, Tetzlaff, Jennings & Southall, 2013; Chelius, Jonker & Brouwers, 2022). Special adaptations to work processes or interactions are of particular importance: organising face to face communication with others, moderating a meeting, taking minutes, communicating using sign language (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Shaw, Tetzlaff, Jennings & Southall, 2013) – these adaptations result in increased productivity and reduced workplace stress for people with hearing impairment.

Several factors can contribute to finding and keeping a job. There is a need for disclosing the needs of the hearing-impaired and for accommodation by colleagues (Shaw, Tetzlaff, Jennings & Southall, 2013; Chelius, Jonker & Brouwers, 2022). Assertive behaviour and seeking and finding supportive key players can make the workplace a safe environment for the hearing-impaired (Svinndal, Jensen & Rise, 2020). According to McAbee, Drasgow and Lowrey (2017), vocational rehabilitation (VR) services offer a range of resources, including job search, for individuals with disabilities. An increasing number of people with hearing loss are seeking help for occupational problems (Kramer, 2008). However, Svinndal, Jensen and Rise's (2020) study suggests that in many cases, finding services is a matter of chance with the help of a colleague or co-worker.

## *Labour market rehabilitation services and experiences*

Four of the studies we reviewed dealt in detail with labour market rehabilitation services for people with hearing-impairment.

Gussenhoven et al. (2013) Vocational rehabilitation services for people with hearing difficulties: a systematic review of the literature, reviewed a number of studies to examine the programmes available for workers with hearing impairment and their effectiveness. Their search identified three studies that describe a programme specifically designed for workers who have developed hearing loss due to noise exposure at work. The remaining articles reported on programmes for workers with hearing loss, regardless of the type of hearing loss. Programmes ranged in duration from half a day to 7 weeks, with one suitable session per week. The programmes were led by professionals with different competences: audiologist or hearing therapist (in our country we use the term 'therapist') of hearing impairment, psychologist or social worker, occupational physician, occupational health nurse/therapist or rehabilitation counsellor. Five out of the nine programmes used a multidisciplinary approach and involved experts from different disciplines (audiology, psychology, ENT (ear-nose and throat), occupational health). Some intervention programmes considered it important to involve people around the hearing-impaired person (family members, co-workers, the worker's supervisor) in the programme to better understand the problems related to hearing impairment and to gain insight into the daily work of the hearing-impaired worker.

Svinndal, Jensen and Rise (2020) also highlighted in their study the need for a more integrated approach in programmes supporting people with hearing impairment, involving managers and other stakeholders in vocational rehabilitation, as the knowledge gained facilitates the adaptation process. The content of the programmes generally covered the following topics: information for the hearing-impaired worker, knowledge of ear anatomy, the hearing process, hearing aids and assistive listening devices, hearing strategies, sick leave, insurance, early retirement, disability pension, communication training. Additionally, four of the nine programmes focused on coping strategies, including managing hearing loss at work and accepting the loss. In their study, Cuevas, Hansmann, Rodrigo, Saladin & Schoen (2021) report that 69.7% of people with profound hearing loss successfully found a job as a result of labour market support programmes. Services that contributed most to successful employment outcomes included disability assessment, diagnosis and management, rehabilitation technology, vocational rehabilitation counselling and guidance. Kramer (2008) presents a study on a programme of recommendations for environmental modifications in the workplace (replacement of furniture, removal of noisy machinery) and changes in work schedules (introduction of day breaks, modification of strenuous listening situations, removal of non-essential work functions).

Gussenhoven et al. (2012) evaluated the (cost-)effectiveness of the Vocational Enablement Protocol (VEP). The VEP integrated care programme consists of a multidisciplinary assessment of hearing function, work needs (activity, participation, working conditions) and personal characteristics. The intervention aims to promote the participation and retention of hearing-impaired workers in work. It is hypothesised that if the VEP integrated care programme proves to be (cost)-effective, the intervention may have an impact on the well-being of hearing-impaired workers and thus on the costs to the company and society.

In McAbee, Drasgow and Lowrey's (2017) research, they used interview methods to investigate the quality of life of 6 Deaf people. Participants reported that Deaf adults were frequent users of labour market support services, and all believed that their quality of life would have deteriorated without these services. However, McAbee, Drasgow and Lowrey (2017) found in their study that a proportion of hearing-impaired individuals were quite dissatisfied with the labour market services they received. It quotes one study participant: "I used to be with VR in the past, but there are a lot of problems with VR. They don't really help me that much" (McAbee, Drasgow & Lowrey, 2017, p. 344). Participants in McAbee, Drasgow and Lowrey's (2017) study all expressed concerns about VR services in the region. Their concerns ranged from problems communicating with counsellors to finding a job that matched their aspirations. Research participants expressed the need for service providers to have a high level of sign language skills to better communicate with Deaf people. When the counsellor communicates better, Deaf people feel more comfortable and open to express what they need for their future. To achieve this, qualified interpreters are needed so that communication is not misinterpreted. Another study found that hearing-impaired VR users were more likely to work in lower-skilled jobs than other workers, despite the fact that their cases were labelled 'successfully completed' (Capella, 2003 cited by McAbee, Drasgow & Lowrey, 2017).

Svinndal, Jensen and Rise (2020) also highlight the importance of the first step in accessing a service: ensuring that the hearing-impaired person is aware of the

available services. This process begins with medical follow-up and hearing aid fitting. Respondents to McAbee, Drasgow and Lowrey's (2017) research emphasize the need to increase services in the community, including interpreting services in community and academic settings, as well as services related to the transition from school to work.

## *Recommendations for rehabilitation services, employers, workers*

The studies make recommendations for people with hearing impairment in school-age and adult life, and for people who have become hearing-impaired as adults.

Parental recommendations are the most important when choosing a secondary school. "The next question focused on the provision of information. As far as the form of information is concerned, the most frequent was verbal information provided by the class teacher. This form was followed by information meetings and visits to the labour force" (Horváthová 2017, p. 46). For this reason, Luft (2015) proposes comprehensive and person-centred planning to prepare individuals for the transition, taking into account and expanding the individual's network of relationships (family, friends). In the context of adolescents, Luft (2015) points out that person-centred transition support should be primarily hearing impairment specific, with any associated diagnoses being secondary. "They should be prepared for appropriately challenging post- secondary training and/or employment opportunities, and to live and recreate within their communities" (Luft, 2015, p. 409).

In Kramer's (2008, p. 126) definition, "vocational enablement refers to services for maintaining, facilitating, or improving the employment situation". How, by what means can "vocational enablement" be supported?

Studies have shown that key elements of sustainable employment include: appropriate hearing aids (Kramer, 2008; Svinndal, Jensen & Rise, 2020), environmental changes (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Kramer, 2008; Li, Li-Tsang, Lee, Lee & Lam, 2006), communication, knowledge transfer support (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Chelius, Jonker & Brouwers, 2022; Kramer, 2008; Luft, 2015; McMahon et al., 2021), professional multidisciplinary support team (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; McMahon et al., 2021), access to services (Kramer, 2008; McMahon et al., 2021; Luft, 2015; Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Horváthová, 2017).

According to Kramer's (2008) research on quality of life, the most commonly recommended measure is the use of hearing aids and their proper fitting for hearing-impaired workers. Two further recommendations are closely linked to this: the creation of a suitable working environment, the use of work equipment (Additionally, creating an appropriate work environment and using work equipment) (e.g., visual warning systems, task reallocation, rearrangement of time schedules, assignment to a supportive colleague) (Kramer, 2008; Chelius, Jonker & Brouwers, 2022; Svinndal, Jensen & Rise, 2020). Reducing noise exposure specifically improves the coping strategies, quality of life (QoL) and sustainable employment of hearing-impaired hearing-impaired workers (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Kramer, 2008).

An essential recommendation is to promote good communication and knowledge transfer. Communication applies to both formal requirements and attitude. Several

methods are suggested to overcome communication barriers in the workplace (slower speech, transcription in meetings, provision of a sign language interpreter) (Chelius, Jonker & Brouwers, 2022; Kramer, 2008). Attitude as a professional tone of voice (Chelius, Jonker & Brouwers, 2022) can be both a source of demand and a source of discrimination in the workplace (McMahon et al., 2021). The importance of communication and knowledge sharing in the design of the work environment is summarised, a key element of which, according to Svinndal, Jensen and Rise (2020), is that it should not be the responsibility of only one party, i.e., only the employer or only the employee, but it should involve both parties, be proactive on the part of the employer (McMahon et al., 2021) and, if necessary, be supported by an appropriate professional (Kramer, 2008).

From the employee's perspective, easily accessible and comprehensive information is a protective factor (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Kramer, 2008), while lack of knowledge on the part of both the employee and the employer (employees, colleagues, employers, trade unions, health professionals) can be a source of danger and discrimination (Kramer, 2008; McMahon et al., 2021).

For sustainable employment, the authors recommend the support of a multidisciplinary team (psychologist, audiologist, rehabilitation services and employers) (Svinndal, Jensen & Rise, 2020; Luft, 2015; Kramer, 2008), the identification of a so-called key support person outside or inside the company (Svinndal, Jensen & Rise, 2020), and the building of a network of relevant people and service providers to support labour market participation (Svinndal, Jensen & Rise, 2020) and the transition of learners (Luft, 2015).

Access to different services is also a key element of access to employment, with Horváthová (2017) reporting on students' visits to a job centre, and McMahon et al. (2021) suggesting the involvement of rehabilitation specialists to reduce the prevalence and impact of possible discrimination in the workplace. According to Svinndal, Jensen and Rise (2020), having access to appropriate service provision and building a strong network are foundational elements for individuals to thrive in their working lives.

The area of quality of life is determined by vocational rehabilitation services (Kramer, 2008), identification of key individuals and services, design of person-centred planning programmes (Luft, 2015).

## 4. Discussion

We were looking for answers to three different questions in our study. The first one was related to the hearing-impaired employees' experience and difficulties in the labour market. They mentioned several different difficulties, as communication difficulties, stress and fatigue. The second question examined the different supportive possibilities in the labour market in order to obtain and keep a job. Deaf-friendly workplaces are not only about IT and communication accessibility, but also about empathetic attitudes of co-workers and bosses. The third question was about how the use of labour market support services affects the quality of life of hearing-impaired employees? Vocational rehabilitation programmes improve their quality of life, but they mentioned many barriers, such as differences in the work of interpreters and the



lack of adaptation regarding the forms of communication fit to the individual needs. Another study found that hearing-impaired VR users were more likely to work in lower-skilled jobs than other workers, despite the fact that their cases were labelled 'successfully completed'.

Based on the review of studies, it has become clear that there is little emphasis on the heterogeneity of the group of hearing-impaired individuals during research, particularly regarding the severity of hearing loss and the chosen mode of communication. This may be influenced, in part, by the impact of the United Nations Convention, which represents a departure from the so-called medical model of disability. However, this lack of emphasis complicates the comparability of results. Despite this, the mode of communication—according to certain qualitative studies—is prominently present for the hearing-impaired participants themselves, even though they have access to various channels (such as spoken language, sign language with interpreter support, or digital tools).

The topics of school-age hearing-impaired children's career planning and transition to the labour market are mentioned in only two studies. However, this limited coverage could be a consequence of the search terms used, as neither 'child' nor 'student' appeared among the keywords.

The processed studies highlight the importance of workplace adaptation and the attitudes of colleagues and workplace leaders in the experiences of hearing-impaired employees. This emphasis aligns with the social-community model, emphasizing the significance of the workplace role. Overall, the review of studies suggests that any environmental adaptation or services provided for hearing-impaired workers can be viewed from a broader perspective, promoting an inclusive and effective work environment for all employees, not just for those with disabilities.

## References

- Barak, M. (2017). *Managing Diversity toward a Globally Inclusive Workplace* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Brissette, I., Cohen, S. & Seeman, T. (2000). Social integration and social networks. In Cohen, S., Underwood, L. & Gottlieb, B. (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 53–85). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0003>
- Cawthon, S. W. (2022). Bulletin: New Model State Plan for Vocational Rehabilitation Services for Deaf People. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(3), 210–213. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac008>
- Chelius, S., Jonker, B. & Brouwers, M. (2022). Exploring the job demands experienced by employees with hearing impairment in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, 20(2022), 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v20i0.1998>
- Cuevas, S., Hansmann, S., Rodrigo, H., Saladin, S. P. & Schoen, B. (2021). 'Factors Contributing to Successful Employment Outcomes for Individuals Who Are Hard-of-hearing'. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 55(1), 43–60. <https://doi.org/10.3233/JVR-211145>
- Dukic, M. & Perlusz, A. (2023). Fogyatékos személyekkel kapcsolatos szemléletformálás az inkluzív társadalom kialakításának jegyében – egy pilótavizsgálat tapasztalatai. *Gyógypedagógiai Szemle*, 51(1), 78–94. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.1.5>
- European Commission (2011). *Social Business Initiative*. [https://ec.europa.eu/docsroom/documents/14583/attachments/3/translations/en/renditions/pdf\(01.10.2023\)](https://ec.europa.eu/docsroom/documents/14583/attachments/3/translations/en/renditions/pdf(01.10.2023)).
- Geisen, T., Hassler, B., Wagner, S., Buys, N., Randall, C., Harder, H., Fraess-Phillips, A., Yu, I. T., Howe, C. & Scott, L. (2019). Raising awareness and appreciation: Employee perspectives on disability management in Swiss companies. *International Journal of Disability Management*, 14(1), 1–9. <https://doi.org/10.1017/idm.2019.1>

- Gerber, M., Wittekind, A., Grote, G. & Staffebach, B. (2009). Exploring types of career orientation: A latent class analysis approach. *Journal of Vocational Behavior*, (75)3, 303–318. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.003>
- Gussenhoven, A. H., Anema, J. R., Goverts, S. T., Bosmans, J. E., Festen, J. M. & Kramer, S. (2012). Cost-effectiveness of a vocational enablement protocol for employees with hearing impairment; design of a randomized controlled trial. *BMC Public Health*, (12)1, 1–11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-151>
- Gussenhoven, A. H., Jansma, E. P., Goverts, S. T., Festen, J. M., Anema, J. R. & Kramer, S. E. (2013). Vocational rehabilitation services for people with hearing difficulties: a systematic review of the literature. *Work*, 46(2), 151–164. <https://doi.org/10.3233/WOR-131743>
- Hadi, N. (2013). A fogyatékossgal élő személyek alapjogai. PhD értekezés. [The fundamental rights of persons with disabilities. PhD dissertation]. University of Pécs, Faculty of Law, Doctoral School.
- Horváthová, I. (2017). Career Aspirations as Part of Vocational Guidance for Persons with Hearing Impairment. *e-Pedagogium*, 17(4), 39–50. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.051>
- Inter-Agency Working Group on Career Guidance (2021): Investing in Career Guidance. [https://unevoc.unesco.org/pub/investing\\_in\\_career\\_guidance\\_revised\\_2021.pdf](https://unevoc.unesco.org/pub/investing_in_career_guidance_revised_2021.pdf)
- Jones, M. (2011). Inclusion, Social Inclusion And Participation. In Rioux M. H., Bassier L. A., & Jones M (Eds.). *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*. (pp 57-82). Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004189508.i-552.24>
- Kozma, Á., Petri, G. & Bernát, A. (2020). Kiszolgáltatottság és stagnálás: fogyatékos emberek társadalmi helyzete a 2010-es években. In Szelényi, I. & Tóth, I. (Eds.), *Társadalmi Ríport 2020* (pp. 381–403). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2020.16>
- Könczei, Gy. (Ed.) (2009). *A fogyatékossg definíciói Európában – összehasonlító elemzés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.*
- Kramer, S. E. (2008). Hearing impairment, work, and vocational enablement. *International Journal of Audiology*, 47(2), 124–130. <https://doi.org/10.1080/14992020802310887>
- Li, E. P. Y., Li-Tsang, C. W. P., Lee, T. K., Lee, G. W. M. & Lam, E. C. F. (2006). Vocational Rehabilitation Program for Persons with Occupational Deafness. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 16(4), 503–512. <https://doi.org/10.1007/s10926-006-9033-4>
- Luft, P. (2015). Transition Services for DHH Adolescents and Young Adults With Disabilities: Challenges and Theoretical Frameworks. *American Annals of the Deaf*, 160(4), 395–414. <https://doi.org/10.1353/aad.2015.0028>
- Mak, S. & Thomas, A. (2022). Steps for Conducting a Scoping Review. *Journal of Graduate Medical Education*, 14(5), 565–567. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00621.1>
- McAbee, E. R., Drasgow, E. & Lowrey, K. A. (2017). How Do Deaf Adults Define Quality of Life? *American Annals of the Deaf*, 162(4), 333–349. <https://doi.org/10.1353/aad.2017.0031>
- McMahon, B. T., Mykal, J. L., Li, G. W., Rumrill, P. D., Simpson, P. E. & Grover, J. M. (2021). The Helen Keller Question Applied to Workplace Discrimination: Hearing Loss vs. Visual Loss. *Rehabilitation Research Policy and Education*, 35(3), 201–221. <https://doi.org/10.1891/RE-21-12>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C. et al. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(143), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754–1774. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0823>
- Rékasi, N., Svastics, C., Cserti-Szauer, Cs., Kovács, G. & Kalász, V. (2021). Career Paths: Work Opportunities for Persons with Visual Impairment. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education*, (2021)2, 35–42. <https://doi.org/10.31287/FT.en.2021.2.5>
- Shaw, L., Tetzlaff, B., Jennings, M. & Southall, K. (2013). The standpoint of persons with hearing loss on work disparities and workplace accommodations. *Work*, 46(2). <https://doi.org/10.3233/WOR-131741>
- Svinndal, E. V., Jensen, C. & Rise, M. B. (2020). Working life trajectories with hearing impairment. *Disability and Rehabilitation*, 42(2), 190–200. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1495273>
- World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- World Health Organization. (2019). Deafness and hearing loss: Fact sheet. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>



## JAKAB Nóra

Miskolci Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar

civnora@uni-miskolc.hu

<https://orcid.org/0009-0006-3143-6765>

## HOFFMAN István

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar

HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóintézet, Jogtudományi Intézet

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska), Wydział Prawa i Administracji

hoffman.istvan@ajk.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-6394-1516>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.9>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

# Megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása – Reform és (mérsékelt) eredmények

### Absztrakt

A rehabilitáció magyar történetében egy fordulópontnak hittük a 2012. évet. A rehabilitációs szemlélet és gyakorlat „rehabilitációjára” volt szükség. A magyar rehabilitáció nagy utat tett meg 2008 óta, hiszen a 2007. évi, majd azt követően a 2011. évi jogszabályokkal a megváltozott munkaképességű személyek komplex rehabilitációját helyezte új alapokra. Mindez lehetővé tette, hogy a rehabilitáció valóban egy összetett folyamat eredménye legyen. Úgy véljük, hogy a komplex minősítés szempontjai között nem jelennek meg kellően a pszichológiai és képzési rehabilitáció szempontjai. Továbbá a komplex minősítés szempontrendszere nem tükrözi a rehabilitáció kétirányú jellegét, amely szerint cél a kliens állapotának javítása és a társadalom alakítása. Úgy látjuk, hogy a rehabilitációs foglalkoztatással megvalósul a megváltozott munkaképességű személyek munkaerő-piacra integrálódása, támogatott foglalkoztatása, azonban a foglalkoztatási mutatók nem javultak jelentősen.

**Kulcsszavak:** megváltozott munkaképességű munkavállaló, foglalkozási rehabilitáció, munkaerőpiaci integráció

### The employment of people with disabilities – the reform and the (moderate) results

### Abstract

We thought 2012 was a turning point in the Hungarian history of rehabilitation. A "rehabilitation" of rehabilitation approach and practice was needed. Hungarian rehabilitation has come a long way since 2008, with the legislation of 2007 and then of 2011 putting the complex rehabilitation of people with disabilities on a new footing. This has enabled rehabilitation to be truly a complex process. We believe that the aspects of psychological and training rehabilitation are not sufficiently reflected in the criteria for complex assessment. Furthermore, the criteria for complex assessment do not reflect the two-way nature of rehabilitation, which aims to improve the client's condition and to shape society. We see rehabilitation employment as a means to achieve supported employment for people with disabilities that integrates them into the labour market, but employment indicators have not improved significantly.

**Keywords:** employees with disabilities, vocational rehabilitation, labor market integration



# Megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása – Reform és (mérsékelt) eredmények

## 1. Megváltozott munkaképességű személyekkel kapcsolatos foglalkoztatáspolitikai és munkajogi irányváltások az elmúlt évtizedben

A rehabilitáció magyar történetében egy fordulópontnak hittük a 2012. évet. A rehabilitációs szemlélet és gyakorlat „rehabilitációjára” volt szükség. Mi is indokolta a rehabilitációra vonatkozó szabályozás reformját? A KSH adatai szerint 2008-ban Magyarországon több mint 1,7 millió 18–64 év közötti ember (55%-a nő, 45%-a férfi) jelzett olyan egészségkárosodást, fogyatékossgot, amely akadályozhatta a munkavállalásban, illetve a munkavégzésben. A felmérés szerint közülük 938 ezer fő volt tekinthető megváltozott munkaképességűnek. Továbbá Magyarországon 2008-ban a GDP 2,9%-át, összességében 725 milliárd forintot fordítottak az aktív korúak rokkantsági nyugdíjára, illetve az egészségkárosodott személyek szociális járadékainak finanszírozására. Magyarországon 1990-ben 233 ezren voltak azok a rokkantnyugdíjasok, akik még nem érték el az öregségi nyugdíjkorhatárt. Számuk 2003-ra megduplázódott. A korbetöltött rokkantnyugdíjasokkal együtt nagyjából 800 ezret regisztráltak. (Nagy & Farkasné Jakab, 2011, pp. 12–13). A KSH szerint 2011-ben a munkaképes korú lakosság (15–64 év közöttiek) viszonylatában majdnem 22%-uk jelezte, hogy tartós egészségi problémája, betegsége van (ez majdnem másfél millió embert jelent), és több mint 50%-uk vélte úgy, hogy a munkaerőpiacon korlátozva vannak, lehetőségek, képességek terén. Arányukat tekintve magasabb hányadot képviseltek a nők a legtöbb egészségügyi problémát tekintve, illetve a jelentés alapján megfigyelhető, hogy az életkor előre haladtával ezek a százalékos arányok is emelkednek. (Központi Statisztikai Hivatal, 2012). A fenntarthatóság érdekében lépni kellett.

2008-ban történt meg az első jelentős átalakítás a rehabilitáció intézményében. Új jogszabályok születtek: törvény a rehabilitációs járadékról, kormányrendelet az Országos Rehabilitációs és Szociális Szakértői Intézettről, kormányrendelet a komplex rehabilitációról, kormányrendelet a megváltozott munkaképességű foglalkoztatottak szociális járadékainak átalakításáról, a rehabilitációs költségtámogatási, akkreditációs kormányrendeletek változásai. (Gere & Szellő, 2007, p. 30, valamint az ezt követő oldalak).



A *rehabilitációs járadék* mint új ellátási forma volt az<sup>1</sup>, amely megteremtette az elvi lehetőségét annak, hogy ténylegesen azok részesüljenek ellátásban, akiknek az állapota azt indokolta, viszont akinek az állapota helyreállítható komplex rehabilitációval, a folyamatot követően, az utolsó állomásként térjen vissza a munkaerőpiacra, és folytasson jövedelemszerző keresőtevékenységet. Rehabilitációs járadék megalapítására 2012. január 1-jétől nincs lehetőség, azonban 2014. december 30-áig még a rendszerben volt, és a Nyugdíjbiztosítási Alapot terhelte.

2008-ban tehát bevezették Magyarországon a rehabilitáció komplex szemléletét. A komplex rehabilitáció lényege a területek megfelelő összehangolása. Korábban három, ma már öt területről beszélhetünk: *orvosi, mentálhigiénés, szociális, képzési és a foglalkozási rehabilitáció*. 2012. január 1-jétől azonban újabb átalakítás következett. Ezen a ponton indokolt kitérni a nyugdíjrendszer és a rehabilitációs reform kapcsolatára is.

A Fehér Könyv<sup>2</sup> szerint „A népesség elöregedése által jelentett kihívás tekintetében a stockholmi Európai Tanács 2001-ben három pilléren nyugvó stratégiát határozott meg: i. az államadósság csökkentése, ii. a termelékenység, valamint a foglalkoztatás növelése, különösen az idősebb munkavállalók esetében, és iii. a szociális biztonsági rendszerek megreformálása. Ez a három pilléres stratégia, amely az időszűk népességek kihívásával kíván megbirkózni, a közelmúltban az átfogó Európa 2020 stratégia összefüggésében kiegészült, emellett a nyugdíjakról szóló 2010. évi Zöld Könyv vitát indított egy olyan átfogó megközelítésről, amely megfelelő, fenntartható és biztonságos nyugdíjjövedelmek megvalósítására törekszik.” (Európai Bizottság, 2012)

A szociális rendszeren belül a magyar nyugdíjrendszer legfontosabb feladata az időskorúakról való gondoskodás. Ugyanakkor ebből a rendszerből finanszírozták 2012-ig a rokkantsági és baleseti rokkantsági nyugdíjakat is. A fenntarthatóság egyik kulcsa a kordedzvényes nyugdíjrendszerekhez való hozzáférés és a munkaerőpiacról való más, korai kilépési lehetőségek korlátozása, s a megváltozott munkaképességű munkavállalók visszavezetése volt a munkaerőpiacra. Így indokolt volt egy újabb reform bevezetése 2012. január 1-jétől (Csák et al., 2017).

A 2008 előtti osztályozás alapja a munkaképesség-csökkenés volt, majd 2008–2012 között (a rehabilitációs járadék és a komplex rehabilitáció bevezetésétől) az egészségkárosodás mértéke volt az irányadó. 2012. január 1-jétől az *egészségi állapot* áll a középpontban, amely az egyén fizikai, mentális, szociális jóllétének beteg-

1 2007. évi LXXXIV. törvény 3. §: A rehabilitációs járadékra az jogosult, aki 50–79 százalékos egészségkárosodást szenvedett, és ezzel összefüggésben a jelenlegi vagy az egészségkárosodását megelőző munkakörében, illetve a képzettségének megfelelő más munkakörben való foglalkoztatásra rehabilitáció nélkül nem alkalmas, és kereső tevékenységet nem folytat, vagy a keresete, jövedelme legalább 30 százalékkal alacsonyabb az egészségkárosodást megelőző négy naptári hónapra vonatkozó keresete jövedelme havi átlagánál, továbbá rehabilitálható, a rokkantsági nyugdíjhoz az életkora szerint szükséges szolgálati időt megszerezte, és nem részesül egyéb társadalombiztosítási, pénzbeli egészségbiztosítási, nyugdíjszerű rendszeres, vagy munkanélküli ellátásban. Lásd még: A rehabilitációs járadékról szóló 2007. évi LXXXIV. törvény rendelkezéseit.

2 Az Európai Bizottság által 2012-ben készített Fehér Könyv tartalmazza uniós viszonylatokban a fenntartható, stabil nyugdíjrendszerek építőköveit, alátámasztva a potenciális veszélyeztető tényezőkkel. Az alapprobléma az időszűk társadalom és a várható élettartam kitolódása, így egyre csak növekszik az eltartottak száma, viszont az eltartó népesség egyre kevesebb; ez az állam részéről jelentős kiadásokat követel meg – viszont bevétel a nyugdíjjáradékokból ezzel szemben nem keletkezik. Ily módon nem lehet biztosítani egy nyugdíjrendszer pénzügyi stabilitását, főleg nem a gazdasági válság idején. Minden egyes tagállamban a nyugdíjak az állami kiadások nagy részét teszik ki, mivel az idősök számára a megélhetést a nyugdíjak biztosítják. Átlagosan a GDP 10%-át jelentik ezek a költségek, persze jelentős különbségek fegyelhők meg a fejlett, illetve elmaradottabb országok között.

ség, illetve sérülés után kialakult vagy veleszületett rendellenesség következtében fennálló tartós vagy végleges kedvezőtlen változásait (a továbbiakban: egészségkárosodás) figyelembe véve meghatározott állapot.<sup>3</sup>

A 2012. évi reform eredményeképpen a megváltozott munkaképességű személyek passzív ellátásai nem a Nyugdíjbiztosítási Alapot, hanem az Egészségbiztosítási Alapot terhelik. A megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról szóló 2011. évi CXCI. törvény 18. §-a szerint ugyanis a rokkantsági és a rehabilitációs pénzbeli ellátást a Kormány által kijelölt szerv folyósítja az Egészségbiztosítási Alap rokkantsági, rehabilitációs ellátások előirányzatának terhére. Megváltozott az ellátások elnevezése: így mostmár *rokkantsági és rehabilitációs ellátás* megállapítására volt/van lehetőség.

Az aktív megoldások átalakítása során kiemelt jelentőséggel bírt a rehabilitációs foglalkoztatás és az azt körülvevő támogató-segítő intézmények. 2012-től tehát a hangsúly a kihelyezés eredményesebbé tételén volt. A reform aktív megoldásai a foglalkoztatásra vonatkozó szabályokra utalnak. Ez a fogyatékossgal élő emberek, azon belül a megváltozott munkaképességű személyek tényleges foglalkoztatásához kapcsolódó kérdés, amelyben a *rehabilitációs szolgáltatások foglalkoztatáspolitikai eszközökkel párosulnak*. Ezek közül kiemeljük a kihelyezés szempontjából jelentős foglalkoztatáspolitikai eszközöket, amelyek közül a foglalkoztatási törvény hivatkozott szabályai már hatályukat veszítették. Azonban láthatóan elindult a gondolkodás a munkáltatók ösztönzése irányában a sikeres integráció érdekében. Melyek voltak tehát a fontosabb a jogalkotási lépések a munkaerőpiacra való integrálás elősegítésére? Először is a fogyatékossgal élő munkavállalók támogatásának szabályait a 14/2012. (III. 6.) NFM rendelet 28. §-a rögzíti, amely szerint a fogyatékossgal élő munkavállalók foglalkoztatásához bértámogatás formájában nyújtható támogatás.

Másodsor, a 2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról 23. §-a szerint: a munkaadó a megváltozott munkaképességű személyek foglalkozási rehabilitációjának elősegítése érdekében rehabilitációs hozzájárulás fizetésére köteles, ha az általa foglalkoztatottak létszáma a 25 főt meghaladja, és az általa foglalkoztatott, megváltozott munkaképességű személyek száma nem éri el a létszám 5 százalékát. Ha a munkáltató megváltozott munkaképességű személyt alkalmaz, támogatásokra jogosult a 2011. évi CXCI. törvény rendelkezéseinek megfelelően.

Harmadszor, a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény (Ft.) 16. §-a alapján a munkaadó részére hátrányos helyzetű személy munkaviszony keretében történő foglalkoztatásához a munkabér és járuléka legfeljebb ötven százalékának, megváltozott munkaképességű személy esetében legfeljebb hatvan százalékának megfelelő összegű támogatás volt nyújtható. Az Ft. 18. §-a alapján vissza nem térítendő munkahelyteremtő támogatást nyújtottak a munkavállalók létszámának növelésével tartós foglalkoztatást biztosító, az Mt. 33. §-ában meghatározott munkáltató (a továbbiakban: kedvezményezett) részére az új munkahelyek teremtéséhez, meglévő munkahelyek bővítéséhez.

Az Ft. hivatkozott rendelkezéseit hatályon kívül helyezték. A 2020. évi CXXXV. törvény végső előterjesztői indokolása a foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról

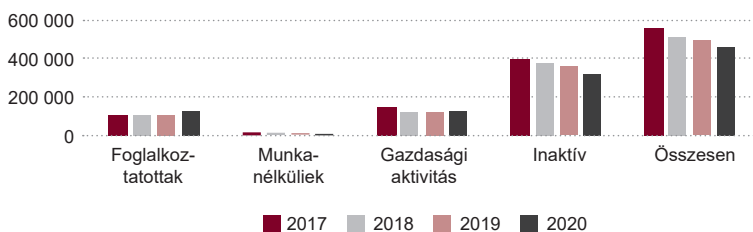
3 A megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról szóló 2011. évi CXCI. törvény 1. §.

és támogatásokról, valamint a foglalkoztatás felügyeletéről rögzíti, hogy a foglalkoztatást elősegítő támogatások és munkaerő-piaci szolgáltatások több évtizedes szabályozása elavulttá, korszerűtlenné vált, nem követte a munkaerő-piaci folyamatokat. A javaslat célja a munkáltatók, a munkavállalók, valamint az álláskeresőket intenzívebb támogatása, a munkaerőpiac igényeire való gyorsabb reagálás, a költségvetési és európai uniós források hatékonyabb felhasználása az új törvényi szintű szabályozási környezet megteremtésével. A törvényjavaslat támogatja az új munkahelyek teremtését, valamint elősegíti az álláskereső munkaviszony-létesítését és a munkaviszonyban történő képzését. Ugyanakkor több olyan rendelkezés volt sokáig hatályban az Ft. alapján, mely a foglalkoztatás elősegítését volt hivatott szolgálni.

Kérdésünk, hogy a támogató jogszabályi környezet mellett miként alakult a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása. A KSH foglalkoztatásra vonatkozó adatait vizsgáltuk 2017 és 2020 között.

Az alábbi ábrák alapján megállapítható, hogy a megváltozott munkaképességű foglalkoztatottak száma 2017-ben 122 638 fő, amely fokozatosan növekedett 2020-ig, amikor is a foglalkoztatottak száma 126 106 fő volt. A munkanélküliek száma 2017-ben 20 578 fő volt, amely 2020-ban 13 690 főre csökkent.

### Megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása



1. ÁBRA. MEGVÁLTOZOTT MUNKAKÉPESÉGŰEK FOGLALKOZTATÁSA (FORRÁS: KSH.HU)

### Foglalkoztatási adatok



2. ÁBRA. A FOGLALKOZTATOTT, MEGVÁLTOZOTT MUNKAKÉPESÉGŰ SZEMÉLYEK SZÁMA A NEM MEGVÁLTOZOTT KÉPESÉGŰ FOGLALKOZTATOTTOKHOZ VISZONYÍTVA STAGNÁLT (FORRÁS: KSH.HU)

## Gazdasági aktivitás



3.ÁBRA. A MEGVÁLTOZOTT ÉS A NEM MEGVÁLTOZOTT MUNKAKÉPESSÉGŰ SZEMÉLYEK GAZDASÁGI AKTIVITÁSÁT ILLETŐEN IS A STAGNÁLÁS LÁTHATÓ (FORRÁS: KSH.HU)

## 2. A megváltozott munkaképességű személyek szociális ellátásai – a rehabilitációs paradigma előtérbe helyezése és/vagy költségvetési szempontokat követő reform?

Részben a foglalkoztatáspolitikai körében is szóltunk a megváltozott munkaképességűeket érintő szűkebb értelemben vett szociális szabályozás átalakulásáról, de a jóléti rendszert alapvetően érintették a 2012. évet követő reformok is. Előjáróban jelezni kell, hogy Magyarország Alaptörvényének elfogadása e körben is fontos mérföldkövet jelentett, mivel az alkotmányos háttér jelentősen megváltozott. Ki kell emelni, hogy bár az Alaptörvényben megjelenik a fogyatékossgal élő személyek szabályozásának emberi jogi paradigmája, a fogyatékossgal orvosi és szociális megközelítése továbbra is megmaradt. Az Alaptörvény XIX. cikke (1) bekezdésének második mondata kimondja, hogy „... fogyatékossgal ... esetén minden magyar állampolgár törvényben meghatározott támogatásra jogosult”. Az államcélkénti meghatározás révén a törvényalkotó viszonylag szabadon alakíthatja az ellátórendszert, annak végső soron a korlátját egyrészt a tulajdon alkotmányos védelme, valamint az élethez és emberi méltósághoz való jog jelenti. Az Alkotmánybíróság gyakorlata azonban kiemelte, hogy ezek a keretek nem képezik akadályát annak, hogy a korábbi ellátásoknál alacsonyabb összegű ellátásokat állapítson meg a jogalkotó (Somody et al., 2021).

Magyarország 1998-ban fogadta el a fogyatékossgal élők jogait szabályozó, sajátos, fogyatékossgügyi kódexnek is tekinthető jogszabályt, a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvényt (a továbbiakban: Fot.). Ez a jogszabály a fogyatékossgal emberi jogi modelljére épült, és a fő célja az volt, hogy meghatározza a fogyatékossgal élő személyek jogainak bíróság előtt is hivatkozható és akár peresíthető katalógusát. A törvényjavaslatot sok vita övezte, és a jogszabály szövege végül kompromisszumosnak tekinthető, en-

nek keretében a ténylegesen kikényszeríthető rendelkezések köre szűkül, ugyanis a kormányzat tartott a katalógus alkalmazásának esetlegesen túlzott költségvetési következményeitől (Kardos, 1998). A rehabilitációról szóló 4. fejezet forradalmi része volt a törvénynek. Ez a fejezet szakított a fogyatékoság orvosi megközelítésével, és célja a fogyatékosággal élő személyek komplex szociális rehabilitációjának bevezetése volt. Mindezen előrelépés mellett a törvény Janus-arcúnak tekinthető. Az általános szabályok meglehetősen absztraktak, alapjogi jellegűek, ezzel szemben a fogyatékosági támogatásról szóló 5. fejezet azonban egy hagyományos jellegű pénzbeli szociális ellátást intézményesít (Hoffman & Gellérné, 2020).

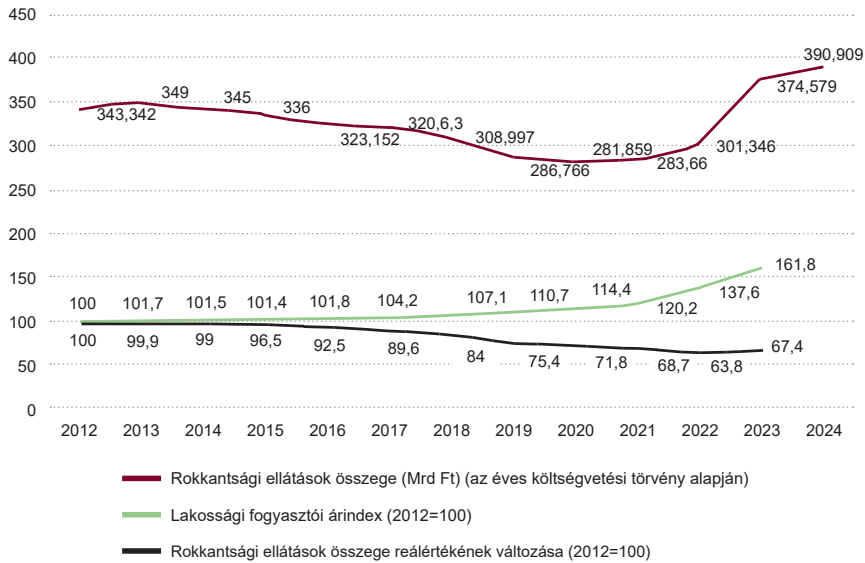
A törvény elfogadását követő első évek után úgy tűnt, hogy a törvény keretei forradalmi változást fognak eredményezni a magyar fogyatékoságügyi politikában. Ha a törvény több mint negyedszázadnyi gyakorlatát nézzük, akkor megállapíthatjuk, hogy a Fot.-nak elsősorban azok a szabályai érvényesültek, amelyeknek valós jogszabályi és pénzügyi háttere és összefüggései voltak. Így a szociális szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés szabályai és a fogyatékosággal élő személyek számára a speciális támogató szolgáltatáshoz való hozzáférés joga a törvény kulcselemévé vált.

A szociális jogi rendszer másik pilléré a szociális segélyezés jelenti. Bár Magyarország Alaptörvényének szabályai nem tartalmaznak megfelelő katalógust a fogyatékosággal élő személyek jogairól, de az emberi jogi megközelítés gyökerei megfigyelhetők, azonban a törvényi szabályozásban még mindig meghatározó az egészségügyi (medikális) paradigma, ahogyan ez az egyik legfontosabb rászorultsági ellátás, az egészségkárosodási és gyermekfelügyeleti támogatás nevében is megjelenik (Hoffman & Mattenheim, 2016). A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló törvény szabályoz számos, kifejezetten a fogyatékosággal élő személyek számára nyújtott személyes jellegű szociális szolgáltatást, amelyek a fogyatékoság mint sajátos személyi rászorultság alapján nyújtott juttatásnak tekinthetők. A fogyatékosággal élő személyek számára a szociális törvényben külön intézményesített szolgáltatások működnek. A 2000-es évtized végétől a rendszer jelentősen átalakult: a kisebb lakóotthonokat és a támogatott lakhatást biztosító intézményeket a magyar jogszabályok is előnyben részesítik. Az ezekben az intézményekben zajló védett foglalkoztatást átalakították, mint ezt korábban is jeleztük. A nagy intézmények átalakítása azonban nem gyors folyamat, de előrelépés figyelhető meg.

Magyarország történetileg a társadalombiztosításra építő, bismarcki jellegű jóléti modellhez kötődő rendszert épített ki (Csoba, 2015). Korábban a megváltozott munkaképességű személyek ellátásait a nyugdíjtörvények és az egészségbiztosítási ellátásokról szóló törvények biztosították. A tartósan megváltozott munkaképességű személyek egy sajátos nyugdíjra, a rokkantsági nyugdíjra voltak jogosultak. Azok a személyek, akiknél a megváltozott munkaképesség csak átmeneti jelleggel állt fenn, egészségbiztosítási ellátásban részesülhettek, mint ezt korábban is jeleztük. Ezek az ellátások társadalombiztosítási jellegűek voltak, így előzetes biztosítási jogviszony (gyakorlatilag előzetes munkaviszony) volt szükséges. A nyugdíjakat a Nyugdíjbiztosítási Alap, az egészségügyi ellátásokat pedig az Egészségbiztosítási Alap finanszírozta. A rendszert a 2007. évi LXXXVII. törvény részben megváltoztatta. Ez a törvény vezette be a rehabilitációs ellátást. Ennek az ellátásnak a célja a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának növelése volt, de gyakorlatilag az ellátásokhoz való hozzáférés szigorítását jelentette. A rehabilitációs jára-

dékot nyugdíjjellegű ellátásnak tekintették, így azt továbbra is a Nyugdíjbiztosítási Alap finanszírozta.

A már többször hivatkozott 2011. évi CXCI. törvény megváltoztatta a rendszert. Először is, a rokkantsági nyugdíjat és a rehabilitációs járadékot átalakították a megváltozott munkaképességű személyek ellátásaira. A jogalkotó előnyben részesítette a lehetőséget, és korlátozta a hozzáférési lehetőségeket, továbbá több ellátás összegét is csökkentette. Bár a fogyatékoság vizsgálata elméletileg komplex megközelítésen alapult, a gyakorlatban az orvosi megközelítés dominált, a rendszer továbbra is az egészségi állapotra épített. Szintén a medikális modell erősödését jelezte az ellátásoknak a szociális jog rendszerében kialakított új megközelítése. Ezek a juttatások immáron nem nyugdíjnak, hanem sajátos egészségbiztosítási ellátásnak minősülnek, s azokat az Egészségbiztosítási Alap finanszírozza. A reform által elsődlegesen megfogalmazott célt a *megváltozott munkaképességűek rehabilitációja*, azaz a *nyílt munkaerőpiacra* való visszavezetése jelentette (Szikra, 2017), amelynek felemás eredményeit részletesen bemutattuk az 1. pontban. A fenti reform azonban más célokat is megfogalmazott: ez kapcsolódott a Széll Kálmán Tervhez, amely az államháztartás egyensúlyának javítása érdekében a közszolgáltatási területeken javasolt olyan átalakításokat, amelyek révén a kiadások csökkenthetőek. A Széll Kálmán Terv fiskális célkitűzéseinek teljesítésére is alkalmas volt az új törvényi szabályozás. Jóllehet a megváltozott munkaképességűek ellátása továbbra is társadalombiztosítási ellátás, azon belül is egy sajátos egészségbiztosítási ellátás maradt, azonban számos olyan jellegzetessége volt a rendszernek, amelyek a klaszszikus társadalombiztosítási ellátások modelljeitől jelentősen eltértek. Így a megváltozott munkaképességűek ellátásának egyik típusa, a rokkantsági járadék inkább a személyes rázorultsági – Fazekas Marianna rendszerében a normatív módon szelektív (Fazekas, 2004) – ellátásokra jellemzően egyösszegű volt, s nem kellett hozzá korábbi járulékfizetéssel megalapozott szolgálati idő. A rokkantsági ellátás esetében jelentek meg a hagyományos, társadalombiztosítási elvek. A rehabilitációs ellátás pedig rövidebb, átmeneti időre biztosított ellátás volt, amely alapvetően a munkaerőpiacra való visszavezetést szolgálta. Ezek összege összességében jóval alacsonyabb volt a korábbi rokkantnyugdíjainál. A 62 év feletti rokkantsági nyugdíjat az öregségi nyugdíjak rendszerébe csatornázták be. A reform eredményeként a nyugdíjasok száma jelentősen csökkent, Szikra Dorottya elemzése alapján 2,8 millió főről 2,2 millió főre (Szikra, 2017). A megváltozott munkaképességűek ellátásának bevezetésével 2012 és 2021 között az ellátások összegének nominálértékében is jelentős csökkenés mutatható ki (2021-re a 2012-es, induló év kiadási összegének 82,6%-ára csökkent a támogatás összege), a támogatások mértékének reálértéke pedig egészen 2022-ig folyamatosan csökkent (2022-ben a 2012-es támogatási összegnek reálértéken számolva a 63,6%-át tette ki a tervezett költségvetési forrás). Jóllehet 2023-ban mind nominális összegében, mind reálértékében emelkedett a 2022. évihez képest az erre fordított összeg, de jól látható, hogy összességében, részben, 2022-ig nominális és reálértékében, a mai napig pedig reálértékben is jelentős csökkenés mutatható ki. 2023-ban a költségvetési törvényben a megváltozott munkaképességűek ellátására fordított összeg reálértéke a 2012. évi költségvetési tervben rögzített összeg 67,4%-a volt. Így a Széll Kálmán Tervben megfogalmazott egyensúlyjavító, fiskális célt a fenti szabályozás egyértelműen elérte (az adatok tekintetében ld. 4. ábra).



4. ÁBRA. MEGVÁLTOZOTT MUNKAKÉPESSÉGŰEK ELLÁTÁSA NOMINÁLIS ÖSSZEGÉNEK ÉS REALÉRTÉKÉNEK VÁLTOZÁSA 2012–2023 KÖZÖTT (FORRÁS: ÉVES KÖZPONTI KÖLTSÉGVETÉSI TÖRVÉNYEK ÉS KSH – [HTTPS://WWW.KSH.HU/STADAT\\_FILES/ARA/HU/ARA0002.HTML](https://www.ksh.hu/stadat_files/ara/hu/ara0002.html))

## 5. Összegzés

A magyar rehabilitáció nagy utat tett meg 2008 óta, hiszen a 2007. évi, majd azt követően a 2011. évi jogszabályokkal a megváltozott munkaképességű személyek komplex rehabilitációját helyezte új alapokra. Mindez lehetővé tette, hogy a rehabilitáció valóban egy összetett folyamat eredménye legyen. A rehabilitációs hatóságok együttműködnek az Állami Foglalkoztatási Szervvel. A komplex rehabilitáció célja az, hogy az anyagi támogatás mellett az, akinek rehabilitációja javasolt, el tudjon helyezkedni a nyílt munkaerőpiacon.

A kihelyezés és a rehabilitációs folyamat közötti kapcsolatot a jelenlegi szabályozás a foglalkoztatáspolitikai intézkedésekkel és munkaerő-piaci szolgáltatásokkal teremti meg. *Ugyanakkor nem látjuk úgy, hogy a kihelyezés a rehabilitációs folyamatban valóban egy kulcskérdés lenne. Ezt a rehabilitációs szakemberek munkájának egy központi elemévé kellene tenni, erre egy pontos szabályozást szükséges lefektetni, amely a foglalkoztatásra vonatkozó értékelési faktorokat együtt vizsgálja a kihelyezés három alapvető szempontjából, amelyek a foglalkoztathatóság, a munkáltatói követelményeknek való megfelelés, valamint a munka és képzettség összhangja.*

Úgy véljük, hogy a komplex minősítés szempontjai között nem jelennek meg kellően a pszichológiai és képzési rehabilitáció szempontjai. Továbbá a komplex minősítés szempontrendszer nem tükrözi a rehabilitáció kétirányú jellegét, amely szerint cél a kliens állapotának javítása és a társadalom alakítása.<sup>4</sup> Természetesen e tekintetben

4 A minősítés rendszerét kritizálta Prugberger Tamás (2024) is. Kiemelte, hogy a minősítési szempontok között a *rehabilitálható, de rehabilitációja nem javasolt* kitételek sértik az egyenlő bánásmód követelményét, valamint a munkától távol maradásnak ez az egyik melegágya.



lehet arra hivatkozni, hogy a 2012. évi átalakítások összességében formálják a társadalom rehabilitációhoz való hozzáállását. *Tapasztalataink ugyanakkor azt mutatják, hogy a rehabilitáció átalakítása során szélesebb nyilvánosságot kapott a passzív ellátások szűkítése, mint az aktív megoldások munkaerőpiacra integráló szerepe.* A hangsúly a közgondolkodásban tehát még mindig inkább azon van, hogy minél kevesebb ember vegye igénybe indokolatlanul az ellátásokat. A szociális ellátórendszer fenntarthatósága érdekében valóban nagyon fontos szempontról van szó. *Azonban méltatlanul elhanyagoltnak érezzük az átalakítások foglalkoztatási szempontú megközelítésének hangsúlyozását akár a jogszabályokban, akár a politikai diskurzusokban.* Hiszen egyértelmű, hogy a reform utáni eredmények mérsékelt emelkedést jelentenek. Mindemellett egyértelmű, hogy a passzív ellátások mértékének csökkentése a reformban hangsúlyos fiskális célok elérésének fontos eszköze is volt, hiszen annak eredményeképpen 2022-ig folyamatosan csökkent az ellátásokra fordított összeg reálértéke, s 2021-ig még a nominális értéke is.

Úgy látjuk, hogy a rehabilitációs foglalkoztatással megvalósult a megváltozott munkaképességű személyek munkaerőpiacra integráló, támogatott foglalkoztatása. Azonban az alanyi kör megváltozott munkaképességű személyekre való leszűkítése sérti az egyenlő bánásmód követelményét, hiszen az csak a biztosítási jogvisztonnal rendelkező, azaz munkatapasztalatot szerzett személyekre terjed ki.

A foglalkozási rehabilitáció és kihelyezés kapcsán írtak miatt azonban úgy véljük, hogy a magyar szabályok jelenleg nem tudják hatékonyan segíteni a megváltozott munkaképességű személyek tartós foglalkoztatását a munkaerőpiacon, felkészítve őket az állandóan változó munkafeltételekre és folyamatos megújulási képességre.

## Irodalomjegyzék

- Csák A., Hoffman I., Jakab N., Sashegyiné Szász E. & Tóth Zs. (2017). *Kommentár a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól szóló törvényhez.* Wolters Kluwer.
- Csoba J. (2015). A jóléti rendszer átalakulásának hatása a helyi önkormányzatok szerepének változására. *Metszetek*, 4(4), 54–68. <https://doi.org/10.18392/metsz/2015/4/3>
- Európai Bizottság (2012). *Fehér Könyv: A megfelelő, biztonságos és fenntartható európai nyugdíjak menetrendje.* Európai Bizottság. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/com/com\\_com\(2012\)0055\\_/com\\_com\(2012\)0055\\_hu.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0055_/com_com(2012)0055_hu.pdf) (2024.07.08.)
- Fazekas M. (2004). A szociális igazgatás. In Ficzer L. & Forgács I. (szerk.), *Magyar közigazgatási jog. Különös rész európai uniós kitekintéssel* (pp. 280–305). Osiris Kiadó.
- Gere I. & Szellő J. (szerk.) (2007). *Foglalkozási rehabilitáció.* Jegyzet. FSZK.
- Hoffman I. & Gellérné Lukács É. (2020). *Bevezetés a társadalombiztosítási és szociális jogba.* ELTE Eötvös Kiadó.
- Hoffman I. & Mattenheimer G. (szerk.) (2016). *Nagykommentár a szociális törvényhez.* Wolters Kluwer.
- Kardos G. (1998). Alkalmi tűnődés fontos dolgokról, avagy miért kellene külön törvény. In Halmai G. (szerk.), *A hátrányos megkülönböztetés tilalmától a pozitív diszkriminációig. A jog lehetőségei és korlátai* (pp. 71–76). Emberi Jogi Információs és Dokumentációs Központ (INDOK).
- Központi Statisztikai Hivatal (2012). *Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011.* Központi Statisztikai Hivatal. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/meg\\_valtmunkakep.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/meg_valtmunkakep.pdf) (2014.07.08.).
- Nagy, J. T. - Farkasné Jakab, E. (2011). Előszó. In Nagy J. T. & Farkasné Jakab E. (Eds.). *A rehabilitáció komplex szemlélete* (pp. 12–13). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Szociális Munka és Szociálpolitikai Intézet
- Prugberger T. (2014). A társadalombiztosítás problematikája és lehetséges továbbfejlesztési kérdései. *Polgári Szemle*, 10(1-2), 111-133. [http://epa.oszk.hu/00800/00890/00058/EPA00890\\_polgari\\_szemle\\_2014\\_1-2\\_584.htm](http://epa.oszk.hu/00800/00890/00058/EPA00890_polgari_szemle_2014_1-2_584.htm) (2014.07.21.).
- Somody B., Szabó M., Vissy B. & Dojcsák D. (2021). *Alapjogi tanok I.* HVG Orac Kiadó.
- Szikra D. (2017). Társadalombiztosítási nyugellátások. In Ferge Zs. (szerk.), *Magyar társadalom-és szociálpolitika 1990–2015* (pp. 287–309). Osiris Kiadó.

**FEKETE, Éva**

Tabulapláza Foundation  
evabfekete@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-2598-7015>

**GALAMBOS, Katalin**

Budapest Főváros Főpolgármesteri Hivatal Szociálpolitikai Főosztály  
galambos.katalin@budapest.hu  
<https://orcid.org/0000-0001-7008-4316>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2024.2.10>

Article published: 15<sup>th</sup> December, 2024



# What Role Can Community Spaces Play in Supporting the Career Choices and Employment of People with Disabilities?

## Abstract

The paper provides insights on community spaces as social enterprises in a general context and through a specific case study. Additionally, it delves into the potential opportunities inherent in utilizing community spaces to support career development among young people with disabilities. The authors also present a promising case study on Labor Café – Donation Café and Open Community Space, Nyíregyháza which illustrates the multifaceted contribution community spaces can make to a social challenge.

Keywords: employment of persons with disabilities, career development, community space, social enterprise.

# What Role Can Community Spaces Play in Supporting the Career Choices and Employment of People with Disabilities?

## 1. Introduction

Hunger in developing countries, housing difficulties, repression, difficulties in accessing health care, or the isolation of minority groups in countries all over the world, the lack of equal access, low employment rates and discrimination processes are social issues that present tangible challenges and are difficult to respond to. Complex challenges require complex solutions, it is a commonplace. Organisations and individuals grapple with a multitude of challenges that defy simple solutions in today's ever-evolving world. These complex challenges arise from the interplay of various factors, including technological advances, social dynamics, economic shifts, and environmental concerns. As we confront these intricate issues, it becomes evident that conventional approaches fall short. Instead, we must embrace comprehensive strategies that match the complexity of the problems. The question is whether and how social enterprises can contribute to responding to these challenges. Lysaght and Krupa stated in their findings that there is a need for a business orientation in the solutions rather than a service orientation, which means social enterprises have something for future answers (Lysaght & Krupa, 2018).

The European Commission's Social Business Initiative, launched in 2011, defined social enterprises that combine societal goals with an entrepreneurial spirit. These organisations focus on achieving broader social, environmental or community objectives. According to the Commission's definition, a social enterprise is an actor in the social economy whose purpose is to achieve social impact rather than to generate profits for its owners or shareholders. It operates by providing goods and services to the market in an entrepreneurial and innovative way and by using its profits primarily to achieve social goals. It is open and accountable in its management and attentive to the involvement of employees, consumers and stakeholders affected by its entrepreneurial activities (European Commission, 2011).

Furthermore, the European Commission's 2021 Action Plan for the Social Economy, "*Building an Economy that Works for People: An Action Plan for the Social Economy*," underscores the pivotal role of the social economy in addressing pressing social challenges and inequalities. Specifically, the plan highlights the potential of the social economy to increase employment rates by integrating members of disadvantaged groups into the labour market (for example persons with disabilities) and to reduce the number of individuals at risk of poverty and social exclusion. By tackling these social challenges head-on, countries can make significant strides toward achieving the Sustainable Development Goals (SDGs) at both EU and

global levels, particularly in advancing the development of sustainable cities and communities. The Action Plan is geared towards the development of social innovation and supporting the growth of the social economy throughout the period spanning the years between 2021 and 2030, reflecting a concerted effort to promote inclusive and sustainable economic development across Europe and beyond (European Commission, 2021b).

In this publication, the aim is to illustrate, through a Hungarian case study, how a community space managed by a non-profit organization, functioning as a social enterprise, can facilitate the inclusion of persons from disadvantaged and vulnerable groups, particularly individuals with disabilities. Additionally, it explores how such a space and its community can support the career orientation of young persons with disabilities.

The paper begins with a brief overview of the context on social enterprises and community spaces, followed by an examination of the open labour market challenges faced by persons with disabilities. It then explores the broader impact of community spaces on young persons with disabilities. Subsequently, it presents the operation of Labor Café, culminating in a case study that demonstrates specific strategies for supporting the inclusion of persons with disabilities by a community space.

This paper does not aim to delve into detailed statistics or literature reviews; instead, it seeks to describe the practices offered by Labour Café to persons with disabilities and their families. The focus is on practical applications, highlighting the potential opportunities suggested by the presented examples.

## 2. Context: social enterprise, community space, employment of persons with disabilities – new responses, new perspectives by social entrepreneurship

*Social enterprises*, driven by a dual purpose of profit and societal impact strengthen social capital. This intangible resource encompasses relationships, trust, and networks within a community. Social enterprises often rely on strong ties with local stakeholders, including customers, suppliers, and employees. These connections enable them to access resources, share knowledge, and collaborate effectively. By nurturing these relationships, social enterprises amplify their impact and contribute to the well-being of both individuals and communities. Research suggests that social capital enhances resilience, fosters innovation, and facilitates collective action, reinforcing the positive effects of social enterprises (Mair & Marti, 2006). Furthermore, social enterprises not only generate economic value but also cultivate social capital, creating a virtuous cycle of community empowerment and sustainable development (Littlewood & Holt, 2018).

Concepts such as human capital, social capital, and cultural capital, and their interrelations are emphasized in Westlund and Bolton's paper. They define social capital as the set of actual or virtual resources generated for an individual or a group



through a persistent network of relationships based on mutual recognition and acquaintance. Additionally, the paper distinguishes between human capital, which is individual, and social capital, which concerns the connections between individuals (Westlund & Bolton, 2003).

A community space as a social enterprise might provide a space where social capital can take place. The intrinsic relationship between communities and physical spaces is undeniable, characterized by an intricate and multifaceted nature serving as a rich foundation for research and discourse. These physical spaces, ranging from parks and streets to plazas and community centres, constitute the backdrop against which community life unfolds. They function as meeting points where individuals from diverse backgrounds, abilities, and social statuses converge, fostering interaction and engagement in various communal activities. For example, a local park may host picnics, children's playdates, and yoga classes, thereby nurturing the bonds within the community. It is essential to underscore at the outset that the publication's concept of community encompasses a diverse and multicultural spectrum of individuals, each contributing their unique perspectives and experiences. Fitzpatrick straightforwardly states that social policy intertwines with spatial policy. Space both influences and is influenced by the delivery and regulation of services, as well as the experiences of service users. Research often highlights this connection in areas such as health, housing, and labour markets, particularly concerning urban and rural boundaries (Fitzpatrick, 2014).

Indeed, transcending their physical attributes, certain places assume special significance due to their distinct goals, identities, and the sense of community they work with. These places are imbued with memories, emotions, and shared experiences, becoming integral to the collective identity of the community they serve. Whether it is a neighbourhood square, a historic building, or a street corner, these locations evoke a profound sense of belonging and pride among community members. They serve as symbolic representations of the community's heritage, values, and aspirations, reinforcing social cohesion and fostering a more profound sense of connection among its inhabitants (Low & Altman, 1992; Lengen & Kistemann, 2012).

The term *interaction* employed in this writing encapsulates the dynamic interplay between communities and physical spaces, highlighting the reciprocal influence each exerts upon the other. Communities actively shape their spaces, manifesting their agency through transformative actions such as repurposing vacant lots into community gardens or organizing street festivals. These initiatives imbue spaces with identity and purpose, enabling the community to recognize and name them accordingly. As spaces evolve, they develop emergent characteristics influenced by the behaviour and activities of those who frequent them. Interactions within a space can give rise to feelings of safety, vibrancy, and social cohesion (Gieryn, 2000). For instance, a bustling café may emerge as a focal point for intellectual discourse, fostering community engagement, whereas an abandoned alleyway may evoke insecurity and disconnection.

Simultaneously, spaces wield a reciprocal influence on community dynamics. Well-designed public squares, for example, can actively encourage social interaction and community engagement, serving as catalysts for collective activity and connection. Conversely, neglected or poorly designed spaces may inadvertently create feelings of isolation and detachment among community members, underscoring the symbiotic

relationship between communities and the spaces they inhabit (Whyte, 1980; Gehl, 2010).

What exactly do we call *community spaces*? Community spaces are important to people's living spaces in urban environments. In this paper, the authors look at community spaces precisely as locations open to the community, open to the people inhabiting the area, whose services respond to the needs of the people living there, and whose goals include objectives that are important for the local community and local society, and which serve the development of the locality and the improvement of its quality of life. In their publication, Westlund and Bolton highlight that places like community spaces, where social activities happen, increase the social capital on all levels (individual, group, community) and are catalysts for something that will pay off in the short or long term (Westlund & Bolton, 2003).

The authors' explicit intention is to highlight that the purpose of community spaces in reducing social disadvantage and promoting social inclusion is not new. The first settlement houses date back to 19th century England, and were established to alleviate the enormous social inequalities created by industrialisation and the rapid growth of the cities, thanks to the hard work of the Barnett couple.<sup>1</sup> The novelty of the initiative lays in the fact that wealthy students from elite universities relocated to slum areas, now known as ghettos or segregations, to teach the disadvantaged people living there. The idea was based on the two-fold purpose of development and sensitisation. It was intended, on the one hand, to change the mindset and perspectives of young people from affluent families who have just graduated from university, and, on the other hand, to improve the opportunities of those living in slums. The first settlement house, Toynbee Hall,<sup>2</sup> opened its doors to residents in 1884, where university lecturers and their recent graduates lived and worked with local people in the slums, providing enlightenment, education, and activation. This initiative grew into a movement, and community spaces mushroomed in Europe and the United States. The early 20th century saw a surge in settlement houses, which has continued with the rise of online community platforms (Giczey, 2015).

Building from the bottom up is at the heart of using community spaces as community-building tools. In settlement work, founders work from the bottom up in building the community process with the neighbourhood, driven by a passion for social justice and change (Monostori, 2019). Importantly, the process has to influence the whole community through a cross-sectoral, complex endeavour, so to speak, to build bridges among social classes and cultures. In essence, it acts as a social hub where people can meet and exchange ideas freely (Oldenburg, 1989). In such community spaces, by activating and involving the population, local democracy is developed, partnerships are formed, local people's living conditions are improved, information is shared and communication between different groups and communities is facilitated through community development work. The aim is to promote community relations, collective action, and advocacy within the locality (Vercseg, 2020). Like settlement

1 Samuel and Henrietta Barnett were influential social reformers in late 19<sup>th</sup>-century Britain. Samuel, born in 1844, and Henrietta, born in 1851, shared a passion for addressing social inequality and improving the lives of the impoverished. They were instrumental in founding Toynbee Hall, one of the first settlement houses aimed at providing education and support to the poor in London's East End.

2 Toynbee Hall, founded in 1884 by Samuel and Henrietta Barnett, is one of the earliest examples of a settlement house, aimed at addressing social inequality in East London.

houses, the innovative open community spaces created today in varied structures use their complex toolbox to contribute to alleviating exclusion, addressing the lack of small communities, and to promote social interaction in both urban and rural settings.

The use of community spaces with diverse operational structures and content to address various social issues is not a new concept. In this article, the aim is to illustrate, through a concrete example, how an open community space can positively impact inclusion, the development of social relationships, and particularly the integration of persons with disabilities into the open labour market.

One of the critical social challenges that community spaces as social enterprises might address is the *employment of persons with disabilities*. This issue is multifaceted and contingent upon various factors, including access to education, career and lifelong guidance, and social inclusion. Despite advancements in legislation and awareness, individuals with disabilities often encounter barriers when seeking open labour employment opportunities. Community spaces can play a pivotal role in mitigating these challenges by providing inclusive work environments, offering vocational training programmes, and supporting partnerships with local businesses to create employment pathways for persons with disabilities. By prioritizing accessibility, diversity, and inclusion within their operations, community spaces can contribute to breaking down barriers to employment and promoting greater equity and opportunity for individuals with disabilities.

Starting from the premise that social capital emphasizes the importance of social structures and networks in facilitating productive outcomes, Coleman argues that social capital, unlike physical or human capital, is inherent in the relationships among people and the norms, trust, and networks that arise from these relationships. He posits that investing in social activities within community spaces can enhance social capital, leading to increased cooperation and collective action. For these spaces, such investment can translate into a more cohesive workforce, improved community relations, and ultimately, enhanced organizational performance. For individuals, engaging in social activities can expand their networks, provide support and resources, and foster a sense of belonging (Coleman, 1988).

Persons with disabilities are among the most disadvantaged minority groups globally, facing compounded challenges due to overt discrimination, implicit bias, and the lack of simple measures to ensure equal opportunities. In nearly all countries, children with disabilities experience some of the lowest access to education, and adults with disabilities experience low access to quality employment and income (Heymann et al., 2020).

Employment is a key area for the social participation of persons with disabilities. By employment, we mean primarily open labour market employment, but it is also important to define the role of alternative (sheltered, supported) employment providers. For decades, researchers have demonstrated the value of diversity in the workplace, with evidence that diverse groups make better and faster decisions, that diversity positively impacts profits, and that corporate clients increasingly demand diversity indicators from their external consultants. Despite this, there has been an increase in the open employment of persons with disabilities (Havener, 2019).

The EU-LFS survey (2024) on employment found that only 50.8% of persons with disabilities aged 20-64 were employed, compared to 75% of persons without

disabilities. According to the Social Scoreboard, the employment gap for persons with disabilities in the EU in 2022 was 21.4 %, a slight improvement on the figure first measured in 2014 (22,7%) (Eurostat, 2024).

The European Pillar of Social Rights Action Plan articulates the European Union's vision for fostering a robust social Europe, with a primary focus on employment, skills development, and social inclusion. The plan outlines ambitious targets, to ensure that, compared to 2019, at least 78% of individuals aged 20 to 64 be employed in 2030, to facilitate annual training for at least 60% of all adults, and notably, to reduce the number of individuals at risk of poverty or social exclusion by a minimum of 15 million, including a specific target of 5 million children. It is worth noting that as of 2020, approximately 21.6% of the EU population fell within the at-risk-of-poverty or social exclusion category (European Commission, 2021a).

To achieve full and productive employment and decent work for all, it is essential to remove social and environmental barriers to ensure full inclusion. Workplaces must provide reasonable accommodation, establishing as the leading legal and practical standard for reducing barriers. Reasonable accommodation involves individual-level measures that make employment opportunities equally accessible for everyone. According to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), all EU countries are obligated to ensure that persons with disabilities have equal access to the physical environment, transportation, information, and communications, including information and communications technologies and systems (Heymann et al., 2020).

In the 2022 Census in Hungary, about 9.2 million personal questionnaires were submitted to the Central Statistical Office (KSH), and 75% of respondents completed the optional questions on health. 72% of respondents did not report any health issues, 1,7 million people reported a persistent illness, 639,000 said that their health condition severely challenged them, and 270,000 lived with a disability. According to the database, KSH has identified two main groups of persons: persons with a disability who have difficulties finding a job and others who are severely challenged. In terms of gender, 51% of the respondents to the question '*I have a disability*' were female and 49% were male, while among those who answered '*I am severely limited*', 60% of the respondents were female and only 40% were male, meaning that 50% more women identified themselves as severely limited person. In 2022, according to the Census data, the number of persons aged 15-64 years who reported having a disability or severe challenges was 289,795 out of 753,747. Of the 289,795 respondents aged 15-64, classified as persons with disability and persons with severe challenges, 144,732 were employed, i.e., 49.9% of respondents had a job in 2022 (KSH, 2022). The data indicate that significant progress is needed in this area and that employment rates can be improved through coordinated efforts.

Approaching the target group – youth with disabilities – community spaces play a vital role in encouraging social connections, promoting inclusivity, and enhancing the well-being of individuals within a community. Warner et al. also highlight the importance of community places for different areas of interest, such as political, cultural and social functions. Their example is the role of cafes as 'closed' public spaces, among lots of other impacts, mediating social encounters and creating supportive friendships (Warner et al., 2013).





Employment promotes social inclusion, and employment can be supported by *career counselling and lifelong career guidance*. Career guidance in educational settings has crucial responsibility. According to the SDG 4, which is to 'ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all' (UNESCO, 2015, p. 7), there are several opportunities for schools to connect to community spaces, build cooperation and support lifelong guidance. One of the best present-day examples is Hungary, where 'Community Service' is mandatory for secondary school students before graduation.

According to the Hungarian law on education<sup>3</sup> all students are required to complete 50 hours of community service as a prerequisite for starting their final exams. The goal is to encourage young people to engage in meaningful activities that benefit others, the community, and the environment. There are several areas of community service, including the educational field, volunteering at schools and kindergartens, in the healthcare system, doing support work in healthcare institutions, supporting charity organizations in the social field, caring for the homeless, the elderly, or persons with disabilities, and engaging in camps or sports events. Other areas are cultural or community volunteering, involvement with museums, theatres, or community-oriented organizations such as community spaces. Involvement in school community service can foster volunteering and social responsibility, promoting acceptance and inclusion both individually and within the community. Community service, as an organized form of activity, provides secondary school students with the opportunity to learn about responsible thinking and explore their potential in an altruistic spirit. Today, young people's experience of community is evolving, with a growing reliance on virtual connections and the Internet for learning, knowledge sharing, and communication. Community service brings a more traditional, face-to-face form of networking to the forefront, enriching young people's experiences and broadening their sense of community (Galambos & Révész, 2015).

*Career development* for persons with disabilities is indeed characterized by its complexity, nonlinearity, and often chaotic nature, influenced by a diverse array of stakeholders. These stakeholders play pivotal roles in shaping the career trajectories of individuals with disabilities, offering both personal and institutional support along the way. Personal supporters, including friends, family members, and teachers, play a crucial role in providing emotional encouragement, practical assistance, and guidance throughout the career development journey. Their support often extends beyond the professional realm, encompassing personal growth, self-esteem, and advocacy. Institutional supporters, on the other hand, comprise school-based and community-based organizations dedicated to providing specialized services and resources tailored to the needs of individuals with disabilities. These organizations offer vocational training programmes, job placement assistance, and advocacy services to promote equal access to employment opportunities and career advancement (Lindstrom et al., 2011).

Well-designed policies, which have considerable room for improvement in most countries, can support career development and can significantly enhance the labour market integration of persons with disabilities. Public employment services play a central role in this integration, but their services are often limited in range and

3 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

capacity. NGOs can complement these services by providing flexible, personalized, and specialized support, both for daily activities and employment rehabilitation. This cooperation can additionally indirectly affect the inclusion to the open labour market (EASPD, 2022).

Organizations that serve as community spaces aim to support the development of social skills and foster a sense of belonging for individuals with disabilities. Their primary goal is to enhance the overall well-being and inclusion of these individuals within society. These organizations provide a range of programmes and services designed to help individuals with disabilities develop and strengthen their social skills, interpersonal relationships, and sense of belonging within their communities. Through structured activities, workshops, and peer support groups, individuals can learn effective communication strategies, conflict resolution techniques, and social interaction norms in a supportive and inclusive environment. Moreover, these organizations often serve as community hubs where individuals can connect with others who share similar and totally different experiences, interests, and aspirations. By promoting social inclusion and providing opportunities for meaningful engagement, these organizations empower individuals with disabilities to build confidence, develop lasting friendships, and participate fully in all aspects of community life. Collectively, these efforts can support open labour market employment.

Together, these personal and institutional supporters form a diverse network of stakeholders who cooperate with persons with disabilities in navigating the complexities of career development. Moreover, these organizations serve as workplaces that exemplify inclusive employment practices and characteristics and can support transition from school to work. Lindstrom et al. state that “[s]tudents with disabilities who participate in vocational coursework and community-based work experience are also more likely to obtain and maintain employment after high school” (Lindstrom et al., 2011, p. 424).

Besides career guidance, one cannot avoid mentioning education and *inclusive education*. Inclusive education is a cornerstone of an inclusive society, ensuring that every individual, regardless of characteristics, has access to quality education. Among its many benefits, inclusive education holds the potential to significantly enhance the employment prospects of persons with disabilities. Inclusive education transcends mere equal access or accessibility; it embodies a philosophy that celebrates diversity and promotes equal opportunities for all learners. By integrating learners with special educational needs into mainstream educational settings, inclusive education nurtures a supportive environment conducive to holistic development. Studies underscore the positive impact of inclusive education on academic achievement, social integration, and self-esteem among students with special educational needs. Most importantly, inclusive education is a dynamic process that actively supports social integration (UNESCO, 2020).

The transition from inclusive education to meaningful employment for individuals with disabilities is closely interconnected. Research by Lindstrom et al. reveals that individuals who receive education within inclusive settings are more likely to secure competitive employment later in life. This correlation highlights the pivotal role of inclusive education in equipping individuals with the necessary skills, confidence, and social capital to navigate the labour market successfully (Lindstrom et al., 2011).

Inclusive education challenges societal norms and dismantles attitudinal barriers that perpetuate discrimination against persons with disabilities. By creating a culture of acceptance and understanding, inclusive schools cultivate sympathy and empathy among students, paving the way for a more inclusive workforce. The work of UNESCO emphasizes the transformative potential of inclusive education in building a society where diversity is celebrated, and inclusion is the norm. Inclusive education serves as a catalyst for social change, empowering persons with disabilities to realize their full potential and contribute meaningfully to society. By fostering an inclusive learning environment that nurtures diversity and promotes equity, inclusive education lays the foundation for greater employment opportunities and economic independence (UNESCO, 2020).

The mentioned challenges and subsequent changes increased the need for all stakeholders to take responsibility for supporting vulnerable and disadvantaged learners and for building resilience through more inclusive education systems. The paper *Reimagining our futures together* examines the future role of education (International Commission on the Futures of Education, 2021). It stresses the need for education to be a 'shared social commitment' – one of the key human rights – strengthening everyone's capacity to care and co-operate across all levels of society (UNESCO, 2021).

### 3. Labor Café – a promising approach to inclusivity and supporting youth with disabilities

This section of the paper will explore how an open, inclusive space can support young persons with disabilities in their career orientation. This will be illustrated through a case study on Labor Café, which has been operating in Nyíregyháza since 2015.

This interpretative internal case study employed a mixed-methods approach. Data on the community space were gathered through spontaneous and participant observations, as well as documentary analysis. The sample comprised regular users of the community space, identified through spontaneous conversations initiated during observations. The inclusion criteria for participants were: (1) regular visitors to the community space, attending at least once a week for a minimum of one year between 2022 and 2023, (2) individuals with disabilities, (3) aged 16 years or older, (4) individuals who had completed secondary education, were pursuing higher education, or were about to start a career at the time of their visits to the community centre. Additionally, the sample included relatives of individuals meeting the above criteria.

The idea and goals behind Labor Café: as mentioned above, community spaces are pivotal in fostering connections and personal growth, particularly among young individuals. At Labor Café, the mission is clear: to create a community space that embraces diversity and extends a helping hand to those in need. The primary aim of the Café is to serve as a connection point for the local community in an increasingly isolated and individualized world. It fosters a sense of belonging and community



among visitors and participants. Additionally, the space is designed to support community initiatives and provide a platform for individuals who are marginalized elsewhere.

According to the website of the organisation that runs the community space: “*Labor Café Donation Café, Open Community Space relies on people, the local community. It will survive as long as there is social support behind it, as long as there are people who believe in independent, free initiatives, in the power and importance of working together. By bringing the community closer together in the space, they will also be brought closer to a social cause, a community initiative, of which they will be part, both as users and as facilitators. Our aim is to give as many young people as possible a sense of community thinking, the experience of shared success, the experience and knowledge of volunteering. We know that a community’s strength and resilience depends on its members’ ability to work together, so maintaining and running the space is a practical way for volunteers and donors to open up to each other and forge new relationships.*” (Tabulaplaza, 2024) Regarding operation and finances, the motto of Labor Café is: “*Contribute Your Share, Add Your Part!*” The community space promotes social responsibility through its community-funded model and volunteer-based operation. Initiated and coordinated by the Tabulapláza Foundation in 2015, the project aims to embed a culture of giving into daily life in Nyíregyháza and across Hungary. Visitors support the maintenance and development of the space by contributing to donation urns, which serve as symbols of honour. With an annual budget of approximately €16,000, the funding of the space is derived from donations related to its services—such as community office operations, space rentals, and programmes—as well as contributions from corporate and private donors. This shared approach to social enterprise embodies the principle of collective responsibility and the practical implementation of communal ownership.

As far as programmes are concerned, Labor Café’s programmes (*Switching off and on in an informal space*), which are described in the paper, truly make a difference in enhancing the quality of life for young people with disabilities and, consequently, their families, by improving their opportunities in life. An open and inclusive environment beyond the institution facilitates indirect inclusion. Participants can draw inspiration from the community and its initiatives organized within the space, potentially becoming organizers themselves. Notable examples of this dynamic can be observed in several of the Labor Café programmes, which have indirectly fostered the development of inclusive initiatives both within and beyond the space. In the present section, we will present illustrative examples demonstrating how a social enterprise-led open community space and its engaged community can support young persons with disabilities and their families. This will be completed with quotes and reflections from participants, visitors, and organizers.

*Community Events and Clubs: (1) Kocka Klub* (The Dice Club) is a weekly board game and e-sports club where young persons with or without a disability can come together to play in a casual setting. Gergő, a person with autism spectrum disorder, joined the club at the invitation of Labor Café when he was 15 years old. The club’s impact as described by Gergő’s mother: “*My son made friends there for the first time! For someone with autism, this is a very significant achievement! They stayed friends for a long time. What he found there was 100% acceptance and support! It’s a fantastic place with wonderful people! During the sessions, I chose not to stay*

*because I wanted to encourage his independence ... and this, incidentally, became my 'me-time'." Gergő also wrote feedback to the Café when he was 21: "I made friends; we didn't just hang out at the community café. I met a retired teacher who helped me get my high school graduation."*

*Community Events and Clubs: (2) LinkedIn Local is a bi-weekly professional knowledge-sharing club for professionals, designed for the local entrepreneurial ecosystem to cultivate relationships and for facilitating both informal and formal knowledge sharing. Emese (23), a person with visual disability, decided to join this initiative and told us about the event: "As a visually impaired person, stepping out of my familiar environment was an immensely significant experience. It allowed me to engage openly with strangers, discuss the challenges I face and seek their assistance. I expressed my desire for greater independence. Moreover, my participation in LinkedIn Local not only enriched my knowledge but also introduced me to new acquaintances."*

*Community Events and Clubs: (3) Sign language club. A number of programmes have also been accommodated in community spaces that have been squeezed out elsewhere due to the high cost of renting for-profit or municipal spaces. One of these is the Sign Language Club, which was initiated by one of the Foundation's regular supporters and is held twice a week. The interesting thing about the programme is that the initiator himself is a person who is hearing impaired, and his volunteer programme was designed to increase the visibility of the community space and to stimulate contact between deaf and hearing-impaired people and the able-bodied majority. This is how its organiser, Dóri (24), described the initiative: "The community space is about supporting each other. The space supports us by allowing us to use it and meet each other for a minimal donation, while we help the space by promoting it to a community who find it difficult to move out of their own familiar environment. We have got to know the place together, experienced the openness of the community and visitors, and are now happy to visit it for other programmes or private meetings. In whatever way we can, we help include people with disabilities ourselves. During the volunteering activity, time spent with members of the community previously unknown to us gives many of us a confidence that we can use elsewhere. In addition, it is particularly important that we are active and involved in helping those who find it difficult to open up to persons with disabilities for whatever reason. Both we and they learn and grow in this way."*

*Community Events and Clubs: (4) Social Skills Development: This is how we "see"! The programme was primarily designed to foster open and inclusive communication between young people in public schools and their visually impaired or blind peers. Coordinated by regional professional organizations, this series of initiatives enabled young people to learn alongside their peers with disabilities, discovering ways to support each other. Participants had the opportunity to use devices that simulate various visual impairments, gaining firsthand insight into the challenges faced by their peers with visual impairments. Additionally, they engaged in activities such as making sandwiches and tea together, further understanding the difficulties their peers encounter in daily life. This collaborative approach not only educated participants about visual impairments but also built empathy and stronger community bonds. This is how Valera (16) described her experience of the programme: "I didn't think I was helping in a bad way by holding the hand of my blind partner and trying to guide him."*

*It never occurred to me that it was possible to do harm by helping, i.e., by holding someone back. Józsi showed me that the first step is always to ask. Do you even need my help, if so, how can I help? This is a very important lesson for me.” Józsi, the 24 years old university student coordinator of the programme, added: “I am very happy when I meet people who are open to persons with disabilities, and I consider it an important volunteer mission to reduce the gap between the mainstream society and persons with disabilities outside the institutional framework. Labor Café is a great place to do this because people come here not only to do this, but also to meet, so it’s a more relaxed, less formal situation. I’m just one volunteer among many, who can also show, for example, how a visually impaired person lives. And then we can play music or have a coffee together.”*

*Community Events and Clubs: (5) 24 hours of poetry. Krisztián, who is a person with intellectual disability, is one of the regular participants in the 24-hour programme, which is held once a year on the Day of Hungarian Poetry. Every year, he and his mother prepare a poem, which Krisztián performs for the Labor Café audience. Krisztián’s mother told us about his experience: “Krisztián loves to recite poetry, but I’m the only one who is his audience on weekdays. I see this as a good opportunity to prepare a poem once a year, knowing that he is not the only one who will perform, but everyone else will recite before and after him. He is proud to perform with others, people he doesn’t know. He is looking forward to this programme and loves it when someone he has met there asks him how he is doing on the street. I’m very happy that even if everyday life doesn’t allow us to come here regularly and often, we can still have acquaintances from outside the usual environment.”*

Labor Café is a unique social enterprise that blends the concept of a café with a philanthropic mission. Located in the heart of Nyíregyháza, Hungary, this café serves as a community hub, offering delicious food and beverages alongside opportunities for social impact. The café is committed to supporting disadvantaged individuals, including those facing unemployment or other social challenges. It channels a portion of its profits into charitable initiatives, such as supporting local shelters, providing meals for the homeless, and funding educational programmes for at-risk youth. By patronizing Labor Café, visitors not only enjoy a cozy atmosphere and tasty treats but also contribute to positive change within their community. By making the space non-institutional, not-for-profit, and shared by all members of the community, it simultaneously puts freedom, responsibility, and inclusion into practice. Labor Café recognizes community spaces as multifaceted hubs that serve various purposes. It is a *Networking Hub*, that facilitates meaningful connections among diverse individuals, bridging gaps and promoting collaboration. It is a *Knowledge-Sharing Centre*, because the Café is a repository of information, encouraging the exchange of ideas, skills, and expertise. It is a *Collective Reflection Area* where young people engage in thoughtful discussions reflecting on their experiences, challenges, and aspirations. Finally, it is a *Volunteering Platform* which encourages active participation, allowing young individuals to contribute to their community while developing essential life skills. Altogether, by embracing inclusivity and providing barrier-free access, the Café as a multipurpose community space empowers young persons with disabilities to thrive, learn, and connect within a supportive and enriching environment.

Community spaces like Labor Café serve as dynamic platforms that provide a framework for inclusive programmes catering to a diverse audience. Whether designed to meet specific needs or be open to all, these spaces play a crucial role in fostering involvement, developing social skills, and supporting career choices. Based on observation and research, this paper introduces the most effective programmes that Labor Café, as an informal space, can offer to communities, including vulnerable groups and persons with disabilities.

- *Mentoring Programmes*: Connecting young persons with disabilities and accomplished professionals with similar experiences within a specific field. These mentors offer guidance, inspiration, and practical insights.
- *Workshops and Lectures*: These sessions provide fresh perspectives and essential skills related to career opportunities, self-advocacy, and equal access. By fostering knowledge exchange, community spaces empower young individuals to make informed decisions.
- *Work Experience Opportunities*: Beyond traditional classroom settings, community spaces themselves become valuable arenas for gaining practical work experience. Through volunteering, internships, or short-term roles, young people explore areas of interest while building mutually beneficial relationships.
- *Simulation Programmes*: These innovative programmes enable young individuals to explore various job roles and activities using simulation methods. By immersing themselves in realistic scenarios, participants gain a deeper understanding of the opportunities available in the labour market. Collaborating with local businesses as partners enhances the authenticity of these simulations, allowing young people to envision the labour market as a tangible pathway. As they engage in simulated work experiences, they can proactively prepare for their future needs.
- *Community Events and Clubs*: Building a robust social network is essential for successful entry into the workforce. For young persons with disabilities, confidence in navigating mainstream society is crucial. Community events and clubs within the community space serve as valuable platforms for achieving this. Young individuals can connect, initiate conversations, and engage in networking around shared interests here. Such clubs empower young people to move confidently toward their professional aspirations by fostering these connections.
- *Online Support*: When extended to an online platform, the community space becomes a valuable resource for individuals facing mobility challenges. These individuals can explore job opportunities in specific occupational areas based on their unique skills. By blending online and offline elements, a hybrid environment is created allowing young people to access information, share experiences, and seek answers to their questions.
- *Inclusive Workplace Programmes*: Community spaces play a pivotal role in corporate social responsibility initiatives. By engaging young persons with disabilities, these programmes empower companies to create inclusive and supportive workplaces. They promote an environment where everyone can thrive professionally through collaboration, education, and awareness.



- *Social Skills Development*: Beyond informal networking events, community spaces serve as ideal venues for formal programmes focused on social skills and capacity building. These events equip young individuals with essential skills such as cooperation, effective communication, and teamwork—skills vital in the dynamic world of work. By nurturing these abilities, the youth prepare for successful careers and meaningful contributions.

## 4. Summary

According to the European Council's *Strategic Agenda 2024–2029*, investing in people's skills, training and education throughout their lives and encouraging talent mobility within the European Union and beyond is a target. The EU and Member States will aim to strengthen social dialogue, uphold equal opportunities and reduce inequalities. Increasing participation in the open labour market and promoting youth employment will be of key importance in the coming years (European Council, 2024), to which social enterprises, community spaces can also contribute.

Measuring the impact of social enterprises is notoriously challenging due to their unique dual focus on financial sustainability and social or environmental missions. Unlike traditional businesses that primarily track financial metrics, social enterprises must assess qualitative outcomes such as community well-being, environmental sustainability, and social equity. These impacts are often intangible, long-term, and influenced by a myriad of external factors, making standardized measurement complex. Furthermore, the subjective nature of social value and the diverse range of stakeholders involved add additional layers of difficulty in quantifying and demonstrating tangible results. In their paper, Arena et al. present possible and already applied forms of impact measurement, and then, through a social enterprise case study, demonstrate the usefulness of their proposal, leaving open the need for further development in the field (Arena et al., 2015). Their findings and suggestions merit thorough consideration and study.

Labor Café – an ongoing field of action research – offers a unique environment that provides an informal space where inclusion can be achieved indirectly through its organized programmes and events. The spontaneous relationships formed within these thematic programmes allow young persons with disabilities to focus on their abilities, personalities, and talents rather than their disabilities. For these individuals, identifying and promoting effective practices to enhance their employment prospects is crucial as they transition into adulthood.

Community spaces operated as inclusive, open, and responsible social enterprises play a meaningful role in this process by ensuring accessibility for all and fostering equal commitment and responsible thinking. By highlighting successful initiatives and innovative approaches, the aim is to inspire and empower communities, businesses, and policymakers to adopt inclusive practices and create supportive environments for persons with disabilities. In addition to developing impact measurement for social enterprises, it is crucial to share success stories and promising practices to break down barriers to open labour market employment and enhance the social and economic inclusion of persons with disabilities.





## References

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [Act CXCV of 2011 on National Public Education]
- Arena, M., Azzone, G. & Bengo, I. (2015). Performance Measurement for Social Enterprises. *Voluntas*, 26, 649–672. <https://doi.org/10.1007/s11266-013-9436-8>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- EASPD (2022). *Supporting economically inactive persons with disabilities on to the labour market*. EASPD. [https://easpd.eu/fileadmin/user\\_upload/Supporting\\_inactive\\_people\\_with\\_disabilities.pdf](https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Supporting_inactive_people_with_disabilities.pdf) (2024.11.05.)
- European Commission (2011). *Social business initiative: Creating a favourable climate for social enterprises, key stakeholders in the social economy and innovation*. Publications Office of the European Union. [https://single-market-economy.ec.europa.eu/sectors/proximity-and-social-economy/social-economy-eu/social-enterprises\\_en](https://single-market-economy.ec.europa.eu/sectors/proximity-and-social-economy/social-economy-eu/social-enterprises_en) (2024.11.05.)
- European Commission (2021a). *The European pillar of social rights action plan*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/89>
- European Commission (2021b). *Building an economy that works for people: An action plan for the social economy*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/12083>
- European Council (2024). *Strategic Agenda 2024–2029*. Publications Office of the European Union. [https://www.consilium.europa.eu/media/4aldqf12/2024\\_557\\_new-strategic-agenda.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/4aldqf12/2024_557_new-strategic-agenda.pdf) (2024.11.05.)
- Eurostat (2024). *Disability employment gap by level of activity limitation and sex*. EU-SILC.
- Fitzpatrick, T. (2014). Spaces. In Fitzpatrick, T. (Ed.). *Climate change and poverty: A new agenda for developed nations* (1st ed., pp. 57–74). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1sq5vtd.9>
- Galambos K. & Révész R. (2015). A Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Szakközépiskola, EGYMI és Kollégium fogadó intézményi szerepe a közösségi szolgálat folyamatában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(3), 257–271.
- Gehl, J. (2010). *Cities for People*. Island Press.
- Giczey P. (2015). A settlementek esélyei Magyarországon. *Parola*, 2015/4.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 463–496. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.463>
- Havener, K. B. (2019). Four steps to inclusion of persons with disabilities. *GPSolo*, 36(4), 20–23. <https://www.jstor.org/stable/27044642> (2024.11.05.).
- Heymann, J., Sprague, A., Raub, A. & Moseneke, D. (2020). From Nondiscrimination to Full Inclusion: Guaranteeing the Equal Rights of People with Disabilities. In Heymann, J., Sprague, A., & Raub, A. (Eds.). *Advancing Equality: How Constitutional Rights Can Make a Difference Worldwide* (1st ed., pp. 151–177). University of California Press. <https://doi.org/10.1515/9780520973879-009>
- International Commission on the Futures of Education (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. <https://doi.org/10.54675/ASRB472>
- KSH (2022). *Népszámlálási adatbázis*. <https://nepszamlas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS012> (2024.11.04.).
- Lengen, C. & Kistemann, T. (2012). Sense of place and place identity: Review of neuroscientific evidence. *Health & Place*, 18(5), 1162–1171. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.01.012>
- Lindstrom, L., Doren, B. & Miesch, J. (2011). Waging a living: Career development and long-term employment outcomes for young adults with disabilities. *Exceptional Children*, 77(4), 423–434. <https://doi.org/10.1177/001440291107700403>
- Littlewood, D. C. & Holt, D. (2018). How social enterprises can contribute to the sustainable development goals (SDGs) – A conceptual framework. In Apostolopoulos, N., Al-Dajani, H., Holt, D., Jones, P. & Newbery, R. (Eds.), *Entrepreneurship and the sustainable development goals* (pp. 33–46). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S2040-72462018000008007>
- Low, S. M. & Altman, I. (1992). Place Attachment. In Altman, I., Low, S. M. (eds) *Human Behavior and Environment* (Vol. 12, pp. 1–12). [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_1)
- Lysaght, R. & Krupa, T. (2018). The role of social enterprise in creating work options for people with intellectual and developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 23, 18.
- Mair, J. & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Monostori É. (2019). Köz, közösség, közösségi tér. *Parola*, 2019/3. 33–48.

- Oldenburg, R. (1989). *The great good places*. Philadelphia.
- Tabulaplaza (2024). Labor Café projekt. <https://tabulaplaza.hu/223-2/>
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (2024.11.04.).
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JNK6989>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Vercseg, I. (2020). *Közösség és részvétel – A közösségfejlesztés és a közösségi munka gyakorlatának elmélete*. ELTE TÁTK.
- Warner, J., Talbot, D. & Bennison, G. (2013). The café as affective community space: Reconceptualizing care and emotional labour in everyday life. *Critical Social Policy*, 33(2), 305–324. <https://doi.org/10.1177/0261018312449811>
- Westlund, H. & Bolton, R. (2003). Local social capital and entrepreneurship. *Small Business Economics*, 21(2), 77–113. <https://doi.org/10.1023/A:1025024009072>
- Whyte, W. H. (1980). *The Social Life of Small Urban Spaces*. Project for Public Spaces.



RÉKASI, Nikolett

ELTE Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education,  
Special Education Program

ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education

John Wesley Theological College, Department of Education

rekasinikolett90@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9845-9087>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2024.2.11>

Article published: 15<sup>th</sup> December, 2024

# “It was a well-known fact at the time, in the '90s, that physiotherapist was a profession for the blind.” – Experiences of physiotherapists with visual impairment

## Abstract

Work is an essential part of everyone's life. It frames our days, gives us income, and allows us to contribute to society. For persons with disabilities to go to work and do the work successfully, crucial circumstances need to be implemented. In this paper, I introduce the narratives of two Hungarian blind men, both physiotherapists. I mixed two qualitative methods to explore their experiences: I used the narrative life story interview and the Grounded Theory. I seek answers to the following questions: What motivated the narrators to choose physiotherapy as a profession? Is there a connection between rehabilitation and further education in the narrators' stories? If so, what is it? In my investigation, I concluded that they chose physiotherapy as a profession because it was an obvious choice based on their information. My research has led me to conclude that rehabilitation played a crucial role in both of their narratives regarding their profession choices.

Keywords: physiotherapist with visual impairment, visual impairment, career path, rehabilitation.

# “It was a well-known fact at the time, in the '90s, that physiotherapist was a profession for the blind.” – Experiences of physiotherapists with visual impairment

## 1. Introduction and theoretical background

People with disabilities are a marginalized social group. Their fundamental human rights, e.g., their right to work, have to be emphasized and strengthened from time to time. If they can work, they may face oppression in the workplace. Researching this kind of oppression is an important task in the field of disability studies because it contributes to our knowledge about the layers and extent of oppression, which is a significant research task (Shakespeare, 2006).

Work is one of humanity's oldest concepts. People always had to participate in some working activity. In the early Middle Ages, the “work day” was not necessarily defined; people adjusted themselves to the times of the day and the seasons. This changed with industrialization when productivity became an expectation, and workers had to adapt to that (Berzsenyi, 2023, 2024). Today, work is expected to play a crucial role in our lives. It should give us financial security, frame our everyday lives, and make it possible for us to contribute to the economy. We might be expected to feel valuable based on our work and the money we make through it. For persons with disabilities to go to work and do the work successfully, crucial circumstances need to be implemented. The physically accessible work environment is insufficient; a comprehensive and well-adjusted public transport system is also needed to get them to the workplace. In a broader context, we must also consider the importance of personal assistants who make working for persons with disabilities possible (Csángó, 2020). In terms of persons with visual impairment, the advanced level of digitalization is also not enough for employees; computers and other devices should be equipped with assistive technology. Apple products have built-in accessibility options that work really well with visual impairment; Windows and Android products also have their built-in options, and all smartphones can be used as electric magnifiers to some extent by means of their cameras, but several applications can also be installed to assist the users, e.g., applications that recognize bank notes or colours (Gombás et al., 2021; Rékasi et al., 2021). They should also be provided with the preferred hand magnifier if users need it for reading and writing.

In the context of work and career, two models of disability meet in the model matrix: the human rights model and the social model. According to the social model,

disability, therefore visual impairment, to a certain extent, is a social construct, so it is not the individual's task to adjust to societal expectations regarding work (Könczei & Hernádi, 2011; Shakespeare, 2006, 2013). Still, the workplace has to include disabled employees. The human rights model states that work is a fundamental human right and must be secured for everyone. Prioritizing working over social benefits as the primary income source for persons with disabilities makes them tax-paying citizens who can heavily contribute to society instead of relying on just benefits. This leads to a higher quality of life for them.

## 2. Legislative background and good practices of implementation

When we examine the legislative background of work, we emphasize the human rights model. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, 2006) provides in Article 27 the right to work and employment of disabled persons. It says: *"States Parties recognize the right of persons with disabilities to work, on an equal basis with others; this includes the right to the opportunity to gain a living by work freely chosen or accepted in a labour market and work environment that is open, inclusive and accessible to persons with disabilities."*

The Hungarian legislation on the rights of citizens with disabilities also states the rights to work and employment of persons with disabilities. Also, it rules the employer's obligations to ensure a safe and inclusive work environment for disabled employees (Act XXVI of 1998 on the rights of disabled persons and ensuring their equal opportunities). Act I of 2012 on the Labour Code mentions disabled workers in only one sentence: it requires employers to make reasonable accommodations. In Hungarian jurisprudence and labour practice, the concept of an employee with reduced working capacity is known, but it is not the same as that of a disabled employee. Still, a disabled employee can also be an employee with reduced working capacity. Act CXCI of 2011 regulates their employment in detail on the Benefits of Persons with Disabled Work Ability and on the Amendment of Certain Acts. The Act also significantly benefits employers who employ persons with reduced work capacity: they are exempt from paying the so-called rehabilitation contribution.

When the implementation of legislation and creating an inclusive work environment are discussed, the focus is on the social model of the disability. According to Csángó (2020), some good social entrepreneurship practices exist. Hangya & Mecséri (2017) and Mecséri (2020) introduce us to the good practices of a state company in Hungary (the National Lottery Company). Csillag et al. (2020), Csillag et al. (2021), Svastics et al. (2020), and Svastics et al. (2023) discuss the challenges, motivation, and opportunities for people with disabilities to become entrepreneurs, and the intersections of the disabled identity and the entrepreneur identity.



### 3. Career opportunities for persons with visual impairment

According to WHO statistics, ca. 2,2 billion people worldwide have moderate or severe visual impairment and blindness. The leading causes of visual impairment and blindness are refractive errors, cataracts, diabetic retinopathy, glaucoma, and age-related macular degeneration. In Hungary, according to the Population Census conducted by the Hungarian Central Statistical Office in 2022 (CSO, 2022), there are 273 558 persons with disabilities (adults and children altogether). According to the Census data, there are 67 385 adults with visual impairment (low vision and legal blindness) and 17 328 adults with blindness. When analyzing the data, it is worth bearing in mind that while all Hungarian citizens are obliged to participate in the Census, the reporting of data on disability and various illnesses is voluntary and also self-declared. This means that more visually impaired adults may live in the country.

In Hungary, persons with visual impairment may decide to participate in the so-called occupational rehabilitation. This process usually takes place after rehabilitation, i.e., after the person has learned the adapted methods and techniques of daily living necessary for being independent. The following areas are parts of the rehabilitation process: Orientation and Mobility, which are fundamental if the person wants to work, and Daily Living Skills, e.g., cooking and household chores. The person may also learn Braille and Computer Skills and receive Functional Vision Training where they can explore the best magnifier options for themselves (Dávid et al., 2008; Gombás & Prónay, 2022; Pajor, 2023). According to Dávid et al. (2008), occupational therapy must always be preceded by the acquisition of independent living skills. Rehabilitation is indeed a crucial condition for working or starting occupational rehabilitation. It contributes to the individual's confidence and self-esteem and enables them to live independently. In the frame of occupational rehabilitation, the jobseeker with visual impairment gets thorough information about their possibilities in the labor market. A social worker conducts an exploratory interview about their plans, schooling, skills, etc. A contract is signed if someone with visual impairment wants to use the service. The cooperation starts with a complex assessment. After that, an individual career plan is drawn up, and the person with visual impairment will receive mentoring. Ideally, at the end of the process, the person with visual impairment will be offered a job that matches their plans (Dávid et al., 2008).

Naturally, every person with visual impairment can compete in the free labour market according to their degrees, certificates, and other skills. However, research shows that persons with visual impairment often face negative attitudes at the workplace or during the application process (Forgács & Jekli, 2015; O'Day, 1999; McDonnall, 2014; McDonnall et al., 2014; McDonnall & Lund, 2019). They also have fewer career choices than their sighted counterparts because many professions have aptitude requirements that they cannot meet because of their visual impairment (e.g., persons with low vision often cannot lift heavy objects because their retina is affected). It seems to be an understandable choice on their part to prefer intellectual occupations that require them to draw on their intellectual resources. Such professions include foreign language teaching, translation and interpretation, law, psychology, computer science, social work, and physiotherapy. Next, I will describe



in detail the profession of physiotherapy as a traditionally taught profession available to persons with visual impairment. The life stories of two blind Hungarian men, both qualified physiotherapists who have worked in the profession, are presented.

## 4. Physiotherapists with visual impairment

The first records of blind girls learning to be masseuses date back to the late 1800s in Britain. By the early 1900s, there were 50 certified blind masseuses all over Britain. The Royal National Institute for the Blind (RNIB) has trained blind masseuses since World War I (French, 2017). According to the October 2018 issue of *World of the Blind (Vakok Világa)* magazine, the Hungarian Federation for the Blind and Partially Sighted (the Federation) started training blind masseurs in 1960, and classes were running continuously for four decades. For ca. 40 years, the Federation was the only place to study to be a physiotherapist as a person with visual impairment or blindness. The Federation no longer organizes courses, but the Central Hungarian Regional Federation of the Blind and Partially Sighted has been cooperating with adult education institutions for the past years, organizing special courses for visually impaired people (N. a., 2018).

## 5. Research

### 5.1. Methodology: the combination of qualitative methods

In the research, a mixed methodology of qualitative methods was used. A combination of different qualitative approaches was implemented, which is not a common phenomenon, but we can see some examples. It is most often used when one wants to explore layers that cannot be accessed by traditional methods or when one wants to put reality into a different perspective (Lal et al., 2012; Morse, 2009). The narrative life story method and Grounded Theory (GT) were combined in my study. The purpose of combining the narrative life story interview and GT was to explore a dimension of the lives of men with visual impairment through interview analysis that is otherwise difficult to access. I sought to combine the strengths of the two methods. Rosenthal's (1993) approach to narrative interviewing gives interviewees space to express their perspectives and to tell their narratives. GT allows researchers to reflect highly on their work and the literature (Mitev, 2015). Besides, the coding method allows researchers to work without an existing framework and, at the same time, to construct their theoretical framework (Corbin & Strauss, 2015). While narratives foreground individuals by focusing on what narrators say, GT provides the opportunity to construct a theoretical framework (Bruck, 2005; Morse, 2009, 2010). Combining these two reflective methods provides the opportunity to focus on the narratives of individuals while framing and comparing them to the narratives of others. Rékasi et

al. (2024) have conducted research using this combination of methods focusing on the school path of women with visual impairment.

In my research, which is part of my doctoral project, partial results are reported. Narrative life story interviews were conducted that focused on the narrator's experiences of fatherhood and masculinity. Regardless of this, in both cases, we can see a typical career path as a physiotherapist, which is worth examining separately, as there is very little literature on this topic in Hungary.

## 5.2. Research questions

In my analysis, I sought answers to the following questions:

- What motivated the narrators to choose physiotherapy as a profession?
- Is there a connection between rehabilitation and further education in the narrators' stories? If so, what is it?

## 5.3. Research ethics

The research was carried out with the research ethics license KEB/2024/01 issued by the Scientific and Research Ethics Committee of Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. The interviews are anonymized, and the narrators are not identifiable. Pseudonyms refer to them. I do not use numbers or letters because I want to indicate that they are subjects of the research, not objects that can be indicated by numbers or letters.

## 5.4. Participants

Narrative life story interviews were conducted with two Hungarian blind men, Zoltán and Ferenc. Zoltán is 47 years old. He worked for years as a physiotherapist, although today he works in another field. Ferenc is 43 years old and works as a part-time physiotherapist. They both live in Budapest and went to the special course organized by the Federation. They both became physiotherapists as young adults and went to higher education afterward. They both went blind in their young adulthood, although they both have a congenital eye disease. They both participated in rehabilitation organized by the Hungarian Institute for the Blind (the Institute). Ferenc went through rehabilitation before studying to be a physiotherapist; Zoltán had already been working when his eyesight started deteriorating. As a result, he decided to start rehabilitation. As we can already see, the stories of the two men are very similar, which could point in the direction that their life story is not extraordinary. For certainty, we would need further research.

Convenience sampling was used in my research. I reached out to them through personal contact because I had known them before and knew they would fit the research criteria. They are both well-spoken and are used to being interviewed in different situations.





## 5.5. Results

The analysis was conducted using the MAXQDA 2022 software. GT usually indicates the usage of Atlas.ti, but the MAXQDA is also very suitable for it. Researchers (see e.g., Mile et al.; 2023; Rädiker, 2023) use MAXQDA for GT, among other reasons, because the software structure is logical and gives the researcher all the tools for analysis. In addition, the software also provides creative tools to make the results understandable and visually appealing.

Since a full life story interview was conducted with the men in the study, the coding process was not limited to their professional narratives. According to GT, the coding was done in three steps: 1. open coding, 2. axial coding, and 3. selective coding. A lot of codes were generated in the open coding phase, which were sorted into more extensive categories in the axial coding phase. Then I created the larger categories that define the narratives in a selective coding stage. In both narratives, visual impairment, permanent vision loss, rehabilitation, physiotherapy school, and work were defining categories. In this paper, I will focus on the parts about rehabilitation, physiotherapy school, and work experiences.

### 5.5.1. „...and then I would have a profession, and then I would have some chance to stand on my own feet...”

Ferenc's eyesight started to deteriorate during his last year of high school. He took the final exams with low vision, and his vision loss influenced his plans for higher education.

*“So it was always in my mind, and that is how things turned out, so I thought that I would have to learn it, and then I would have a profession, and then I would have some chance to stand on my own feet, even if it wasn't what I originally wanted to do” (Ferenc).*

Zoltán's choice of profession was straightforward as he knew he had to study something that he could do as a visually impaired person, and he knew physiotherapy was something like that.

*“So, it was a well-known fact at the time, in the '90s, that physiotherapist was a profession for the blind. Back then, every hospital and every spa had blind physiotherapists” (Zoltán).*

In Zoltán's life, the physiotherapist course had another significance. It provided him with an opportunity to learn how to live more independently away from his caring but overprotective family. As he lived in the Institute's dormitory, he already knew about the rehabilitation course, which was “some magical world”, as he put it. This would play an important role later.

*“They told me that the training will take place in Orfi, which is an hour-long drive from my hometown. I had not always been so independent because my mum had a bit of an overprotective side. [...] They asked, »Well, are you going to live in or are you going to commute?« Then I said, OK, let's do the living-in. My mum said I would commute because it would take me an hour, and then they said, »Calm down, mum, it will be very good; the child will be a bit more independent.« Of course, I really needed it anyway” (Zoltán).*

### 5.5.2. "The rehab course was also a big boost..."

Both Zoltán and Ferenc participated in the rehabilitation course for persons with visual impairment organized by the Institute. Zoltán had already worked as a physiotherapist when his vision started to deteriorate again, so he decided to take a break from his work to do the three-month live-in course in Budapest. Ferenc lost his eyesight during the last year of high school. Right after high school, he had the opportunity to enrol in a rehabilitation course. In both of their lives, the course was a milestone. Ferenc got a brand-new perspective on his new life, which helped him make serious decisions, e.g., about his future work. Zoltán met his peers who went to college after rehabilitation. This inspired him to apply for college. As a result of the rehabilitation course, they both became more independent and empowered, which played a crucial role in their later professional life.

*"From then on, the world opened up in a different sense. I saw, I met visually impaired people, people of different ages, from different life situations, who had become visually impaired. And yes, so I got a completely new perspective, so to speak, and I was struck by sentences that I thought about a lot or was able to think about a lot, and I think they contributed a lot to my ability to move on or to move up a level" (Ferenc).*

*"The rehab course was also a big boost either in terms of independent living or in terms of processing the whole thing (hesitates). They managed to put together quite a good group at the time, which was almost all young people, and the others waited a year afterward and then went to higher education, and that became a pull for me, and I thought about it" (Zoltán).*

After the rehabilitation course, both Zoltán and Ferenc went to college as full-time students. Ferenc, at the time, applied for a spot at the physiotherapy course at the Federation, and he was accepted into both. He decided to enrol in the physiotherapy school first. After he graduated from that, he went to college. Zoltán, feeling inspired by his peers, applied to be a full-time student and was very happy to be accepted.

*"It was a big advantage that I had three years of work experience, but I didn't want to do it as a part-time student, I was really interested in it, so I actually started as a full-time student and did it all as a full-time student" (Zoltán).*

*"So, I started to go in a completely different direction, but in the meantime, I was also flirting with higher education. I was surrounded by a lot of [...] students, ah, that's a »Mickey Mouse degree«, anybody can do that. I said it could be, but I said I probably wouldn't be accepted. But okay, so what then? At worst, I won't get in. And so I went to the admissions, the physiotherapy, and the college. Unfortunately, I was accepted for both; I say unfortunately because now, suddenly, out of nowhere, I had two options, and again, this strange situation that we have been stressing ever since, that if you lose your sight, you are always in such a vulnerable position, but if you don't have information to make decisions, responsible decisions, and then suddenly I found myself even being able to choose between my options. How awesome is that already? And then, as a careful person, I says, let's do one and then do the other. And so I did. So, I went the school for physiotherapy. I really enjoyed it, and I got into a really good team" (Ferenc).*

## 6. Conclusions

The professional paths of the two men are clearly very similar. This is not a coincidence; they are from the same generation and lost their vision entirely before they could choose a career path. From both narratives, it is clear that they chose the profession of physiotherapist because they knew that people with visual impairment could do it. Zoltán's narrative, in particular, confirms this. In Ferenc's case, according to him, he had an interest in massage as a teenager, but it would not have been his first choice before he went blind. Regarding motivation, in both cases, it can be concluded that they chose this profession because it was the obvious choice based on the information available.

Rehabilitation played a crucial role in both of their lives. Although they did not go through occupational rehabilitation, one can say they did not need it because the rehabilitation gave them perspectives on their work lives. This supports the view that rehabilitation is an essential part of being able to work. In both Zoltan and Ferenc's case, it contributed to their independence and boosted their confidence and self-esteem so that they could continue with their studies. Rehabilitation training is important in this case, and in the community it creates peers can inspire each other, as we can see in Zoltán's life. They were most probably empowered by successful rehabilitation.

## 7. Further research directions

There are no studies on Hungarian physiotherapy training for persons with visual impairment and blindness. This study has the exploratory purpose to examine the motivations of the individuals who choose this profession. It may be worth examining motivation on a larger sample. The relationship between career choice and rehabilitation, as well as the one between career change after vision loss and rehabilitation are also exciting research topics.

## Acknowledgments

Supported by the ÚNKP-23-4 New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.



## References

- Act I of 2012 on the Labour Code, (2012). <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200001.TV> (04. 11. 2024).
- Act XXVI of 1998 on the rights of disabled persons and ensuring their equal opportunities (1998). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> (04. 11. 2024).
- Berzsenyi, E. (2023). Reflections on Faith, Work, Profession and the Call to Salvation in Western Intellectual History – Early Modern Periods. In Auer, M. E., Cukierman, U. R., Vendrell Vidal, E. & Tovar Caro, E. (Eds.), *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. Proceedings of the 26th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2023)* (pp. 474–484). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2\\_46](https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2_46)
- Berzsenyi, E. (2024). *Bűnös vagy ártatlan? A középkor fogyatékoságtörténete*. Eötvös József Kiadó.
- Bruck, C. (2005). Comparing qualitative research methodologies for systemic research: the use of grounded theory, discourse analysis and narrative analysis. *Journal of Family Therapy*, 27(3), 237–262. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2005.00314.x>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája technikája és eljárásai*. L'Harmattan.
- CRPD (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-Persons-with-disabilities.html#Fulltext> (04. 11. 2024).
- Csángó, D. (2020). Social Entrepreneurship in the Context of Business and Disability Studies. *Fogyatékoság És Társadalom*, 6(Special issue), 120–142. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2020.2.10>
- CSO (2022). *Népszámlálás 2022*. [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/ege/hu/ege0033.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/ege/hu/ege0033.html) (04. 11. 2024).
- O'Day, B. (1999). Employment Barriers for People with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(10), 627–642. <https://doi.org/10.1177/0145482x9909301002>
- Csillag, S., Győri, Z., Hidegh, A. L., Kóródi, E. & Svastics, C. (2021). A fogyatékosággal élő emberek és a vállalkozói lét. *Új Munkaügyi Szemle*, 2(3), 59–68. <https://www.metropolitan.hu/upload/63484722943c2d17bab6453946dd8773d3a2971d.pdf> (04. 11. 2024).
- Csillag, S., Győri, Z. & Svastics, C. (2020). Vaktában vállalkozni? – fogyatékosággal élő vállalkozók a hazai munkaerőpiacon. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(4), 26–39. <https://doi.org/10.14267/veztud.2020.04.03>
- Dávid, A., Gadó, M., & Csákvári, J. (2008). *Látássérült emberek elemi és foglalkozási rehabilitációja*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Forgács, A. & Jekli, T. (2015). Vakok és gyengénlátók munkaerő-piaci esélyei, különös tekintettel a személyiséglelektani tényezőkre. *Vezetéstudomány*, 46(4), 55–64. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2015.04.06>
- French, S. (2017). *Disabled People and Employment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315191560>
- Gombás, J., Flamich, M. M. & Hoffmann, M. R. (2021). Digitalisation for the empowerment of individuals with visual impairment or blindness. In Moxon, D., Serban, A. M., Potocnik, D., Connolly, N., Pasic, L. & Stefan, V. (Eds.), *Young People, Social Inclusion and Digitalisation. Emerging knowledge for practice and policy* (pp. 49–60). Council of Europe. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261623/YKB-27-WEB.pdf/dbab979b-75ff-4ee8-b3da-c10dc57650d5?page=3.07> (04. 11. 2024).
- Gombás, J. & Prónay, B. (2022). Múlt és jelen kihívásai a látássérült személyek tájékozódás- és közlekedéstanításának nemzetközi színterein. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(1), 25–34. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.1.2>
- Hangya, D. & Mecseri, J. (2017). „Legyen szerencsénk máskor is”. A SINOSZ és a Szerencséjétek Zrt. jó gyakorlata siket és nagyothalló személyek foglalkoztatásában. *Opus et Educatio*, 4(3), 332–354. <https://doi.org/10.3311/ope.209>
- Könczei, G., & Hernádi, I. (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra. In Z. É. Nagy (Ed.), *Az akadályozott és egészség-károsodott emberek élethelyzete Magyarországon* (pp. 7–28). Nemzeti Család- és szociálpolitikai Intézet.
- Lal, S., Suto, M. & Ungar, M. (2012). Examining the Potential of Combining the Methods of Grounded Theory and Narrative Inquiry: A Comparative Analysis. *The Qualitative Report*, 17(41). <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1767>

- McDonnall, M. C. (2014). Employer Attitudes Toward Blind or Visually Impaired Employees. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(1), 29–36. <https://doi.org/10.1177/0034355213504140>
- McDonnall, M. C. & Lund, E. M. (2019). Employers' Intent to Hire People Who Are Blind or Visually Impaired: A Test of the Theory of Planned Behavior. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 63(4), 206–215. <https://doi.org/10.1177/0034355219893061>
- McDonnall, M. C., O'Mally, J. & Crudden, A. (2014). Employer Knowledge of and Attitudes toward Employees who Are Blind or Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(3), 213–225. <https://doi.org/10.1177/0145482x1410800305>
- Mecseri, J. (2020). How Can a Company Take an Active Part in the Social Integration of People with Disabilities? *Fogyatékoság és Társadalom*, 6(Special issue), 143–151. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2020.2.11>
- Mile, A., Kállai, G. & Papp, G. (2023). Az együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenység professzionizálódása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 51(3), 229–244. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.3.1>
- Mitev, A. (2015). Grounded Theory. In Horváth, D. & Mitev, A. (Eds.), *Alternatív kutatási kézikönyv* (pp. 85–126). Alinea Kiadó.
- Morse, J. M. (2009). Mixing Qualitative Methods. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1523–1524. <https://doi.org/10.1177/1049732309349360>
- Morse, J. M. (2010). Simultaneous and Sequential Qualitative Mixed Method Designs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 483–491. <https://doi.org/10.1177/1077800410364741>
- N. a. (2018). Éljük úgy, hogy becsülhessenek... *Vakok Világa*, 79(10), 13–21. <https://mvgysz.hu/wp-content/uploads/2018/10/VV-2018-oktober-kicsi.pdf> (04. 11. 2024).
- Pajor, E. (2023). *Látássérülés - Sérült látás?* (Second edition). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Rádiker, S. (2023). *Doing Grounded Theory with MAXQDA*. MAXQDA Press.
- Rékasi, N., Papp, G. & Sándor, A. (2024). Látássérült nők iskolai életútja. *Gyógypedagógiai Szemle*, 52(1), 17–36. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.1.2>
- Rékasi, N., Svastics, C., Cserti-Szauer, C., Kovács, G. & Kalász, V. (2021). Career Paths: Work Opportunities for Persons with Visual Impairment. *Fogyatékoság és Társadalom*, 7(2), 35–42. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2021.2.5>
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In Josselson, R. & Lieblich, A. (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 59–91). SAGE Publications.
- Shakespeare, T. (2006). The Social Model of Disability. In Davis, L. J. (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 197–205). Routledge.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887456>
- Svastics, C., Csillag, S. & Györi, Z. (2020). Entrepreneurs with Disabilities in Hungary. A New Solution for Work Inclusion? *Fogyatékoság és Társadalom*, 6(Special issue), 152–165. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2020.2.12>
- Svastics, C., Hidegh, A. L., Csillag, S., & Györi, Z. (2023). A fogyatékoság és a vállalkozói identitás kapcsolata az interszekcionalitás lencséjén keresztül. *Vezetéstudomány, LIV*(10), 29–39. <https://doi.org/10.14267/veztud.2023.10.03>
- World Health Organization (2023). *Blindness and Vision Impairment*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> (04. 11. 2024).



OTIENO, Michael Ochieng'

ELTE Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education  
otienom@student.elte.hu  
<https://orcid.org/0000-0001-5712-4109>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2024.2.12>

Article published: 15<sup>th</sup> December, 2024

# Exploring the predictors of disability citizenship

## Abstract

This planned qualitative study aims to explore the lived experiences of Kenyan university students with disabilities, with a focus on their citizenship in education. Citizenship is an inclusionary social institution which categorizes societal membership and relationship between the individual and the society. Thus, a citizen is an agent with a capacity to make individual choices and participate in decision-making processes of the society. The elements of citizenship considered in this study are the students' security, autonomy, and influence. Theoretical sampling will be used to obtain participants for the study. The study will adopt the Grounded Theory approach, and semi-structured life-course interviews will be used to generate qualitative data from the participants. Data analysis will be by qualitative content analysis. The expectation of the study is to use the findings to seek for appropriate mitigation strategies that would improve the performance and transition rates of learners with disabilities across all levels of education in Kenya.

Keywords: Active Citizenship in Education, Students with Disabilities, Security, Autonomy, Influence, Participation.

# Exploring the predictors of disability citizenship

## 1. Introduction

Citizenship is a status bestowed on people who are considered full members of a society (Halvorsen et al., 2018). As such, citizens are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed (Marshall & Bottomore, 1992). Accordingly, citizenship is regarded as an inclusionary social institution that determines societal membership as well as contractual relationship between the individual citizen and the society (Marshall & Bottomore, 1992).

In this study, citizenship in education is likened to inclusive education, which is a way of addressing the learning needs of all children, with a specific focus on those who are marginalized and excluded, such as those with disabilities (Magyar et al., 2020). Citizenship education therefore brings to the forefront education's institutional function of creating an informed electorate in a holistic and interdisciplinary way, cutting across all subject areas, integrating many skills and competences that benefit all students throughout their lives as individuals, community members, and professionals (Halvorsen et al., 2018).

Research evidence shows that scholars rarely examine in a systematic and comprehensive way the conditions that hamper or enable people with disabilities to exercise active citizenship, with most studies completely ignoring the issues related to active disability citizenship (Halvorsen et al., 2018). Ajodhia-Andrews (2016) observes that research on lived experiences of people with disabilities has largely examined factors that make lives of people with disabilities special or unique. This implies that research literature about the mechanisms and processes influencing the opportunities for active citizenship is still limited despite the fact that the opportunities for full and effective membership of society are increasingly becoming more noticeable at the national and international policy agendas (Halvorsen et al., 2018).

Access to higher education is important for persons with disabilities because of its role in development of life skills, knowledge and attitudes necessary for gainful employment and participation in the activities of the societies where they live (Butalanyi et al., 2020). As such, expanded opportunities to higher education for persons with disabilities significantly contribute to their improved quality of life and social justice in terms of political power (Wayne, 2004) and upward intergenerational mobility (Bourdieu, 1973; Coleman, 1968). However, the Kenyan government's focus has been on basic education, with policies that address the educational needs of learners with disabilities at postsecondary levels of education remaining limited (Kiru, 2019).

According to Butalanyi et al. (2020), less than 1% of learners with disabilities are enrolled in higher education in Kenya. The finding is corroborated by Elder and Foley's (2015) study which reported low transition rates of learners with disabilities in Kenya by indicating that out of 37% of children with disabilities who receive some form of inclusive primary education, only 9% proceed to secondary education and a mere 2% access university education. These findings indicate that disability still occupies a lower profile in Kenya's higher education. Moreover, Kenya has over 50 tribes occupying varied geographical locations, speaking different indigenous languages, and displaying different cultural, social, and economic practices. Thus, there are broad variations in lived experiences among persons with disabilities across the country.

The present study conceptualises disability using the 2001 ICF model, hence, the term *disability* describes impairments, activity limitations and participation restrictions of an individual (World Health Organisation, 2002). As such, the study supports the idea that disability is an experience that develops out of the interaction between an individual with a functional limitation and the social and physical environment in which we live (Schalk, 2022). Consequently, the study adopts a qualitative approach to obtain an in-depth understanding of how university students with disabilities experience citizenship, with a focus on their security, autonomy and influence.

Security through public or redistributive measures enables people with disabilities to effectively use social rights meant to protect them against major life risks and contingencies such as poverty, illness, and violence (Halvorsen et al., 2018). Lister (1997) defines autonomy as the ability to determine the conditions of one's life and to pursue one's life projects. According to Boyle (2008), being autonomous is to have the ability to make informed choices about what should be done and how to do it. The concept of autonomy or freedom, thus, put forward a vision for the people with disabilities to be empowered by the availability and exercising of choice (Morris, 2005). Through redistributive and regulatory measures, being autonomous allows persons with disabilities to decide for themselves what is valuable, define their needs, make their own choices, and pursue the life they have reasons to value (Halvorsen et al., 2018). Morris (2005) asserts that a need for support to make a choice does not mean that someone cannot experience autonomy, since the action to be taken must be decided by the individual with a disability.

Influence, as a lens of citizenship, entails participating in discussions and decisions affecting one's own life and society at large (Halvorsen et al., 2018). For people with disabilities, meaningful participation involves being included in mainstream society and participating in family, community, and national life (Morris, 2005). Meaningful participation both requires and gives expression to self-determination (Morris, 2005). Participation is not only an important element of citizenship but also a form of contribution to fulfilling the responsibilities of citizenship (Morris, 2005). Meaningful participation at school helps cultivate students' autonomy, life-skills, and personal talents and strengths (Leithwood & Mascall, 2008).

The common element in the dimensions of active citizenship considered in this study is whether the society and public policies enhance or prevent people with disabilities' sense of their own agency, that is, their ability to act, participate and take charge of their own lives. While treating security, autonomy, and influence as analytically distinct dimensions of citizenship, in practice they seem to overlap and mutually support each other. The understanding of active citizenship considered in this study agrees with UNCRPD, 2006, articles 1 and 3, which calls for full and effective participation of people with disabilities on an equal basis with others in the society (United Nations, 2006).

The study will draw international and regional understandings to enhance the understanding of the Kenyan (local) context. This perspective is informed by the fact that the present study sits philosophically within the discipline of disability studies, which is a multidisciplinary field steered by global perspectives of disability, learning from other contexts and cultures, and intersected by the natural sciences, social sciences, and humanities (Society for Disability Studies, n.d.). The epistemological belief of constructivism-interpretivism will be used to explore multiple meaning constructions of the students' experiences of citizenship in education.

The study aims to address two research questions:

- i. To what extent do Kenyan university students with disabilities experience and exercise active citizenship within the framework of their security, autonomy, and influence?
- ii. What conditions hamper or enhance security, autonomy, and security of Kenyan university students with disabilities?



The objectives of the study are to:

- i. Examine how the university students with disabilities perceive their autonomy and how their current and previous learning experiences have influenced their current state of autonomy.
- ii. Find out how university students with disabilities view their level of participation in and contribution to university activities and how their participation has been influenced by their current and previous learning institutions.
- iii. Explore the social protection university students with disabilities receive in support of their education.
- iv. Identify the conditions that hamper or enhance the security, autonomy, and participation of Kenyan university students with disabilities.

## 2. Problem statement and relevance

An intimate scrutiny of the performance and transition rates of learners with disabilities from the basic education up to university level in Kenya reveals the following facts. Firstly, a significant proportion of learners with disabilities either have never attended school or dropped out of school (KISE, 2018; Opiini, 2012).

Secondly, research evidence shows a statistically significant difference between enrolment in primary schools and secondary schools (KISE, 2018), indicating that the transition rate of learners with disabilities from primary schools to secondary schools is low. Further, the performance of candidates with disabilities in Kenya Certificate of Primary Education (KCPE) examination has not been good, for example, in 2022 KCPE examinations, 52.79% of candidates with disabilities scored below 200 marks out of the possible 500 marks compared to 24.01% of their non-disabled peers (Njeru, 2022). This could imply that more than half of the candidates with disabilities who sat for the 2022 KCPE examinations were likely to miss out on secondary school enrolment. However, if they get enrolled, they are likely to be accepted in lowly ranked sub-county secondary schools, thereby worsening their situation.

Thirdly, the transition rate of students with disabilities from secondary schools to universities in Kenya is quite low, with data for 2022 Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE) examination results putting the transition rate at 9.26% compared to 19.79% of students without disabilities (Ministry of Education, 2023). This implies that 90.74% of learners with disabilities who miss out on university admission could either proceed to middle level colleges or drop out of education altogether. Learners with disabilities who fail to acquire a university education miss out on opportunities which could significantly improve their lives both socially and economically (Stephenson & Yorke, 1998), thus, denying them opportunities for acquiring skills and competences that are important for their autonomy, participation, and contribution in the society.

The persistent low performance and transition rates of learners with disabilities point to the overwhelming setbacks facing the implementation of educational policies for learners with disabilities in Kenya. This situation attempts to portray already implemented recommendations by previous researchers as not helping in uplifting the educational experiences of learners with disabilities. Previous studies have focused on education policies (Karanja et al., 2021), teacher characteristics (Carew et al., 2019; Gathumbi et al., 2015; Kiru, 2019), student-teacher ratio and facilities for



teaching and learning (Abuya & Githinji, 2021; Butalanyi et al., 2020; Gathumbi et al., 2015; Kochung, 2011; Maiwa & Ng'eno, 2017; Ngui, 2019; Oyugi, 2011).

In relation to teacher characteristics and student-teacher ratio, the government and school boards of management employ new teachers and organise in-service training for teachers to equip them with the necessary knowledge and skills to handle learners with disabilities (KISE, 2018), but the performance is still low and transition rates are not promising. In relation to resources, the government continues to facilitate schools by providing money for improving teaching and learning facilities (KISE, 2018; Kiru, 2019; Opini, 2012), but the educational experiences of learners with disabilities have not improved much. Moreover, the government's greater focus has been on primary education, with policies that address the educational needs of learners with disabilities at secondary and postsecondary levels of education remaining limited (Kiru, 2019), an indication that disability still occupies a lower profile in Kenya's higher education. Little has been done from the learners' perspective, with lived educational experiences as narrated by learners with disabilities largely missing from the available literature.

The study has a potential contribution to learners, teachers, teacher trainers, curriculum developers, and parents and guardians of learners with disabilities. The teachers may utilize the findings to develop suitable instructional methods and design their classes in a way that may help improve the participation of students with disabilities. The study findings may help the students recognize the importance of their involvement in school and class activities to ensure effective achievement of autonomy and better learning outcomes. Teacher trainers may be able to use the findings of the research in improving teacher training practices that would be appropriate in enhancing autonomy and participation of learners with disabilities. The results may also be useful to curriculum developers in Kenya Institute of Curriculum Development and curriculum developers in various universities in Kenya, so that they can design the curriculum that motivates learning and captures the diverse needs of learners, including those with disabilities. Parents and guardians of learners with disabilities may use the findings as guidelines for the provision of necessary support to children with disabilities. The study may also contribute to theory and the world of knowledge.

### 3. Theoretical framework

The study will be informed by two theories: Structuration Theory and Capability Theory. *Structuration Theory* (Giddens, 1986; O'Reilly, 2012; Stones, 2005) is a meta-theory of social ontology explaining how we can understand the social world and its elements. O'Reilly (2012) and Stones' (2005) structuration theory builds on Giddens' (1986) study which highlights the role of social practices in the linking of agency and structures by perceiving social practices as both producing and being produced by social structures. Giddens (1986) argues that individual action, with human agency at its core, is informed by the expectations and rules of the structure, which are then reproduced by the individual. As such, structuration theory seeks to examine how social structures are represented and replicated in human interaction.



To broaden the conceptualisation of how agency-structure dynamics enable or prevent the active citizenship of people with disabilities, this study adopts the *Capability approach of conversion processes* (Sen, 1992, 2002). The ability to convert resources into capabilities differ across individuals because individual experiences of access to capability inputs and exposure to conversion factors differ (Sen, 2006).

The conversion processes will help the study in understanding why active citizenship may not be realised in circumstances that seem to support change, as well as why change may happen in situations that do not seem to support achievement of active citizenship. The idea of conversion processes can therefore be used to understand the diversity among persons with disabilities and the conditions that need to be put in place to enable people with disabilities to exercise active citizenship.

This study is not only interested in how conversion factors influence the achievement of effective freedom (security, autonomy, and influence), but also in the extent to which people with disabilities exercise active agency, including their capacity to modify their conditions for exercising active citizenship.

## 4. Planned research methodology

### 4.1. Research Design

This study will employ the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2006) approach to generate qualitative data from participants. Qualitative research is based on the observations and interpretations of people's perception of events in a natural setting (Guba & Lincoln, 1994). According to Creswell (1998), qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore social problems.

The aim of qualitative research is to uncover how people make sense of what is happening to them and around them, hence it provides a better way of understanding people's experiences from their own perspectives and frames of reference (Bogdan & Biklen, 2007). As such, through qualitative research we can make sense of how people construct the world around them (Flick, 2009).

In this study, a qualitative approach will be used to voice the experiences of people whose voices are rarely heard, people who are oppressed and discriminated against in the society. Accordingly, it is expected that the qualitative approach will provide a platform for the Kenyan university students with disabilities to share their experiences and perspectives that they may have not had an opportunity to voice.

Glaser (2008) defines Grounded Theory as a general inductive research method aimed at a systematic generation of new theory from data and at presenting the processes going on in the field of study. By developing a theory, researchers seek to understand the problem situation as experienced by participants and how they deal with their problems (Glaser, 2008). Accordingly, the Grounded Theory approach is an appropriate way to study human behaviours on sensitive topics including those in different cultural contexts (Wolcott, 1980).

## 4.2. Area of Study

The study will be conducted among Kenyan university students with disabilities. Kenya is a country located in East Africa, bordering Ethiopia to the north, Tanzania to the south, Somalia to the east, Uganda to the west, South Sudan to the north-west and having a coastline with the Indian ocean to the south-east (Kenya maps, n.d.). Kenya has a diverse population of over 50 million people, with over 50 ethnic groups. Economically, Kenya is categorised as a lower middle-income country with a gross domestic product of \$63 billion (World Bank, 2015).

The participants will be drawn from four universities, namely Kenyatta University, Jaramogi Oginga Odinga University of Science and Technology, Maseno University, and Rongo University. The universities are purposively selected to represent a continuum of experiences ranging from one of the oldest universities (Kenyatta) to the youngest ones (e.g., Rongo).

## 4.3. Target population and sampling

A target population is the total group of individuals from which the sample might be drawn (McLeod, 2014). This study will be conducted among Kenyan university students with disabilities. The students will be drawn from Kenyatta University, Maseno University, Jaramogi Oginga Odinga University of Science and Technology, and Rongo University.

The inclusion criteria are that the participant must be:

- i. A university student for at least one semester.
- ii. A person living with a disability, the dimension being the extent to which the student experiences disabling barriers to full and effective participation in the university activities, and not just the medical diagnosis. The study will largely rely on whether the student considers himself or herself as having a disability and/or is seen by others as having a disability.

The exclusion criteria:

- i. Students with severe hearing difficulties. Their inclusion would make the task of collecting data more challenging since hiring sign language interpreters may not be possible within the available budget.
- ii. Students with severe intellectual disabilities, who in most cases are unlikely to transition to university education.
- iii. Students who have been at the university for less than one semester.

Sampling procedure means selecting a given number of respondents from representatives of a defined population (Mwangi, 2016). According to Khan (2014), sampling is a method of deducing information about a whole population instead of measuring every unit of the population.

In this study, the initial research sample of participants will be selected by a combination of convenience and snowball sampling. The subsequent samples will then be selected through theoretical sampling. As such, the initial participants will be recruited through the participating universities. The interviewees will, in turn, suggest

other participants until the new participants fail to provide new data. According to Auerbach and Silverstein (2003), convenience sampling is recruiting whomever the researcher has access to from the target population, while snowball sampling means starting with a convenience sample of a few research participants and asking them to select others who, in turn, are also asked to suggest more research participants.

Theoretical sampling entails choosing research participants who have information related to one's research (Auerbach & Silverstein, 2003). Glaser and Strauss (2006) described theoretical sampling as a process of data collection for generating theory whereby the researcher collects, codes, and analyses data and decides what data to collect next to develop the emerging theory. According to Charmaz (2014), theoretical sampling is a purposeful sampling that develops according to the categories a researcher develops from analysis based on theoretical concerns.

According to Creswell and Creswell (2018), the sample size is representative of the whole population, while Mannay (2010) defines sample size as a small portion drawn from a target population intended to lead to statistical estimates of the attributes of the whole population.

In this study, the sample size will be decided by theoretical saturation, that is, until participants fail to provide new data that expand or refine the developing theory (Corbin & Strauss, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

#### *4.4. Research instruments*

The study adopts a life-course perspective to collect qualitative data from the respondents. The life-course approach is a sequence of socially defined events and roles that an individual puts into practice over time (Giele & Elder, 1998). Hagestad and Neugarten (1985) describe life-course as important events that people experience over time, including their education, work, employment, marriage, parenthood, and retirement.

The life-course approach is important because it helps explain how active citizenship of people with disabilities evolve over time, with a focus on how disability-related policies impinge on the timing of life events, what level and type of education people with disabilities are able to achieve and whether they manage to achieve paid work, live in the community and participate in political decision-making processes (Halvorsen et al., 2018). As Mayer and Schoepflin (1989) observe, the major focus of life-course is on individual agency and the conditions that can be conceptualised and measured at the individual level.

The study adopts semi-structured life-course interviews with the participants (Halvorsen et al., 2018). As Brannen and Nilsen (2011) explain, life-course interviews not only allow a person to tell past and present life experiences but also provide one with an opportunity to express future expectations. As such, the life-course interviews allow for collection of data on the interviewee's knowledge, aspirations, self-perceptions, and their experiences with enabling and disabling social structures over the life-course.



## 4.5. *Trustworthiness, reflexivity and reflection on own perspectives*

To ensure the trustworthiness of the qualitative data, the study will employ naturalistic research methods: credibility, transferability, dependability, and confirmability (Lincoln & Guba, 1985). Researchers who follow an interpretivist and constructivist paradigm place a strong emphasis on credibility, transferability, dependability, and confirmability as indicators of trustworthiness (Guba & Lincoln, 1994).

Reflexivity and reflection on my own perspectives will be used to ensure both credibility and confirmability. As a method and theory characteristic, reflexivity implies taking account of the method and theory, the effect of the personality and the presence of the researcher on what is being investigated (Hobson, 2004). Self-reflexivity therefore accounts for both aspects of the producer and the product of knowledge, the situation of the individual researcher, and the researcher's relation with collective theory (Hobson, 2004).

In research, the subject and object are inseparable and together constitute a meaning (Gadamer, 2004). All experiences are interpretive, as such, bias is inevitable and forms a basic element of knowledge practices (Gadamer, 2004). As for Taylor (1989), bias means value-laden, hence biased knowledge is directed by values and interpretive contexts. Consequently, bias and value should not be eliminated but should be made as explicit and transparent as possible before, during, and after research so that their potential impact can be understood (Gadamer, 2004; Jones, 2001). Clegg and Slife (2008) emphasise that values are integral to the meanings and use of any study results, hence should be taken explicitly into account at every stage of social science research.

Considering the research questions and objectives, this research sits philosophically within an interpretivist epistemological position. My interest in the views of participants and their experiences indicates my focus on the personal meanings they may construct about their experiences in school.

As I endeavour to remain neutral, I believe that my existing work as a teacher and as a person with a disability will colour how I make sense of the participants' experiences. Thus, I am drawn to a more interpretivist approach because I want to be transparent about my own influence on the research, as well as prioritising the interpretations of the participants. Interpretivist approaches emphasise both the participants' and the investigators' interpretations of the phenomenon under study (Richie et al., 2014). As such, meanings are situated within social and cultural contexts, and the researchers own meanings influence the research process (Clegg & Slife, 2008).

## 4.6. *Data collection procedures and analysis*

The ethical permit to conduct the research will be obtained from ELTE BGGYK. A permit to conduct the study in Kenya will be obtained from the National Commission for Science, Technology, and Innovation (NACOSTI). Additional authorizations to conduct the study will be obtained from the participating universities: Kenyatta, Maseno, Jaramogi Oginga Odinga University of Science and Technology, and Rongo

University. Upon obtaining the consents, data collection will be conducted in two phases between January 2025 and October 2025.

In phase one the participants will be engaged in an online/phone interview that will take about 15 minutes and will involve introduction and familiarization with the would-be respondents and seeking their permission to participate in the study. If the participant agrees to participate in the study, a date for phase two of the study will be set. In phase two, the researcher will administer online semi-structured life-course interviews. Each interview will last for approximately 45-60 minutes. All the interviews will be audio-recorded upon seeking consent from the respondents. The procedure for the interviews will be the same for all participants. The researcher will assure the respondents of the confidentiality of the information they will provide.

Data analysis involves scrutinizing the acquired information and making inferences (Goyal, 2013). In this study, data will be analysed using content analysis. The data analysis will start as soon as the first bit of data is collected, and will involve open, axial, and selective coding (Corbin & Strauss, 1990, 2014; Packer-Muti, 2016).

#### *4.7. Ethical considerations and limitations*

Ethical considerations are an important aspect of this research because qualitative research approaches often intrude into participants' lives (Punch, 1998). Thus, Neuman (2013) asserted that it is the moral and professional obligation of the individual researcher to be ethical even when research participants are unaware or unconcerned about ethics.

In this study, the first step will be to seek research permission from the relevant agencies. Ethical standards will be upheld during the research process as the principles of confidentiality, anonymity, and informed consent will be applied. The rights and respect for the privacy of the respondents will be upheld. The aim of the research will be explained to the participants and their consent to participate in the study will be sought before the actual study. In addition, to ensure the confidentiality and anonymity of participants, all interview data will be coded, and a separate list will be created to indicate survey numbers that correspond to the interviewees. The list will be kept separate from the survey data. The researcher will deal honestly with respondents and will assure them that there is no risk involved if they participate in the study.

The study may not be accessible to persons with severe intellectual disabilities, who in most cases are unlikely to transition to university education. Students with severe hearing difficulties will not be included in the study since hiring sign language interpreters may not be possible within the available budget. In a broader perspective, the study will be inaccessible to persons with disabilities who could not get enrolled in university education.

Some respondents may not be free to participate in the study for fear of being victimized, or may wonder whether the study will benefit them in any way. However, the aim of the study will be explained to the participants and their consent to participate in the study will be sought.



## 5. Conclusion

Persons with disabilities emphasise the value of their contribution to the economic and social life, as seen when they make the case for anti-discrimination and for the resources required for a reasonable quality of life (Morris, 2005). Accordingly, people with disabilities make contributions to the social good as volunteers, parents, and as family and community members, but are often assumed as being unable to undertake such responsibilities (Morris, 2005). It is expected that perspectives of citizenship considered in this study, that is, security, autonomy, and influence, will shed more light on how Kenyan students with disabilities rate their citizenship with regards to educational provisions.

## References

- Abuya, E. O. & Githinji, J. W. (2021). Access To University Education by Learners with Physical Disabilities: Combating the Barriers. *Buffalo Human Rights law review*, 27(1). <https://digitalcommons.law.buffalo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1230&context=bhrlr> (09.11.2024.).
- Ajodhia-Andrews, A. (2016). *Voices and visions from ethnoculturally diverse young people with disabilities*. Sense publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-235-6>
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to Coding and Analysis*. New York University Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (5<sup>th</sup> ed.). Pearson Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Brown, R. (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural change* (pp. 71–84). Tavistock Publications. <https://doi.org/10.4324/9781351018142-3>
- Boyle, G. (2008). Autonomy in Long-term Care: A Need, a Right or a Luxury? *Disability & Society*, 23(4), 299–310. <https://doi.org/10.1080/09687590802038795>
- Brannen, J. & Nilsen, A. (2011). Comparative Biographies in Case-based Cross-national Research: Methodological considerations. *Sociology*, 45(4), 603–618. <https://doi.org/10.1177/0038038511406602>
- Butalanyi, K. R., Kafu, P. A. & Limo, A. (2020). Institutional Readiness for access to Higher Education by Students with Disabilities in Public Universities in Kenya. *Researchjournal's Journal of Education* 8(9), 1–12. <http://erepository.uoeld.ac.ke/bitstream/handle/123456789/1489/Institutional%20Readiness%20For%20Access%20To%20Higher%20Education%20By%20Students%20With%20Disabilities%20In%20Public%20University%20in%20Kenya.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (09.11.2024.).
- Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N. & Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229–244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage.
- Clegg, J. W. & Slife, B. D. (2008). Research Ethics in the Postmodern context. In Mertens, D. M. & Ginsberg, P. E. (Eds.), *The Handbook of Social Research Ethics* (pp. 23–38). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483348971.n2>
- Coleman, J. S. (1968). The Concept of Equality of Educational opportunity. *Harvard Educational review*, 38(1), 7–22. <https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Sage.
- Corbin, M. J. & Strauss, A. (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria*. Academia. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602> <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Traditions*. Sage.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Sage.



- Elder, B. C. & Foley, A. (2015). Working within the tensions of disability and education in Post-colonial Kenya: Towards a praxis of critical disability studies. *Disability and the Global South*, 2(3), 733–751. [https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=education\\_facpub](https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=education_facpub) (09.11.2024.).
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th ed.). Sage.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method* (2nd revised ed.). Continuum.
- Gathumbi, A., Ayot, H., Kimemia, J. & Ondigi, S. (2015). Teachers' and School Administrators' Preparedness in Handling Students with Special Needs in Inclusive Education in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 129–138. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078812.pdf> (09.11.2024.).
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of the Society*. University of California Press.
- Giele, J. Z. & Elder, G. H. (1998). *Methods of life-course research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483348919>
- Glaser, B. G. (2008). *Doing Quantitative Grounded Theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2006). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Goyal, R. C. (2013). *Research Methodology for Health Professionals: Proposal, Thesis and Article Writing*. Jaypee Brothers Medical Publishers.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Lincoln, N. K. D. Y. S. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Sage.
- Hagestad, G. O. & Neugarten, B. L. (1985). Age and the life-course. In Binstock, B. & Shanas, E. (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (pp. 35–61). Van Nostrand Reinhold.
- Halvorsen, R., Hvinden, B., Beadle-Brown, J., Biggeri, M., Tøssebro, J. & Waldschmidt, A. (Eds.) (2018). *Understanding the Lived Experiences of Persons with Disabilities in Nine Countries: Active Citizenship and Disability in Europe, 2*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623924>
- Hobson, A. (Ed.) (2004). *The Oxford Dictionary of Difficult Words*. Oxford University Press.
- Jones, S. J. (2001). Embodying working class subjectivity and narrating self: We were the hired help. In Tolman, D. L. & Miller, M. B. (Eds.), *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods* (pp. 145–162). New York University Press. [https://books.google.hu/books?hl=en&lr=&id=WOKAUFGdSZcC&oi=fnd&pg=PA145&dq=Jones,+S.+J.+\(2001\).+Embodying+working+class+subjectivity+and+narrating+self:+We+were+the+hired+help.&ots=J2zmOhD63l&sig=aZP5JiFVGMwTCS901knp6ZsxFO&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hu/books?hl=en&lr=&id=WOKAUFGdSZcC&oi=fnd&pg=PA145&dq=Jones,+S.+J.+(2001).+Embodying+working+class+subjectivity+and+narrating+self:+We+were+the+hired+help.&ots=J2zmOhD63l&sig=aZP5JiFVGMwTCS901knp6ZsxFO&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (09.11.2024.).
- Karanja, D. N., Kamere, I. M. & Wawire, V. (2021). Inclusive Education Policy and its Influence on Academic Participation of Students with Disabilities in Selected Public Universities in Kenya. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(11), 623–637. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v8i11.3296>
- Kenya maps (n.d.). *World Atlas*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Foreign\\_relations\\_of\\_Kenya](https://en.wikipedia.org/wiki/Foreign_relations_of_Kenya) (09.11.2024.).
- Khan, S. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224–233. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>
- Kiru, E. W. (2019). Special Education in Kenya. *Intervention in School and Clinic*, 54(3), 181–188. <https://doi.org/10.1177/1053451218767919>
- KISE (2018). *National Survey on Children with Disabilities and Special Needs in Kenya*. KISE. <https://www.kise.ac.ke/system/files/2020-07/Official%20Research%20Report%20on%20Disability%20Published%20by%20KISE%20%282018%29.pdf> (09.11.2024.).
- Kochung, E. K. (2011). Role of Higher Education in Promoting Inclusive Education: Kenyan Perspective. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 2(3), 144–149. [https://web.archive.org/web/20131019230305id\\_/http://jeteraps.scholarlinkresearch.org/articles/Role%20of%20Higher%20Education%20in%20Promoting%20Inclusive%20Education.pdf](https://web.archive.org/web/20131019230305id_/http://jeteraps.scholarlinkresearch.org/articles/Role%20of%20Higher%20Education%20in%20Promoting%20Inclusive%20Education.pdf) (09.11.2024.).
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lister, R. (1997). Dialectics of Citizenship. *Hypatia*, 12(4), 6–26. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1997.tb00296.x>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D. & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Helyon*, 6(5), e03851. <https://doi.org/10.1016/j.helyon.2020.e03851>

- Maiwa, J. C. & Ng'eno, G. K. (2017). Assessment of Teacher Competencies in Handling Physically Challenged Pupils in Public Primary Schools in Kericho County. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 114–121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131527.pdf> (09.11.2024.).
- Mannay, D. (2010). Making the familiar strange: Can visual research methods render the familiar setting more perceptible? *Qualitative Research*, 10(1), 91-111. <https://doi.org/10.1177/1468794109348684>
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1992). *Citizenship and Social Class*. Pluto Press.
- Mayer, K. U. & Schoepflin, U. (1989). The State and the Life-course. *Annual Review of Sociology*, 15, 187–209. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.15.080189.001155>
- McLeod, S. A. (2014). *The sampling methods*. Simply Psychology. <http://www.Simplypsychology.org/sampling.html> (09.11.2024.).
- Ministry of Education. (2023). 2023 KCSE Examinations Results. <https://www.education.go.ke/sites/default/files/2023-01/FINAL%20-%20CS%20MACHOGU%202022%20KCSE%20RESULTS%20SPEECH.pdf> (09.11.2024.).
- Morris, J. (2005). *Citizenship and Disabled People: A scoping paper prepared for the Disability Rights Commission*. Leeds University. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/morris-Citizenship-and-disabled-people.pdf> (09.11.2024.).
- Mwangi, T. J. (2016). *Effect of chemistry practical on students' performance in chemistry in public secondary schools of Machakos and Nairobi Counties, Kenya* (PhD thesis). <http://hdl.handle.net/11295/97655> (09.11.2024.).
- Neuman, W. L. (2013). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7th revised ed.). Pearson Education Limited.
- Ngui, T. K. (2019). Inclusive Education in Higher Education Institutions in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 10(3), 45–53. <https://core.ac.uk/download/pdf/234642366.pdf> (09.11.2024.).
- Njeru, B. (2022). *How 2022 KCPE Candidates Performed*. The Standard Group, Kenya. <https://www.standardmedia.co.ke/education/article/2001463654/how-2022-kcpe-candidates-performed> (09.11.2024.).
- O'Reilly, K. (2012). *International Migration and Social Theory*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-26538-8>
- Opini, B. (2012). Barriers to Participation of Women Students with Disabilities in University Education in Kenya. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(1), 65–79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ970020> (09.11.2024.).
- Oyugi, L. (2011). *Inclusive Education in Kenya: Perspectives of Special Educators*. LAP Lambert Academic Publishing. <https://www.perlego.com/book/3365508/inclusive-education-in-kenya-perspectives-of-special-educators-attitudes-and-values-how-can-they-affect-inclusion-pdf> (09.11.2024.).
- Packer-Muti, B. (2016). A Review of Corbin and Strauss' Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 14(2), 140-143. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.2838>
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage.
- Richie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M. & Ormston, R. (2014). *Qualitative Research Practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.). Sage.
- Schalk, S. (2022). *Black disability politics*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2vr9d7z> and <https://doi.org/10.1215/9781478027003>
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). *Rationality and freedom*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen, A. (2006). Conceptualizing and measuring poverty. In Grusky, D. B. & Kanbur, R. (Eds.), *Poverty and Inequality* (pp. 30–46). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804767590-003>
- Society for Disability Studies (n.d.). SDS mission, history, and principles. Society for Disability Studies. <https://disstudies.org/index.php/sds-principles/> (09.11.2024.).
- Stephenson, J. & Yorke, M. (Eds.). (1998). *Capability and Quality in Higher Education*. Routledge.
- Stones, R. (2005). *Structuration Theory*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-21364-7>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Harvard University Press.

- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and optional Protocol*. United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (09.11.2024.).
- Wayne, T. O. (2004). *Perspectives on Disability, Discrimination, Accommodations, and Law: A Comparison of the Canadian and American Experience*. LFB Scholarly Publishing.
- Wolcott, H. F. (1980). *Ethnographic Research in Education*. American Educational Research Association. [http://www.psyking.net/HTMLobj-3864/ethnographic\\_research.pdf](http://www.psyking.net/HTMLobj-3864/ethnographic_research.pdf) (09.11.2024.).
- World Health Organisation (2002). *International Classification of Functioning, Disability, and Health*. WHO. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf> (09.11.2024.).

# SZERZŐK/AUTHORS

**BÁNFALVY Csaba:** a szociológia és közgazdaságtan professzora, nevéhez fűződik a hazai gyógypedagógiai szociológia tudománya. A szociológia, a gyógypedagógia és a társadalmi integráció egymással való kapcsolata áll érdeklődési körének középpontjában. Főbb kutatási területei a gyógypedagógiai szociológia és a munkaerő-piaci szociológia.

**BÁNFALVY, Csaba:** Professor in Sociology and Economics, the field of special education sociology in Hungary is associated with his name. The relationship between sociology, special education and social integration are at the center of his interests. His main fields of research are the sociology of special needs education and labour market sociology.

**BÁNYAI Borbála:** az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Fogyatékosság és Társadalmi Részvétel Intézet adjunktusa, szociológus, gyógypedagógus. Kutatási területei a pszichiátriai betegként diagnosztizált emberek társadalmi helyzete, a pszichiátriai ellátórendszer különböző szereplői, az érintett egyének szerepe és viszonyai a közösségben, munkaerő-piaci helyzetük, életútjaik és a felépülésüket támogató és hátráltató tényezők. Érdeklődési köre kiterjed a tanulásban akadályozottnak minősített fiatalok foglalkoztatására, pályaaorientációjára, életminőségére is.

**BÁNYAI, Borbála:** Sociologist and special needs educator. She is an assistant professor at ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, at the Institute for Disability and Social Participation. She is a member of the Disability Doctoral Workshop. Her fields of interest are institutional environment, labour market / employment, the social relationships and inclusion of people with learning disabilities and 'patients' with psychiatric diagnoses.

**BODORNÉ NÉMETH Tünde:** gyógypedagógus, gyógypedagógus, az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézetének vezetője. Kutatásai a hallássérült gyerekek és felnőttek élethelyzeteihez kötődnek.

**BODORNÉ NÉMETH, Tünde:** special education teacher, head of the Institute of Special Education Methodology and Rehabilitation at the ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. Her research focuses on the life situations of hearing impaired children and adults.

**CSERTI-SZAUER Csilla:** gyógypedagógus, közgazdász, az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD hallgatója. Kutatásai a fogyatékosággal élő személyek életpályatervezéséhez és foglalkoztatásához kapcsolódnak.

**CSERTI-SZAUER, Csilla:** is a special education teacher, an economist and a PhD student at the ELTE Eötvös Loránd University Doctoral School of Education. Her research is related to career planning and employment of people with disabilities.

**CSILLAG Sára:** a Budapesti Gazdasági Egyetem akadémiai fejlesztésekért felelős rektorhelyettese. Fő kutatási területe az etikus és felelős HRM, a részvételi módszerek és a munkahelyi fogyatékosági kérdések. A *Journal of Business Ethics*, az *Action Learning: Research and Practice* és a *Human Resource Development International* szerkesztőbizottságának tagja.

**CSILLAG, Sára:** Vice-rector for Academic Development at Budapest Business University, Hungary. Her main research interests are ethical and responsible HRM, participatory methods and disability issues at the workplace. She is member of the editorial board of *Journal of Business Ethics*, *Action Learning: Research and Practice* and *Human Resource Development International*.

**FAZEKAS-VINKOVITS Ágnes Sarolta:** adjunktus, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet. A CHARM-EU WP6 Társadalmi befogadás (Inclusiveness) munkacsoport vezetője 2019–2022 között, és 2023–2026 között ezen munkát folytatja, a CHARM-EU Diverzitás, Méltányosság és Társadalmi Befogadás Csoport vezetője.

**FAZEKAS-VINKOVITS, Ágnes Sarolta:** assistant professor at ELTE University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, Institute for Disability and Social Participation. Ágnes was the leader of the CHARM-EU WP6 Inclusiveness Work Package between 2019–2022 and continues her work during the period 2023–2026 as the leader of the CHARM-EU DEI (Diversity, Equity and Inclusion) programme.

**FEKETE Éva:** 1999-ben Nyíregyházán tanári diplomát, majd 2018-ban mesterdiplomát szerzett a Debreceni Egyetem szociális munka – szociális gazdaság (SOWOSEC) nemzetközi képzésén. 2020 óta az ELTE interdiszciplináris társadalomkutatás doktori programjának doktorandusza, kutatási területe a közösségi terek lokális közösségre és a társadalmi tőkére gyakorolt hatása. Ötletgazdaként 2014 óta kizárólag adományokból, önkéntesek bevonásával a helyi közösség aktív közreműködése mellett működő nyíregyházi Labor Café Adománykávészó, Nyitott Közösségi Tér szakmai koordinátora.

**FEKETE, Éva:** graduated as a teacher in 1999 in Nyíregyháza. In 2018, she obtained a master's degree in the international Social Work and Social Economy (SOWOSEC) training programme at the University of Debrecen. Since 2020, she has been a PhD student in the ELTE Interdisciplinary Social Research doctoral programme. Her research area is the impact of community spaces on local communities and social capital. Since 2014, she has been the professional coordinator of Labor Café – Donation Café and Open Community Space, operating in Nyíregyháza exclusively from donations, with the active involvement of volunteers and the local community.



**GALAMBOS Katalin:** gyógypedagógus és munkavállalási tanácsadó, arra törekszik, hogy kapcsolatokat teremtsen a különböző ágazatok között, áthidalva a nonprofit és a forprofit szféra közötti szakadékot. Küldetése a fogyatékossgal élő személyek teljes körű és hatékony részvételének támogatása a társadalomban, elősegítve az egyenlő esélyű hozzáférést mindenki számára. Katalin befejezte doktori tanulmányait, jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, kutatási területe a társadalmi vállalkozások magyarországi evolúciója. További kutatási érdeklődése a fenntarthatóságra, a reziliens működésre és a szociális szektoron belüli szolgáltatási hálózatokra terjed ki.

**GALAMBOS, Katalin:** a dedicated special educational needs teacher and employment counsellor, strives to create connections across diverse sectors, bridging the gap between non-profit and for-profit spheres. Her mission is to ensure the full and effective participation of individuals with disabilities in society, promoting equal opportunities for all. Katalin is a PhD candidate at the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University, focusing on the evolution of social enterprises in Hungary. Currently, her research interests encompass sustainability, resilient operations, and service networks within the social sector.

**GEREBEN Ferencné:** az ELTE professzor emeritája, a Gyógypedagógia MA szak gyógypedagógiai terápia szakirányú/specializációjú képzésének egyik alapító felelőse. Az utóbbi évek képzésfejlesztési tevékenységével összefüggő szakmai munkásságához kapcsolódik a gyógypedagógia-tudomány és -gyakorlat klinikai irányultságának elemzése, az ún. klinikai gyógypedagógia tanegység szintű kimunkálása és rendszerbe helyezése.

**GEREBEN, Ferencné:** Professor Emerita at ELTE University. She is one of the founders of the MA programme in Special Needs Education Therapy at the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education. In recent years, her professional work in the field of training development has been connected with the analysis of the clinical orientation of the theory and practice of special needs education, as well as the introduction of the so-called Clinical Special Needs Education.

**GYŐRI Zsuzsanna:** üzleti etika, valamint felelős és fenntartható vállalat és vállalkozás témájú kurzusokat tanít a Budapesti Gazdasági Egyetemen. Kutatási területei közé tartozik a vállalati társadalmi felelősségvállalás, a fenntarthatóság a felsőoktatásban, a fogyatékossgal élő vállalkozók, valamint az értékvezérelt vállalkozás.

**GYŐRI, Zsuzsanna:** teaches courses on Business Ethics, Responsible and Sustainable Company and Entrepreneurship at Budapest Business School, Hungary as an associate professor. Her research fields include corporate social responsibility, sustainability in higher education, entrepreneurs with disabilities, as well as values-driven business.

**HANGYA Dóra:** okleveles andragógus, jogi szakokleveles HR szaktanácsadó, foglalkozási rehabilitációs szakértő, 2020-ban szerzett PhD-fokozatot neveléstudomány területén. 2011 óta az SZTE Művelődéstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa. Főállásban civil szervezetnél dolgozik, közel 10 éve dolgozik érdekvédelmi területen. A SINOSZ (Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége) *Akadályugrás*



munkaerő-piaci szolgáltatásának alapítója és vezetője. Hisz a közösségi mozgalmak erejében, az interdiszciplinaritásban, a közös gondolkodásban és abban, hogy az előítéletek helyébe a valódi megismerésnek kell lépnie. Kutatómunkáját kezdetektől fogva a „valamit tenni kellene” attitűd hatja át, melynek fókuszja fogyatékossgal élő emberek nyílt munkaerő-piaci helyzete és annak andragógiai, felnőttképzést érintő aspektusai.

**HANGYA, Dóra:** certified andragogue, HR consultant with a complementary degree in law, occupational rehabilitation specialist; she earned a PhD degree in educational science in 2020. She has been working as a teacher at the Institute of Educational Studies within the University of Szeged since 2011, and as a senior lecturer since 2020. She is a full-time civilian, working for public interests for nearly 10 years. She is the founder and leader of the *Akadályugrás* labor market service within SINOSZ, the Hungarian Association for the Deaf and Hard of Hearing. She believes in the power of community movements, in interdisciplinarity, in collective reflection and, most of all, in the necessity of true understanding above prejudice. From the beginning, her research work is imbued by a “something has to be done” attitude, focusing on the open labor market situation of people with disabilities and the andragogical, adult educational aspects thereof.

**HIDEGH Anna Laura:** a Budapesti Corvinus Egyetem docense, a Szervezeti Magatartás és Emberierőforrás-fejlesztés Tanszék vezetője. Disszertációját a vállalati karácsony habermasi elemzéséből írta. Fő kutatási érdeklődése a kritikai menedzsmentkutatások területére esik, kiemelten foglalkozik a fogyatékossgal élő vállalkozók helyzetével és a nemek közötti egyenlőtlenségekkel a szervezetekben. Tanulmányai többek között az *Organization*, a *Culture and Organization*, az *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, illetve a *Vezetéstudomány* hasábjain jelentek meg.

**HIDEGH, Anna Laura:** associate professor at Corvinus University of Budapest and head of the Department of Organizational Behaviour and Human Resources Development. She wrote his dissertation on the Habermasian analysis of corporate Christmas. Her main research interests are in the field of critical management research, focusing on the situation of entrepreneurs with disabilities and gender inequalities in organizations. Her studies have been published in *Organization*, *Culture and Organization*, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research* and in *Management Science*, among others.

**HOFFMAN István:** jogász, az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem professzora közigazgatástudományok területen. Jelenlegi kutatásai az önkormányzati közszolgáltatások szervezése és igazgatása mellett, a fogyatékossgal élő személyek cselekvőképességéről szólnak.

**HOFFMAN, István:** is a lawyer and a professor of public administration sciences at the ELTE Eötvös Loránd University. His current research focuses on the legal capacity of people with disabilities, in addition to the organisation and management of public services in local governments.



**JAKAB Nóra:** jogász, a Miskolci Egyetem Állami-és Jogtudományi Karának egyetemi tanára. Szakmai életének egy jelentős részében a fogyatékossgal élő emberek polgári jogi, tágabb értelemben foglalkoztatási, szűkebb értelemben munkajogi problémáira igyekezett megoldást találni, újabban a szociális biztonság kérdései foglalkoztatják, így a fogyatékossgal élő emberek szociális biztonságához való joga és a társadalmi részvétel összefüggéseit vizsgálja.

**JAKAB, Nóra:** is a lawyer and a professor at the Faculty of Law and Political Sciences, University of Miskolc. For a significant part of her professional life, she has been trying to find solutions to the problems of people with disabilities with regard of civil law, employment law in a broader sense, and labour law in a narrower sense. More recently, she has been working on social security issues, including the relationship between the right to social security of people with disabilities and their social participation.

**KESZI Roland:** az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem adjunktusa, a Magyar Tudományos Akadémia köztisztületi tagja, a Magyar Szociológiai Társaság Fogyatékossgtudományi Szakosztályának egyik alapítója és első elnöke. Szociológus diplomáját az ELTÉ-n szerezte a kutató szociológus és változás-menedzsmnt szakirányok párhuzamos abszolválásával. A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen MBA (Master of Business Administration) diplomát szerzett. Doktori (Ph.D.) Disszertációját szervezetszociológiai témában írta. Üzleti és vezetői tapasztalatot magyar és multinacionális vállalatoknál sajátított el.

**KESZI, Roland:** Adjunct professor at ELTE, member of the Hungarian Academy of Sciences, one of the founders and first president of the Disability Studies Section of the Hungarian Sociological Society. He graduated in Sociology from the ELTE with a parallel degree in Research Sociology and Change Management. He holds an MBA (Master of Business Administration) from the Budapest University of Economics and Public Administration. His doctoral dissertation (Ph.D.) was on the sociology of organizations. He gained business and management experience in Hungarian and multinational companies.

**KOVÁCS Krisztina:** gyógypedagógus, a Speciális Hallgatói Ügyeket Támogató Iroda vezetője és az Eötvös Loránd Tudományegyetem fogyatékosügyi koordinátora.

**KOVÁCS, Krisztina:** special needs educator, the leader of the University Disability Center and university disability coordinator.

**KÓRÓDI Edit:** 17 éve dolgozik a foglalkozási rehabilitációhoz kapcsolódó projekteken. Ebből 14 évet töltött a nonprofit szektorban szolgáltatások fejlesztése és megvalósítása terén egyaránt. A területen dolgozó civil szervezeteket összefogó szakmai érdekvédelmi szövetség elnöke volt 4 éven át. 2 éve vállalati oldalon dolgozik sokszínűségi szakértőként, ahol a saját cége és a partnerek számára nyújtott, inklúziót elősegítő szolgáltatások szakmai felelőse.

**KÓRÓDI, Edit** has been working in projects related to occupational rehabilitation for 17 years. Of these, she spent 14 years in the non-profit sector, both developing and implementing services. She was president of the professional advocacy association of NGOs working in the field for 4 years. She has been working as a diversity expert on the corporate side for 2 years, where she is professionally responsible for the inclusion services provided to her own company and partners.



**KÖNCZEI György:** az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzor emeritusa fogyatékoságtudományi területen; az MTA doktora (1998) szociológiai területen. Jelenlegi kutatásai a (kritikai) fogyatékoságtudomány számos problémakörére terjednek ki, mint például a fogyatékoság elméleti aspektusai és a fogyatékoság története. Alapítója, valamint az első főszerkesztője volt a *Fogyatékoság és Társadalom* című lapnak 2008–2018 között.

**KÖNCZEI, György:** professor emeritus of Disability Studies at Eötvös Loránd University. He obtained his DSc (1998) and PhD (CSc: 1988) in sociology at the Hungarian Academy of Sciences. His current research covers a range of problems of (Critical) Disability Studies, such as the history of disability theory and the history of disability. He was the founder and the first editor-in-chief of the *Hungarian Journal of Disability Studies and Special Education* between 2008–2018.

**OSZTIÁN Doris:** okleveles gyógypedagógus, humánerőforrás menedzser, közoktatásvezető közel húsz éves szakmai tapasztalattal rendelkezik a szakértői munka területén. Munkáját terapeuta szemlélet jellemzi, a vizsgálatok mellett folyamatosan végzett korai fejlesztést, illetve különböző életkorúak számára mozgás- és kognitív fejlesztést, vezetői feladatokat látott el. Tevékenységének középpontjában a különböző életkorú fogyatékos személyek és családjaik életvezetési megsegítése áll. Ezt a szemléletet jelenleg a Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium igazgatójaként képviseli.

**OSZTIÁN, Doris:** is a certified special education teacher, human resources manager, and public education leader with nearly twenty years of professional experience in the field of expert work. Her work is characterized by a therapist's approach, and she has continuously carried out early intervention, movement and cognitive development for children of different ages, as well as assessment and management positions. Her work focuses on helping people with disabilities of different ages and their families to manage their lives. She currently represents this approach as the director of the Gennaro Verolino Kindergarten, Primary School, Skills Development School and Collage.

**OTIENO Michael Ochieng':** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója. Emellett a Pedagógiai Szolgáltatási Bizottság középiskolai tanára hazájában, Kenyában.

**OTIENO, Michael Ochieng':** PhD student in Educational Science, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. He is also a secondary school teacher at the Teachers Service Commission in Kenya.

**PERLUSZ Andrea:** gyógypedagógus, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézetének főiskolai tanára. Kutatási és oktatási területei az inkluzivitás kérdéskörét érintik, beleértve a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív iskoláztatását, illetve a fogyatékosággal élő személyek társadalmi inklúzióját.

**PERLUSZ, Andrea:** Special education teacher and professor at the Institute of Special Education Methodology and Rehabilitation at the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. Her research and teaching interests are in the field of inclusiveness, including the inclusive education of children with special educational needs and the social inclusion of people with disabilities.

**RÉKASI Nikolett:** látássérültek pedagógiája és tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus, a Wesley János Lelkészképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének tudományos munkatársa. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója. Doktori kutatásának középpontjában a látássérült emberek narratívái állnak.

**RÉKASI, Nikolett:** special education teacher specializing in visual impairment and blindness, and learning disabilities; a research fellow at the Department of Educational Science, John Wesley Theological College. She is a PhD student at the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. Her doctoral research is focused on the narratives of visually impaired people.

**SÁNDOR Anikó:** az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Kara Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézetének adjunktusa és intézetigazgató-helyettese. Emellett a Disability/Studies/ and Social/ Innovation Lab társalapítója és a Fogyatékoságtudományi Doktori Műhely egyik vezetője. Fő érdeklődési területe a magas támogatási szükségletű személyek önrendelkezése és a participatív oktatás, kutatás és innováció.

**SÁNDOR, Anikó:** assistant professor and deputy head of the Institute for Disability and Social Participation at ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. She is also a co-founder of the Disability/Studies/ and Social/ Innovation Lab and co-leader of the Disability Studies Doctoral Workshop. Her main areas of interest are the self-determination of people with high support needs, and participatory teaching, research and innovation.

**SVASTICS Carmen:** bölcsész-szociológus, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar angol és német szaknyelvi képzésének felelőse, esélyegyenlőségi oktatási szakértő. Kutatási témái a fogyatékoság és a munkaerőpiac kapcsolata, valamint a média. PhD-kutatását a fogyatékoság és a munka akadémiai diskurzusról végezte, a kritikai diskurzelemzés módszerével.

**SVASTICS, Carmen** has degrees in humanities and sociology. She is responsible for the English and German language training of the faculty and is an expert in equal opportunities in education. Her research topics cover issues of disability and the labour market, as well as the media. She conducted her PhD research on the academic discourse of disability and work using the method of critical discourse analysis.

