

ft 2026/1



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

2026/1

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

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, Ecseri 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 és az ELTE Egyetemi Kiválósági Alap.

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

Minden jog fenntartva.

Főszerkesztő:
Hoffman István, PhD, DSc

Felelős szerkesztő:
Cserti-Szauer Csilla, PhD
Horváth Péter László, PhD
Sándor Anikó, PhD, habil

Szerkesztőbizottság:
Bahner Julia, PhD
Bányai Borbála, PhD
Barow, Thomas, PhD
Davis, Lesley, PhD
Erdélyi Andrea, PhD
Fiala-Butora János, PhD
Hernádi Ilona, PhD
Jakab Nóra, PhD, habil
Katona Vanda, PhD
Khalili, Ombito Elizabeth, PhD
Maléth Anett, PhD
Matamala, Anna, PhD
Somfalvi Edit, PhD
Walmsley, Jan, 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 †
Krémér 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.2026.1

FOGYATÉKOSSÁG ÉS

Hungarian Journal of Disability Studies

2026/1

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

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, Ecseri 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 and the ELTE Excellence Fund.

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

All rights reserved.

TÁRSADALOM

& Special Education

Editor-in-Chief:
HOFFMAN István, PhD, DSc

Executive editors:
CSERTI-SZAUER Csilla, PhD
HORVÁTH Péter László, PhD
SÁNDOR Anikó, PhD, habil

Editorial Board:
BAHNER Júlia, PhD
BÁNYAI Borbála, PhD
BAROW Thomas, PhD
DAVIS Lesley, PhD
ERDÉLYI Andrea, PhD
FIALA-BUTORA János, PhD
HERNÁDI Ilona, PhD
JAKAB Nóra, PhD, habil
KATONA Vanda, PhD
KHALILI, OMBITO ELIZABETH, PhD
MALÉTH Anett, PhD
MATAMALA Anna, PhD
SOMFALVI Edit, PhD
WALMSLEY Jan, 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.2026.1

TARTALOM • CONTENTS

2026/1



Vissza a Tartalomjegyzékhez
Back to the Contents

BORSODI Zsófia – SZENCZI Beáta – SZEKERES Ágota – VIRÁNYI Anita: "Nothing About Us – Without Algorithms?" A Theoretical Synthesis of the Contradictions in the Relationship Between Artificial Intelligence and Disability Semmit rólunk – algoritmusok nélkül? A mesterséges intelligencia és a fogyatékoság kapcsolatában megjelenő ellentmondások elméleti szintézise	5
FARKAS Jácint: Az egzisztenciális fogyatékoság és akadálymentesség, avagy a filozófia mint „szubjektív” tudomány II. Utazástudomány: egy akadálymentesség- és komplexitástermészetű paradigma, a turizmuskutatás „tükrében”	22
ZSILLE Katalin Lenke – GYURSÁNSZKY Ágnes: Work, Law, and Vulnerability in Late Modernity: Changed Work Capacity and Institutional Exclusion through a Life-History Narrative Munka, jog és sérülékenység a késő modernitásban: Megváltozott munkaképesség és intézményi kizárás egy életút narratíváján keresztül	33
SZIGETHI Zsófia – N. KOLLÁR Katalin: Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) diagnosztizált tanulók társas helyzetének feltérképezése szociometriai módszerrel	50
MIKLÓSI Ádám József: A DIY mint participatív segítő technológiai gyakorlat	70
KELEN Zsuzsa Sára: A 2024-es paralimpia a magyar írott online mainstream médiában	76
BARNABÁS Júlia – KÁLLAI Gabriella: Inclusive education in Canada Inkluzív oktatás Kanadában	92
SZERZŐK/AUTHORS	106

*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).*

BORSODI Zsófia

Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education
zsolia.borsodi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-7504-1768>

SZENCZI Beáta

Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education
szenczi.beata@barczi.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0003-4709-8810>

SZEKERES Ágota

Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education
Hungarian University of Agriculture and Life Sciences, Institute of Education
HAS-ELTE Autism and Intellectual Disability in Education Research Group
szekeres.agota@barczi.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0001-7120-9096>

VIRÁNYI Anita

Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education
HAS-ELTE Autism and Intellectual Disability in Education Research Group
viranyianita@barczi.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0002-4601-4876>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2026.1.1>

Article published: 15th June, 2026

“Nothing About Us – Without Algorithms?”

A Theoretical Synthesis of the Contradictions in the Relationship Between Artificial Intelligence and Disability

Abstract

Artificial intelligence (AI) is one of the most transformative forces of the 21st century; it reshapes industries, economies, governmental systems, and the functioning of societies at an unprecedented pace. The tools of AI, including large language models (LLMs), are reshaping the frameworks of human communication, knowledge transmission, and social participation. From the perspective of disability studies, these technologies exhibit a dual nature: they offer access and new instruments to support inclusion, while also carrying the risk of exclusion. These systems are therefore both technological and normative constructions:

the linguistic patterns and cultural assumptions embedded in them determine who appears in the digital space and how they are represented. Focusing on this duality, the study examines how the issues of fairness, autonomy, transparency, and accessibility emerge in the development and application of large language models, with a specific focus on people with disabilities.

Keywords: artificial intelligence, ethics, disability, fairness, large language models, LLM

„Semmit rólunk – algoritmusok nélkül?”

A mesterséges intelligencia és a fogyatékoság kapcsolatában megjelenő ellentmondások elméleti szintézise

Absztrakt

A mesterséges intelligencia (MI) a 21. század egyik legátalakítóbb ereje; példátlan ütemben formálja át az iparágakat, a gazdaságokat, a kormányzati rendszereket és a társadalmak működését. Az MI eszközei, köztük a nagy nyelvi modellek (Large Language Models, LLM-ek) újraformálják az emberi kommunikációt, a tudásközvetítést és a társadalmi részvétel kereteit. A fogyatékoságtudomány szemszögéből a technológiák kettős természetét mutatnak: egyszerre kínálnak hozzáférést és új eszközöket az inklúzió támogatására, ugyanakkor a kirekesztés kockázatát is magukban hordozzák. Ezek a rendszerek tehát egyszerre technológiai és normatív konstrukciók is: a bennük rejlő nyelvi mintázatok és kulturális előfeltevések meghatározzák, kik és hogyan jelennek meg a digitális térben. A tanulmány erre a kettősségre fókuszálva vizsgálja, hogy miként jelennek meg a méltányosság, autonómia, átláthatóság és hozzáférhetőség kérdései a nagy nyelvi modellek fejlesztésében és alkalmazásában, különös tekintettel a fogyatékosággal élő emberek csoportjára.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, etika, fogyatékoság, méltányosság, nagy nyelvi modellek, LLM



“Nothing About Us – Without Algorithms?”

A Theoretical Synthesis of the Contradictions in the Relationship Between Artificial Intelligence and Disability

1. Introduction

Artificial intelligence, particularly generative systems, are increasingly redefining human interactions in both digital and physical spaces. Analyses by international policy bodies have noted that AI is increasingly embedded in public services and administrative practices, where it can enhance productivity, tailor services to citizen needs, and support decision-making, but also raises concerns about transparency, accountability and equitable access (OECD, 2025). Natural language models such as ChatGPT are capable of producing human-like responses, conducting natural dialogues, and generating coherent, creative texts (Dwivedi et al., 2023). Large language models are highly sensitive technologies that mediate the linguistic and

cognitive dimensions of human communication and, in doing so—often in hidden ways—also carry values, cultural assumptions, and social norms (Bender et al., 2021; Navigli et al., 2023). Linguistic and cultural biases embedded in datasets may render the experiences of people with disabilities invisible or reinforce stereotypes, thus reproducing social exclusion in digital form.

Floridi's (2013) "information ethics" asserts that the handling of data and models is always a moral decision: every act of data processing is a choice of representation, determining whose story enters the digital canon and who is left out. Information systems are consequently not value-neutral; the "infosphere" conveys the values and norms of human contexts.

The application of AI in education and special education further illustrates these dynamics. An increasing number of studies examine the opportunities and challenges that AI-based tools pose for inclusive pedagogy and learning innovation. AI in education is not entirely new, but its application has entered a new dimension with the emergence of next-generation generative models (e.g., ChatGPT, Synthesia, NotebookLM, DALL-E, Elicit). The integration of AI tools into educational practice may, even in the short term, lead to the formation of new learning settings supported by adaptive learning management systems, learning analytics procedures that analyse student performance, and systems that provide automated feedback (Horváth, 2023). These technological solutions initiate institutional-organisational transformations as well as methodological changes, which raise ethical and social issues at the level of educational practice (Bokor, 2023).

There is a growing interest in AI tools within the field of special education. However, the practical implementation is shaped by motivational, competency-related, and ethical considerations alike (Mező, 2025). At the same time, the application of AI in education is often described in an instrument-oriented manner in the literature and is not always accompanied by appropriate methodological or inclusive conceptual frameworks (Borsodi & Virányi, 2024).

The post-model of disability provides a critical lens for examining digital infrastructures as cultural environments rather than merely technical artefacts. If disability is understood as discursively constructed, shaped by social and environmental contexts, then AI systems—particularly language models—become active participants in constructing the meaning of disability in the digital sphere. Thus, AI ethics and disability theory intersect in their shared concern with power, representation, and the conditions of participation.

This paper offers a theoretical synthesis at the intersection of disability studies and AI ethics, drawing on interdisciplinary scholarship in disability theory, algorithmic fairness research, and AI governance. It aims to:

- 1) analyse how the post-model of disability reframes the ethical evaluation of large language models;
- 2) identify structural tensions between statistical AI systems and the heterogeneity of disability;
- 3) examine how algorithmic bias, representational homogenisation, and technoableist assumptions shape the digital construction of disability;
- 4) outline normative and technical approaches toward disability-inclusive AI development.



The evidentiary basis consists primarily of peer-reviewed academic publications, complemented by publicly available policy documents and recent scholarly preprints. The literature was selected according to its thematic relevance to these analytical objectives and identified through focused searches in major international academic databases (including Scopus and Web of Science Core Collection, as well as discipline-specific repositories such as the ACM Digital Library and IEEE Xplore), complemented by citation tracing of influential works in disability studies and AI ethics. The corpus integrates foundational theoretical contributions with contemporary research published between 2019 and 2025, reflecting the period during which large language models and generative AI systems became widely deployed and disability-focused critiques of these algorithms intensified. The analysis moves from key developments in disability theory to the structural characteristics of AI systems, before examining manifestations of algorithmic bias and discussing possible governance and design-level responses.

2. The Post-Model of Disability and the New Dimensions of the Technological Environment

The conceptualisation of disability shifted in the second half of the twentieth century from the individualising perspective of the medical model to the collective approach of the social model (Barnes, 1998; Oliver, 1990). This shift redirected attention from individual impairment to the role of social and environmental barriers and is reflected in the World Health Organization's International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), which adopts a biopsychosocial framework integrating functional, social and environmental dimensions (World Health Organization, 2001).

Building on the conceptual contributions of the social model, the human rights model of disability emerged through disability-led civil rights movements and international human rights advocacy and was institutionally articulated at the normative level in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD; United Nations, 2006). The UNCRPD declares that people with disabilities must be ensured access to all areas of social life, including information and communication technologies and systems. This logic may also be extended to the information environment: the informational sphere can itself be limiting if it excludes or misrepresents certain groups. Accordingly, the accessibility or biased operation of algorithmic systems constitutes a technological issue as well as a human rights concern.

In Hungarian disability studies, the social model of disability was expanded by Könczei and Hernádi (2011) toward the post-model, which understands disability as an open and discursive cultural construction. This conceptualisation is consistent with developments in international disability studies that have moved beyond a rigid opposition between medical and social models. Relational approaches have examined the cultural and representational dimensions of disability (Shakespeare, 2014; Garland-Thomson, 2002), while intersectional analyses have explored how



disability interacts with gender, race, and socio-economic position within broader social structures (Erevelles, 2011).

From this standpoint, the examination of the technological environment also reveals that the norms, categorisation logics, and representations that operate in AI systems reflect how the concept of “disability” is constructed in information society (Foley & Melese, 2025). The analytical shift from social space to digital infrastructure allows disability theory to inform the interpretation of machine learning architectures and their socio-cultural effects.

Contemporary AI ethics scholarship likewise emphasises that AI systems should be understood as socio-technical constructs embedded in institutional, cultural, and regulatory contexts rather than purely technical artefacts (Jobin et al., 2019; Stahl, 2021). From this perspective, disability theory and AI ethics intersect in their shared concern with fairness, representation, and participation. If disability emerges within structured environments, then algorithmic systems that organise communication may also influence how disability is represented, interpreted, and evaluated in digital spaces. Designing ethical and inclusive AI systems therefore requires approaches that foreground lived experience, user needs, and contextual understanding, principles often associated with human-centred design (Jain, 2025).

Automated assistive technologies for communication, speech recognition, and image-based support may create new forms of participation, while algorithms trained on incomplete datasets may reproduce social prejudices and the digital-informational forms of exclusion (Nazer et al., 2023; Soldatic et al., 2025). Recent reviews indicate that AI research concerning disability remains strongly influenced by the medical model and often reflects ableist assumptions (El Morr et al., 2024).

The concept of ableism (Campbell, 2009) is based on the implicit assumption that the “able” body and mind constitute the normative state, thus framing disability through the lens of deficit or lack. In the discourse on the relationship between technology and people with disabilities, the notion of technobleism has become increasingly prominent: a technology-based form of ableism that makes visible the often hidden prejudices and normative expectations behind the seeming inclusivity of technological advancement. Ashley Shew (2020) introduced the term to describe the widespread assumption that technology is inherently “good” for people with disabilities and is both capable and obliged to “fix” disability.

The phenomenon of technobleism can thus be described as dual in nature: while technology operates with the promise of “empowerment,” it often continues to rest on the implicit assumption that the normative body and mind are the desirable state to which people with disabilities must adapt. Shew (2020) presents technobleist thinking as more than a flawed application of technology, describing it as a structural ideology that ties disability to an individualised biological deficit, disregarding the role of social and environmental barriers.

The technological support of “independence” and “autonomous living” often further reinforces this ideology by obscuring the naturalness of mutually dependent human relations—that assistance is not deviance, but a fundamental part of human existence. According to Shew (2020), this does not mean that the critique of technobleism entails an anti-technology stance. Quite the contrary: it advocates the creation of a radically participatory technological vision in which people with disabilities go beyond being “users” or test subjects, and instead take part as active

creators and critics of technological innovations (Shew, 2020). This approach is likewise embodied in the Crip technoscience movement, which places the lived experience and knowledge of people with disabilities at the centre of technological development (Hamraie & Fritsch, 2019).

Taken together, these theoretical developments frame disability as relational, context-dependent, and shaped by cultural and institutional environments. The post-model thus shifts attention from individual deficit to the structures that organise interaction and meaning. This conceptual orientation provides the basis for examining how digital systems participate in the construction and portrayal of disability.

3. The Structural Contradictions of Artificial Intelligence

The structural characteristics of contemporary AI systems generate several tensions when examined from the perspective of disability studies. The following sections analyse these dynamics across four interrelated dimensions: statistical homogenisation in machine learning systems, representational bias in AI-generated narratives, intersectional forms of exclusion, and the cognitive and institutional dynamics that shape human–AI interaction.

3.1. Statistical homogenisation and algorithmic monoculture

Large language models are statistical technologies that model the probability distributions of linguistic patterns, visual depictions, and behavioural data. Their outputs therefore mirror the most frequently occurring (“average”) structures in the training data (Bender et al., 2021; Bommasani et al., 2022; Jurafsky & Martin, 2025). This gives rise to the problem of *homogenisation*: although AI technologies promise new forms of access and participation for people with disabilities, the logic of their operation tends to smooth differences out and reinforce typical patterns.

Among protected minority groups, people with disabilities form the most heterogeneous population (McGuire, 2020). The concept of disability is itself complex and dynamic, encompassing a broad spectrum of sensory, physical, cognitive, and psychosocial conditions (World Health Organization, 2001; United Nations, 2006; World Health Organization & World Bank, 2011). This complexity poses challenges for machine learning models, which often rely on uniform parameters and are therefore especially prone to disregarding differences between groups (Trewin et al., 2019; Mehrabi et al., 2021). Consequently, the diversity that the post-model recognises as a fundamental characteristic of human experience may gradually disappear through the statistical homogenisation inherent in machine learning systems.

The literature refers to this phenomenon as algorithmic monoculture, which occurs when widely used models lead to converging outputs (Kleinberg & Raghavan, 2021; Bommasani et al., 2022). The consequence of conformity to a statistical average is that rarer linguistic, bodily, or cognitive patterns become less visible in model outputs.



For people with disabilities, this homogenisation may appear as implicit, “silent” exclusion. Large language models do not necessarily generate overtly offensive content but reproduce subtle, paternalistic schemas that portray people with disabilities more as objects (sources of inspiration or moral lessons) than as autonomous agents (Trewin et al., 2019).

It is important to emphasise that the dangers of homogenisation are not only cultural but may also have clinical consequences. When AI is used to process medical or care documentation, standardisation aligned to an “average” may obscure individual differences and context-dependent details, ultimately leading to diagnostic bias and inequality in access to care (Obermeyer et al., 2019; Ghassemi et al., 2021).

3.2. Representational bias and ableist narratives

The statistical tendencies described above extend beyond internal model dynamics and shape the cultural and representational dimensions of AI-generated content. In the case of large language models, the question of how people with disabilities are represented in datasets and algorithms—and how AI shapes the social narrative about them—demands careful consideration. According to the digital interpretation of the “nothing about us without us” principle (Charlton, 1998), ethical technological development is inconceivable without the participation of those concerned.

The problem of homogenisation is further complicated by the fact that AI is not only a technological but also an interpretive medium. Language models such as ChatGPT or Gemini operate in the realm of communication and meaning-making and therefore become mediators of cultural norms. Since their learning processes rely on biased datasets and linguistic assumptions, the resulting outputs are prone to *reproducing social prejudices* (Hu et al., 2025; Nazer et al., 2023). In relation to disability, this may mean that instead of nuanced understandings of human differences, AI systems reinforce a simplified dichotomy of normality and deficiency.

According to the New York City Bar Association (2025), portrayals of disability in generative systems often follow stereotypical patterns (e.g., heroism, dependency, pity) and provide visually homogenised portrayals (most often white men with visible physical disabilities), which—through narrative homogenisation—contribute to the cultural marginalisation of people with disabilities.

Anglo-centrism is a practical manifestation of linguistic and cultural dominance in AI-driven systems. Most large language models learn predominantly from English-language sources, embedding Western—and more specifically Eurocentric—cultural values and discourses as defaults (Bender & Friedman, 2018; Joshi et al., 2020). This data dependency particularly disadvantages those communities—including people with disabilities—whose experiences and expressive forms rarely appear in English-language corpora (Blasi et al., 2022). Interestingly, models trained in non-English languages are not exempt from distortion either: in translation-based systems, the prejudices embedded in the source language are transferred and may further distort outputs in the target language (Prates et al., 2020).

The corpora used to train LLMs and other machine learning systems are constructed largely from non-accessible digital content, mirroring the structural absence of accessibility in algorithms as well (WebAIM, 2023). According to WebAIM's



(2023) annual report, the homepages of 97% of the world's one million most visited websites did not comply with the basic criteria of the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG; World Wide Web Consortium [W3C], 2023). Structural exclusion in the digital sphere is thus reproduced at the level of model training.

3.3. Intersectionality and structural exclusion

Representational absences and statistical distortions do not remain at the level of internal model logic. Numerous studies (AI Now Institute, 2019; Glazko et al., 2024; Kamruzzaman & Kim, 2025; Tilmes, 2022) have demonstrated that AI—and large language models in particular—reproduce systemic biases against people with disabilities.

In AI-supported labour-market selection systems, applicants who openly disclosed their disability often received lower scores, even when they had identical qualifications, professional experience, gender, and ethnic backgrounds to non-disabled applicants (Kamruzzaman & Kim, 2025). This indicates that LLMs and other AI systems may favour “normative” characteristics aligned with ableist social norms, thereby implicitly disadvantaging people with disabilities.

Bias often intensifies intersectionally, when disability intersects with other marginalised identities—such as gender, ethnicity, or social class (Phutane et al., 2025). To identify disability-related biases in AI systems, Phutane and colleagues (2025) introduce the ABLEist framework, which identifies four main forms of harm associated with ableism: ableism, inspirational narrative, superhumanisation, and tokenism. Alongside ableism, inspirational narratives position people with disabilities as tools of motivation for others, often wrapping their biographies in emotionally charged praise (e.g., “if they can do it, you can too”) (Young, 2014). Related to this is the concept of superhumanisation which depicts people with disabilities as superheroes who overcome their bodily or cognitive “limitations” with extraordinary strength (Garland-Thomson, 2002). Although seemingly uplifting, this narrative imposes expectations and obscures structural barriers. Finally, tokenism (Ahmed, 2012) creates the appearance of inclusion without meaningful participation. Intersectional harms—especially tokenism and superhumanisation—disproportionately affect disabled women and socially disadvantaged disabled individuals (Phutane et al., 2025).

3.4. Cognitive, relational and governance dimensions

Beyond representational and structural biases, AI systems also influence how users perceive and interact with technological systems. One such contradiction lies between *independence and dependence*: while assistive technologies aim to enhance autonomy, they may simultaneously create new forms of technological dependence.

Research has demonstrated that although language models can improve human cognitive performance, they also weaken the accuracy of self-reflection and critical self-evaluation. Fernandes and colleagues (2025) examined how the use of LLMs influences logical reasoning performance and metacognitive accuracy. According to their findings, participants who used ChatGPT achieved significantly higher scores

on logical tasks from the Law School Admission Test, yet overestimated their own knowledge and accuracy, indicating metacognitive bias. This phenomenon relates to the Dunning–Kruger effect (Kruger & Dunning, 1999), whereby individuals with low performance tend to overestimate their abilities, while highly competent individuals tend to underestimate their knowledge. This metacognitive distortion stems from the fact that poor performance is often accompanied by the absence of the knowledge required for accurate self-assessment (Kruger & Dunning, 1999; Pennycook et al., 2017). According to Fernandes and colleagues (2025), the use of LLMs interestingly mitigated this distortion: the Dunning–Kruger effect weakened because AI support increased the performance of lower-skilled participants, while participants with higher AI literacy showed greater confidence but lower accuracy in self-evaluation. This indicates that AI-assisted systems may narrow performance gaps, yet at the same time increase overconfidence and reduce the capacity for self-reflection and metacognitive awareness (Buçinca et al., 2021).

Recent research highlights that the relationship between humans and AI may create a form of psychological dependence. Through constant interaction with AI systems—especially language models and voice-based services—users tend to attribute human qualities to technology, which enhances trust but reduces critical distance. According to Naseer, Ahmad and Chishti (2025), this process creates the “illusion of technological comfort,” while increasing cognitive dependence and decreasing reflective autonomy. AI-based decision support thus paradoxically both increases and limits autonomy. One of the main psychological drivers of the phenomenon is anthropomorphism: the attribution of human characteristics to machine systems. Analysing the structural model of trust in AI, Dang and Li (2026) concluded that the main components of user trust—competence, benevolence, and integrity—are constructed through anthropomorphic attributions. That is, the more human-like an AI system appears, the more likely users are to project human norms of reliability onto it, even when the decisions of the algorithm cannot be interpreted through such norms.

Marketing and consumer psychology research has revealed similar dynamics. According to Gomes, Lopes and Nogueira (2025), anthropomorphic AI models increase emotional attachment and brand loyalty, while also encouraging shifts in user behaviour toward psychological dependency, especially where the system creates the appearance of empathy or attentiveness.

Transparency is one of the greatest challenges for AI tools, including large language models, and has become, since the 2010s, a cornerstone of ethical AI discourse, together with the concept of accountability (Diakopoulos, 2016; Ananny & Crawford, 2018). The increasingly complex functioning of AI systems gradually undermines trust between developers, decision-makers, and users through the so-called “*black box problem*” (Burrell, 2016; Carabantes, 2020; Lipton, 2018). Diakopoulos (2016) defines the concept of algorithmic responsibility as maintaining a trace of human decisions throughout the entire process of development, deployment, and evaluation. Ananny and Crawford (2018) further nuance the concept: transparency alone does not ensure ethical operation if social context and power relations remain unacknowledged. The notion of human-centred transparency (Liao & Vaughan, 2023) builds on these insights. According to this, transparency does not mean the disclosure of code or data, but the support of user understanding:



ensuring that stakeholders—developers, users, decision-makers—comprehend how the model operates in ways aligned with their roles and competencies. Inclusive design approaches similarly emphasise that technological systems must account for human variability from the outset. In this framework, complexity and diversity are considered inherent features of system architecture and development processes (Treviranus, 2023).

In recent years, numerous technical and methodological initiatives have emerged to increase the transparency of AI systems. Examples include model cards (Mitchell et al., 2019) and datasheets for datasets (Gebru et al., 2021), which aim to make the development process and the origins, limitations, and purposes of the data used transparent. Additionally, the field of explainable AI (Doshi-Velez & Kim, 2017; Miller, 2019) seeks to ensure that AI decisions are accurate while remaining understandable and traceable from a human perspective.

From the standpoint of disability studies, all this is crucial because transparency and interpretability enable users with different abilities to understand and critically evaluate the functioning of AI. Mapping the terrain of algorithmic ethics, Mittelstadt and colleagues (2016) warn that transparency is not solely a technical matter: the lack of interpretability may reproduce social inequalities, as AI decisions often appear unquestionable to non-expert users.

Legal regulations also aim to reduce AI bias. For example, the European Union's regulation on AI establishes a common legal framework for the development and use of AI systems in Europe (European Parliament & Council of the European Union, 2024). In October 2025, Hungary adopted the first comprehensive piece of legislation aimed at implementing this regulation at the national level. Act LXXV of 2025, which entered into force on 1 December 2025, places emphasis on ensuring a balance between technological innovation and the protection of fundamental rights in the development and application of AI. The legislation stresses that the use of AI tools must not violate the principle of human dignity and requires special consideration for vulnerable groups. The Act also acknowledges the uncertainties arising from the rapid technological changes associated with AI applications: in the absence of practical experience with implementation, it deems necessary the issuance of unified guidance, recommendations, and opinions to support consistent legal practice (Act LXXV of 2025 on the Hungarian implementation of the European Union's regulation on artificial intelligence).

The structural characteristics of large-scale AI systems—statistical optimisation, dependence on training data, and the amplification of dominant patterns—create conditions under which minority perspectives risk marginalisation. These dynamics emerge from the operational logic of machine learning rather than from isolated technical errors. Understanding this structural dimension is essential for analysing how disability is represented in AI-mediated environments.

4. Technical Responses to Algorithmic Bias

For people with disabilities, AI thus offers opportunities yet carries risks. Language models often invisibly encode the social assumptions that interpret disability as deficit rather than identity.



Reducing AI bias is also an important issue in educational practice, especially when AI is used to assess learning outcomes or personalise learner support. According to empirical research by Demeter and Mező (2023), the majority of Hungarian special education teacher trainees are open to the application of AI; however, the management of algorithmic bias, data protection concerns, and ethical risks is a necessary condition for AI to create genuine pedagogical value for learners with special educational needs. Mező (2025) emphasises that, in addition to bias mitigation techniques, the creation of specialised databases and the involvement of users—including representatives of vulnerable groups—are indispensable for establishing fair AI systems in pedagogy.

The literature agrees that these systems require both value-based and technically fairness-aware approaches (Li et al., 2023; Gallegos et al., 2023). In recent years, increasing attention has been paid to technological models and algorithmic solutions designed to reduce bias, preserve diversity, and support inclusive participation.

Fairness is not a single algorithm or metric, but a set of design decisions and technical procedures layered together. The classical literature distinguishes three complementary approaches: preprocessing, in-processing, and post-processing.



1) Preprocessing

Interventions at the dataset level constitute the first line of defence against bias. The aim of preprocessing is to mitigate distortions in the distribution of input training data before the model learns from them. Classic methods include reweighting and resampling, which address disproportionalities between groups by adjusting their relative representation (Kamiran & Calders, 2012).

In educational AI systems, besides reweighting, synthetic data augmentation is often used to increase the representation of underrepresented learner groups (such as students with special educational needs or minority language speakers) in the model training space. The “counterfactual data augmentation” technique described by Li and colleagues (2023), for example, inserts artificially generated samples into training datasets that model the characteristics of minority groups, thereby balancing training distributions. Through such procedures, the model does not evaluate individuals against a “normative” learner profile but learns from a broader and more realistic diversity.

2) In-processing

At the level of model training, adversarial debiasing has become increasingly widespread in recent years. This approach creates a balance between two competing components of the model: while one component optimises the primary task, the other seeks to identify and neutralise sensitive attributes (e.g., gender, language, disability). The MinDiff algorithm developed by Google Research, for instance, applies a loss function that explicitly penalises the model if it produces different error rates for different groups (Google Developers, 2024). Such solutions are well suited to educational LLM systems, where equal evaluation is essential when processing student feedback, essays, or speech patterns.

3) Post-processing

When the model is already built, post-processing modifies its outputs. The latest developments in post-processing include the integration of fairness-checking metrics into AI systems. According to the taxonomy presented by Gallegos and colleagues (2023), probabilistic fine-tuning and output regulation are increasingly common in modern LLMs, applying real-time statistical correction to balance model outputs. This means that the system automatically checks whether it prefers certain vocabularies, social groups, or cultural perspectives before presenting the text to the user.

Table 1. below summarises the main risks and opportunities identified in the previous sections, together with corresponding ethical and technical responses discussed in the literature.

TABLE 1. RISKS, OPPORTUNITIES AND ETHICAL RESPONSES IN DISABILITY-INCLUSIVE AI

Dimension	Risks	Opportunities	Ethical / Technical Responses
Data and modelling	Statistical homogenisation and underrepresentation of disability-related experiences in training data	AI-enabled assistive technologies and accessibility tools	Diversified datasets, dataset documentation, bias evaluation methods
Representation	Reproduction of ableist narratives and stereotypical portrayals of disability in datasets and outputs	Greater visibility of disability perspectives in digital environments	Participatory design and disability-sensitive evaluation frameworks
Intersectionality	Amplification of inequalities where disability intersects with gender, ethnicity or socio-economic disadvantage	Potential improvement of access to services and information	Intersectional bias auditing and inclusive governance approaches
Human–AI interaction	Cognitive overreliance, anthropomorphism, and reduced critical evaluation of automated outputs	Support for reasoning, communication and learning processes	AI literacy, explainability, and human-centred transparency
Governance and regulation	Limited transparency and accountability in complex AI systems	Regulatory frameworks may promote responsible AI development	Transparency requirements, auditing mechanisms, and AI governance frameworks

In pedagogical contexts, these technological solutions play a central role as AI generates content while shaping learning experiences. The inclusive educational AI systems examined by Kooli and Chakraoui (2025), for example, create new forms of participation for students with special educational needs through assistive technologies based on speech recognition and image processing, while built-in bias-filtering algorithms ensure that the system does not privilege “average” language-use patterns.



5. Conclusion

The relationship between AI and disability is both a technological and a social issue, shaped by the deep structures of digital systems together with the theoretical frameworks of disability studies. Databases, learning patterns, and informational environments that influence the functioning of large language models are not neutral: they reflect the cultural assumptions, norms, and asymmetries that also condition social perceptions of disability.

One of the most important intersections between the post-model of disability and the analysis of AI systems is that both direct attention to the complex interactions between environment and individual. The post-model emphasises that disability is not an internal deficit, but a social-spatial construction that emerges in different interactional and communicational situations. Extending this logic to the digital sphere reveals that AI operates with the limitations and preferences embedded in datasets and algorithmic procedures.

The statistical functioning of large language models is based on the amplification of frequent patterns and the backgrounding of rare ones, a mechanism that creates structurally disadvantageous conditions for minority groups. Due to the heterogeneity of people with disabilities, this effect is further intensified: linguistic, cognitive, or cultural experiences that are sparsely documented often fail to appear in the training data, leaving the models without an adequate basis for producing nuanced representations. This study has highlighted that algorithmic homogenisation, ableist representations, and Anglo- and Eurocentric data dependency are not merely side-effects but phenomena inherent in the internal logic of machine learning systems.

While the continually evolving technical procedures of bias mitigation may offer some advancement, they cannot substitute for the involvement of people with disabilities throughout the entire development process. Participatory auditing, critical design methodologies, and approaches grounded in community knowledge are tools capable of alleviating the shortcomings that arise from exclusively technical perspectives.

In practical terms, disability-inclusive AI development requires:

- 1) institutionalised participation of persons with disabilities in AI design and auditing processes;
- 2) the systematic integration of disability-sensitive fairness metrics in LLM evaluation;
- 3) the expansion of multilingual and accessibility-compliant datasets;
- 4) the embedding of disability studies perspectives into AI ethics guidelines and regulatory frameworks;
- 5) the development of AI literacy initiatives addressing metacognitive risks and technological dependence.

These directions point toward a model of AI development in which considerations of disability are integrated into the foundational stages of system design rather than treated as subsequent corrections. The dialogue between AI ethics and disability studies remains essential for shaping digital environments that support diversity and equitable participation.



References

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- AI Now Institute (2019). *Disability, bias, and AI: A report of the AI Now Disability & AI Working Group*. AI Now Institute. <https://ainowinstitute.org/publication/disabilitybiasai-2019>
- Ananny, M. & Crawford, K. (2018). Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal and its application to algorithmic accountability. *New Media & Society*, 20(3), 973–989. <https://doi.org/10.1177/1461444816676645>
- Barnes, C. (1998). The social model of disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists. In T. Shakespeare (Ed.), *The disability reader: Social science perspectives* (pp. 65–78). Cassell.
- Bender, E. M. & Friedman, B. (2018). Data statements for natural language processing: Toward mitigating system bias and enabling better science. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 587–604. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00041
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In M. C. Elish, W. Isaac & R. S. Zemel (Eds.), *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Blasi, D. E., Anastasopoulos, A. & Neubig, G. (2022). Systematic inequalities in language technology performance across the world's languages. In S. Muresan, P. Nakov & A. Villavicencio (Eds.), *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)* (pp. 5486–5505). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2022.acl-long.376>
- Bokor, T. (2023). A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban. *Vezetéstudomány*, 54(3), 114–129. <https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/8710/>
- Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., Bernstein, M. S., Bohg, J., Bosselut, A., Brunskill, E., Brynjolfsson, E., Buch, S., Card, D., Castellon, R., Chatterji, N., Chen, A., Creel, K., Davis, J. Q., Demszky, D., ... Liang, P. (2022). On the opportunities and risks of foundation models. *Journal of Machine Learning Research*, 23(1), 1–214. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258>
- Borsodi, Zs. & Virányi, A. (2024). Tanulás és technológia: a mesterséges intelligencia szerepe az oktatásban, különös tekintettel a gyógypedagógiai alkalmazásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 74(11–12), 34–59. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00255/pdf/EPA00035_upsz_2024_11-12_034-059.pdf
- Buçinca, Z., Malaya, M. B. & Gajos, K. Z. (2021). To trust or to think: Cognitive forcing functions can reduce overreliance on AI in AI-assisted decision-making. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5(CSCW2), 1–21. <https://doi.org/10.1145/3449287>
- Burrell, J. (2016). How the machine 'thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2053951715622512>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>
- Carabantes, M. (2020). Black-box artificial intelligence: An epistemological and critical analysis. *AI & Society*, 35(2), 309–317. <https://doi.org/10.1007/s00146-019-00888-w>
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520925441>
- Dang, Q. & Li, G. (2026). Unveiling trust in AI: the interplay of antecedents, consequences, and cultural dynamics. *AI & Society*, 41, 669–692. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02477-6>
- Demeter, Zs. & Mező, K. (2023). A mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálat a gyógypedagógus hallgatók körében. *Különleges Bánásmód*, 9(2), 31–45. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.31>
- Diakopoulos, N. (2016). Accountability in algorithmic decision making. *Communications of the ACM*, 59(2), 56–62. <https://doi.org/10.1145/2844110>
- Doshi-Velez, F. & Kim, B. (2017). *Towards a rigorous science of interpretable machine learning*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1702.08608>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>

- El Morr, C., Kundi, B., Mobeen, F., Taleghani, S., El-Lahib, Y. & Gorman, R. (2024). AI and disability: A systematic scoping review. *Health Informatics Journal*, 30(3). <https://doi.org/10.1177/14604582241285743>
- Erevelles, N. (2011). *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137001184>
- European Parliament and Council of the European Union (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act)*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>
- Fernandes, D., Villa, S., Nicholls, S., Haavisto, O., Buschek, D., Schmidt, A., Kosch, T., Shen, C. & Welsch, R. (2025). AI makes you smarter but none the wiser: The disconnect between performance and metacognition. *Computers in Human Behavior*, 158, 108779. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108779>
- Floridi, L. (2013). *The Ethics of Information*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199641321.001.0001>
- Foley, A. & Melese, F. (2025). Disabling AI: Power, exclusion, and disability. *British Journal of Sociology of Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2519482>
- Gallegos, I. O., Rossi, R. A., Barrow, J., Tanjim, M., Kim, S., Deroncourt, F. & Ahmed, N. K. (2023). *Bias and fairness in large language models: A survey*. *Computational Linguistics*, 50(3), 1097–1179. https://doi.org/10.1162/coli_a_00524
- Garland-Thomson, R. (2002). *The politics of staring: Visual rhetorics of disability in popular photography*. In S. L. Snyder, B. J. Brueggemann & R. Garland-Thomson (Eds.), *Disability Studies: Enabling the Humanities* (pp. 56–75). Modern Language Association of America.
- Gebru, T., Morgenstern, J., Vecchione, B., Vaughan, J. W., Wallach, H., Daumé III, H. & Crawford, K. (2021). Datasheets for Datasets. *Communications of the ACM*, 64(12), 86–92. <https://doi.org/10.1145/3458723>
- Ghassemi, M., Oakden-Rayner, L. & Beam, A. L. (2021). The false hope of current approaches to explainable artificial intelligence in health care. *The Lancet Digital Health*, 3(11), e745–e750. [https://doi.org/10.1016/s2559-7500\(21\)00208-9](https://doi.org/10.1016/s2559-7500(21)00208-9)
- Glazko, K., Mohammed, Y., Kosa, B., Potluri, V. & Mankoff, J. (2024). *Identifying and improving disability bias in GPT-based resume screening*. In *Proceedings of the 2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '24)* (pp. 687–700). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3630106.3658933>
- Gomes, S., Lopes, J. M. & Nogueira, E. (2025). *Anthropomorphism in artificial intelligence: A game-changer for brand marketing*. *Future Business Journal*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.1186/s43093-025-00423-y>
- Google Developers (2024). *Fairness: Mitigating bias*. Google Machine Learning Crash Course. <https://developers.google.com/machine-learning/crash-course/fairness/mitigating-bias> (13. 10. 2025.).
- Hamraie, A. & Fritsch, K. (2019). Crip Technoscience Manifesto. *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 5(1), 1–34. <https://doi.org/10.28968/cftt.v5i1.29607>
- Horváth, L. (2023). Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia*, 3(1), 5–17. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2023.1.1>
- Hu, T., Kyrchenko, Y., Rathje, S., Collier, N., van der Linden, S., & Roozenbeek, J. (2025). Generative language models exhibit social identity biases. *Nature Computational Science*, 5, 65–75. <https://doi.org/10.1038/s43588-024-00741-1>
- Könczei, Gy. & Hernádi, I. (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In Z. É. Nagy (Ed.), *Az akadályozott és az egészségtudományok közötti emberek élethelyzete Magyarországon: Kutatási eredmények a TÁMOP 5.4.1 projekt kutatási pillérében* (pp. 7–28). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Jain, A. (2025). *Designing for ethical and inclusive AI through a human-centered design lens*. *Global Business & Economics Journal*. <https://doi.org/10.70924/f83n6wqz/kdxoiwt>
- Jobin, A., Lenca, M. & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Joshi, P., Santy, S., Budhiraja, A., Bali, K. & Choudhury, M. (2020). The state and fate of linguistic diversity and inclusion in the NLP world. In D. Jurafsky, J. Chai, N. Schluter, & J. Tetreault (Eds.), *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 6282–6293). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.560>
- Jurafsky, D. & Martin, J. H. (2025). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition with language models* (3rd ed.) [Online manuscript]. <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/> (9. 10. 2025.).

- Kamiran, F. & Calders, T. (2012). Data preprocessing techniques for classification without discrimination. *Knowledge and Information Systems*, 33(1), 1–33. <https://doi.org/10.1007/s10115-011-0463-8>
- Kamruzzaman, M. & Kim, G. L. (2025). The impact of disability disclosure on fairness and bias in LLM-driven candidate selection. *The International FLAIRS Conference Proceedings*, 38(1). <https://doi.org/10.32473/flairs.38.1.138911>
- Kleinberg, J. & Raghavan, M. (2021). Algorithmic monoculture and social welfare. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(22), e2018340118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2018340118>
- Kooli, C., & Chakraoui, R. (2025). AI-driven assistive technologies in inclusive education: benefits, challenges, and policy recommendations. *Sustainable Future*, 2025(10), 101042. <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.101042>
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Liao, Q. V. & Vaughan, J. W. (2023). *AI transparency in the age of LLMs: A human-centered research roadmap*. Microsoft Research. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.01941> and <https://doi.org/10.1162/99608f92.8036d03b>
- Lipton, Z. C. (2018). The mythos of model interpretability. *Communications of the ACM*, 61(10), 36–43. <https://doi.org/10.1145/3233231>
- Li, Y., Du, M., Song, R., Wang, X. & Wang, Y. (2023). A survey on fairness in large language models. [Preprint]. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2308.10149> (10. 11. 2026.).
- Mehrabi, N., Morstatter, F., Saxena, N., Lerman, K. & Galstyan, A. (2021). A survey on bias and fairness in machine learning. *ACM Computing Surveys*, 54(6), Article 115. <https://doi.org/10.1145/3457607>
- Mező, K. (2025). A mesterséges intelligencia gyógypedagógiai célú felhasználási lehetőségei. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 11(2), 143–153. <https://doi.org/10.18458/KB.2025.2.143>
- McGuire, C. (2020). *Measuring difference, numbering normal: Setting the standards for disability in the interwar period*. Manchester University Press. <https://doi.org/10.7765/9781526143167>
- Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial Intelligence*, 267, 1–38. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.07.007>
- Mitchell, M., Wu, S., Zaldivar, A., Barnes, P., Vasserman, L., Hutchinson, B., Spitzer, E., Raji, I. D., & Gebru, T. (2019). Model cards for model reporting. In d. boyd & J. H. Morgenstern (Eds.), *Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAT*)* (pp. 220–229). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3287560.3287596>
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S. & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1–21. <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- Naseer, A., Ahmad, N. R. & Chishti, M. A. (2025). Psychological impacts of AI dependence: Assessing the cognitive and emotional costs of intelligent systems in daily life. *Review of Applied Management and Social Sciences*, 8(1), 291–307. <https://doi.org/10.47067/ramss.v8i1.458>
- Navigli, R., Conia, S. & Ross, B. (2023). Biases in large language models: Origins, inventory, and implications. *ACM Journal of Data and Information Quality*, 15(2), Article 10. 1–21. <https://doi.org/10.1145/3597307>
- Nazer, L. H., Zatarah, R., Waldrip, S., Ke, J. X. C., Moukheiber, M., Khanna, A. K., Hicklen, R. S., Moukheiber, L., Moukheiber, D., Ma, H. & Mathur, P. (2023). Bias in artificial intelligence algorithms and recommendations for mitigation. *PLOS Digital Health*, 2(6), e0000278. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000278>
- New York City Bar Association (2025). *The impact of the use of artificial intelligence on people with disabilities*. Presidential Task Force on Artificial Intelligence and Digital Technologies. [https://www.nycbar.org/reports/the-impact-of-the-use-of-ai-on-people-with-disabilities/\(15.11.2025\).](https://www.nycbar.org/reports/the-impact-of-the-use-of-ai-on-people-with-disabilities/(15.11.2025).)
- Obermeyer, Z., Powers, B., Vogeli, C. & Mullainathan, S. (2019). Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations. *Science*, 366, 447–453. <https://doi.org/10.1126/science.aax2342>
- OECD (2025). *Governing with Artificial Intelligence: How Artificial Intelligence Is Accelerating the Digital Government Journey*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/2025/06/governing-with-artificial-intelligence_398fa287/full-report/how-artificial-intelligence-is-accelerating-the-digital-government-journey_d9552dc7.html

- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan Education. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Pennycook, G., Ross, R. M., Koehler, D. J. & Fugelsang, J. A. (2017). Dunning–Kruger effects in reasoning: Theoretical implications of the failure to recognize incompetence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(6), 1774–1784. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1242-7>
- Phutane, M., Jung, H., Kim, M., Mitra, T. & Vashistha, A. (2025). *ABLEIST: Intersectional Disability Bias in LLM-Generated Hiring Scenarios*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.10998>
- Prates, M. O. R., Avelar, P. H. & Lamb, L. C. (2020). Assessing gender bias in machine translation: A case study with Google Translate. *Neural Computing and Applications*, 32(10), 6363–6381. <https://doi.org/10.1007/s00521-019-04144-6>
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887456>
- Shew, A. (2020). Ableism, technoableism, and future AI. *IEEE Technology and Society Magazine*, 39(1), 40–85. <https://doi.org/10.1109/MTS.2020.2967492>
- Soldatic, K., Lee, M., Tunggal, E., Liao, A. & Magee, L. (2025). Rethinking digital and AI inclusion: Participatory and intersectionality-informed methods for disability and migrant justice. *Frontiers in Sociology*, 10, 1593330. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1593330>
- Stahl, B. C. (2021). *Artificial Intelligence for a Better Future*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69978-9>
- Tilmes, N. (2022). Disability, fairness, and algorithmic bias in AI recruitment. *Ethics and Information Technology*, 24, Article 21. <https://doi.org/10.1007/s10676-022-09633-2>
- Treviranus, J. (2023). Inclusive Design: Valuing Difference, Recognizing Complexity. In M. H. Rioux, A. Buettgen, E. Zubrow, & J. Viera (Eds.), *Handbook of Disability: Critical Thought and Social Change in a Globalizing World* (pp. 1–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1278-7_98-1
- Trewin, S., Basson, S., Muller, M., Branham, S., Treviranus, J., Gruen, D., Hebert, D., Lyckowski, N. & Manser, E. (2019). Considerations for AI fairness for people with disabilities. *AI Matters*, 5(3), 40–63. <https://doi.org/10.1145/3362077.3362086>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCPRD)*. United Nations General Assembly, A/RES/61/106. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- WebAIM (2023). *The WebAIM Million – The 2023 report on the accessibility of the top 1000000 home pages*. <https://webaim.org/projects/million/2023> (22. 12. 2025.).
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/42407>
- World Health Organization & World Bank (2011). *World report on disability*. WHO. <https://www.who.int/publications/b/online-reader/30358>
- World Wide Web Consortium (2023). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/> (15. 12. 2025.).
- Young, S. (2014). *I'm not your inspiration, thank you very much* [TEDx talk]. TEDxSydney. https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much
2025. évi LXXV. törvény az Európai Unió mesterséges intelligenciáról szóló rendeletének magyarországi végrehajtásáról (Act LXXV of 2025 on the Hungarian implementation of the European Union's regulation on artificial intelligence). *Magyar Közlöny*, 2025/127. <https://njt.hu/jogszabaly/2025-75-00-00>

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

FARKAS Jácint

Budapesti Gazdasági Egyetem, NGK, Fenntarthatóság Tanszék
HUN-REN CSFK, Földrajztudományi Intézet
vendégoktató és kutató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet
farkas.jacint@uni-bge.hu
<https://orcid.org/0000-0002-8083-0017>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2026.1.2>

A tanulmány megjelenése: 2026. június 15.

Az egzisztenciális fogyatékoság és akadálymentesség, avagy a filozófia mint „szubjektív” tudomány II.

Utazástudomány: egy akadálymentesség- és komplexitástermészetű paradigma, a turizmus kutatás „tükrében”

Absztrakt

Korunk egyik jelensége a hermeneutikai kakofónia, vagyis az értelmezési sokaságok megjelenése, melyek alól a különböző tudományágak sem mentesek. Az új típusú értelmezési diverzitáshalmazok rendkívül sokszínűek, ekképpen a társadalmakra és a közösségekre egyaránt extra terheket rónak, mivel alapvetően a létezésünkben történő eligazodás válik egyre nehezebbé. Ebben a kontextusban a turizmustudomány és ennek új paradigmája, az utazástudomány mondanivalója, kutatási és vizsgálódási feladatai is jelentősen átalakulnak. Mindezen változások arra kell sarkalljanak bennünket, hogy gondolkodó lényként ne rettenjünk meg a saját világunk, önmagunk által is gerjesztett döbbenetes komplexitásától, hanem újabb és újabb megközelítésekkel igyekezzünk a közös földi utazásunk világát egyre inkább megérteni, leírni és mindezekről emberibb nyelven beszélni. E tanulmány is erre tesz kísérletet.

Kulcsszavak: utazástudomány, hermeneutika, filozófia, akadálymentesség-természet, komplexitás

Existential Disability and Deep Accessibility or Philosophy as a “Subjective” Science II.

Travel science: a paradigm of accessibility and complexity-nature, as reflected in tourism research

Abstract

One of the phenomena of our age is hermeneutic cacophony, i.e., the emergence of multiple interpretations, from which even the various scientific disciplines are not immune. These new types of interpretive diversity are extremely varied, placing an extra burden on societies and communities alike, as it becomes increasingly difficult to find our way in existence. In this context, tourism studies and its new paradigm, travel studies, are also undergoing significant changes in terms of their message and research and investigation tasks. All these changes should encourage us, as thinking beings, not to be frightened by the astonishing complexity of our own world, which we have created ourselves, but to strive to understand and describe the world of our shared earthly journey with ever-new approaches and to talk about all this in more human language. This study is an attempt to do just that.

Keywords: travel science, hermeneutics, philosophy, accessibility-nature, spatiality, complexity

Az egzisztenciális fogyatékoság és akadálymentesség, avagy a filozófia mint „szubjektív” tudomány II.

Utazástudomány: egy akadálymentesség- és komplexitástermészetű paradigma, a turizmuskutató „tükrében”

1. Bevezetés

Mindenekelőtt jelezzük, hogy a tanulmány hermeneutikai jellegű, tehát a jelenségek megértésére és értelmezésére törekszik, nem pedig arra, hogy ok-okozati úton megmagyarázzon valamit. Ennek megfelelően a közölt megállapítások (mind a szubjektív vélemények, mind pedig az objektív tények) elsődlegesen a hermeneutika és nem az empirikus bizonyítás célját szolgálják. Továbbá arra törekszik, hogy az utazástudomány és a turizmuskutató viszonylatában felvázolja egy olyan bölcséleti jellegű, nyitott értelmezési keret alapvetéseit, amelyek segítségével termékeny és pozitív tudományos és közösségi vitákra, továbbá változásokra inspirálja a téma iránt érdeklődő közösségeket. A végső, kimondatlan cél az utazástudomány paradigmájának elmélyítése.



E folyamat *eredetvidékét* a tudomány és a filozófia viszonyában találjuk, ami tulajdonképpen már a tizenkilencedik század óta ambivalens. Kísérletek ugyan történtek a filozófia „tudományosítására” – lásd például a bécsi kör pozitivista törekvéseit –, azonban a két világértelmezési megközelítés között máig széles szakadék tátong. A magunk részéről osztjuk Feyerabend (2010), Polányi (1994) és Ropolyi (2019) megközelítését, amely a következőképpen összegezhető: a tudomány egyenlő technika plusz filozófia. Erre reflektál és „hangolódik” rá folyamatosan az utazástudomány, ami az említett szakadék áthidalására törekszik a maga szerény eszközeivel. Ezt elsősorban az értelmezés és értelemadás hermeneutikai eszközrendszerén keresztül igyekszik megtenni, amely a tudományos értelemben gyűjtött adatok és az ezekből származó megállapítások létezésbe és létbe történő „visszautaztatását” igyekszik megvalósíthatóvá tenni és „prezentálni”. Ez egyszerre jelent filozófiai és tudományos utazást, továbbá a lét- és ismeretelméleti mesterséges hamisítás (Jaspers, 2003; Dreyfus, 1997) **SEBÉT IGYEKSZIK ORVOSOLNI**.

Ezen célokat szolgálja a ránk jellemző vállaltan eklektikus, tehát nem lineáris jellegű témaértelmezés és szövegalkotási mód is, amely máig meghatározó vonása a napkeleti filozófiai iskolák írás- és gondolkodásmódjának. Megjegyezzük, ez a módszer az ókori görög, majd a római művelődési és oktatási gyakorlatoknak is fontos eleme volt, amely a folyamatos figyelemfenntartás és tudatos gondolkodás elősegítését is szolgálta (Hadot, 2004; Farkas, 2024).

Jogosan tehető fel a kérdés, miért is van szükség egy viszonylag „fiatal” diszciplína, a turizmustudomány – vagy a későbbiekben pl. a fogyatékoasságtudomány – esetében egy újabb paradigma kidolgozására. A válaszuk meglepően egyszerű: a tudományos és a filozófiai kíváncsiság, nyitottság kifejezetten igényli az eddigi „utak” folyamatos felülvizsgálatát és a fogalmi keretek újragondolását, és új irányok kijelölését is. Célunk, hogy az új, egymással szigorúan nem hierarchikus viszonyban álló értelmezési módok és nyelvi keretek ne csak mennyiségi, inkább minőségi változásokat idézzenek elő, és új megélési módokat tárjanak fel (Lakatos & Musgrave, 1968). Feyerabend – felhívva a figyelmet a komplementaritásra törekvés negatív hatásaira is – ezt így fogalmazza meg:

„A konzisztencia feltétel, mely azt követeli, hogy az új hipotézisek egyezzenek az elfogadott elméletekkel, ésszerűtlen, mert a régebbi és nem a jobb elméletet konzerválja. Az elfogadott elméleteknek ellentmondó hipotézisek olyan bizonyítékokat nyújtanak számunkra, melyekhez semmi más módon el nem juthatnánk. Az elméletek szaporodása kedvező hatással van a tudományra, míg az uniformizmus csökkenti a tudomány kritikai erejét. Az uniformizmus az egyéniség szabad fejlődését is veszélyezteti” (Feyerabend, 2010, p. 229).

Az utazástudomány világa tehát közel sem az absztrakciók már-már megfoghatatlan dimenzióinak egy újabb hírnöke, hanem épp ellenkezőleg, egy olyan konkrét diszciplína-mag, mely a turizmuskutatás és a hétköznapi tapasztalataink konkrét megértéséhez, továbbá közös céljaink eléréséhez is hozzásegít, valamint egy újabb akadálymentesség-természetű szellemi eszközrendszer közös megalkotására is lehetőséget ad. Bízunk abban, hogy rövid vizsgálódásunk szöveges esszenciája sokakat inspirálni fog e munkának a mélyebb megismerésére és az abban való közreműködésre is.

2. Vizsgálódási módszerek

2.1. Filozófiai aspektusok

Mindenekelőtt a sajátos filozófiai analitikáról: a vizsgálódás filozófikus jellegű, amely egyrészt a meglévő ismeretek alkalmazására, új kontextusba helyezésére, új kapcsolódási pontok felfedezésére, másrészt a gondolkodás és ezzel szorosan összefüggően a fogalmak újraértelmezésére – és paradoxnak tűnő módon azok eredetvidékére történő visszavezetésére is –, az alkotás folyamatjellegére utal. S végül felhívja a figyelmet mindezek ismételt újralfedezésének szükségességére is (Farkas, 2024, 2025).

Továbbá a fentiekkel szoros összefüggésben hermeneutikai jellegű értelmezés és kutatás is zajlik. Ennek főbb irányai a heideggeri, a gadameri és a buddhista madhjamaka filozófiai iskola gyakorlatához egyaránt szorosan kapcsolhatóan a régi és új fogalmak folyamatjellegű létezéshez kötődő viszonyainak a feltérképezése és újrapozícionálása, amely a kilencvenes évek kezdetétől napjainkig nyomon követhető (Gadamer, 1989; Garfield, 1995; Fehér, 1997; Theise, 2025).

Az utazástudomány filozófiai megalapozása szorosan kötődik Martin Heidegger ontológiai-hermeneutikai természetű vizsgálódásainak megállapításaihoz (is), ezért ezt – a teljesség igénye nélkül – röviden és közérthetően összefoglaljuk.

A német gondolkodó hermeneutikai gyakorlatában az egyik fő cél, hogy visszatérjünk az általa eredetvidéknek nevezett állapotba, ahol is a fogalmak és ezáltal a nyelv eszköztára közvetlen kapcsolatban van a léttel. Azaz mindannyian rendelkezünk bizonyosfajta előzetes, ámbar többségében implicit értelmezési ismeretekkel, amelyek tudatos felszínre hozása és a mindenkori jelen közösségi értelmezési módjaival történő egyeztetése a hermeneutika és az azt művelő *hermeneuta* – aki olvasatunkban az értelmezés(ek) és a kulturális dimenziók között utazót is jelenti – alapvető feladata. Tehát, mint láthatjuk, a hermeneutikai kör és a középpontjának folyamatos keresése is zajlik (Ziarek, 2008). Vagyis „itt” táruznak fel és „íródnak le” a lét, illetve a létezés valós természetét előtérbe hozó értelmezési és gondolkodási gyakorlatok (Marosán, 2004; Heidegger, 2006).

Fontos momentuma – és remek prezentálása is – a német bölcselő hermeneutikai-ontológiai munkásságának egy szellemi utazás és értelmezési vita leírása, melynek a címe önmagáért beszél: *Útban a nyelvhez – Egy japán és egy kérdező párbeszédéről* (Heidegger, 1982). A Tomio Tezuka japán gondolkodó és Heidegger között lezajlott beszélgetés az utazás szellemi, nyelvi és implicit módon fizikai megvalósulásának a leírataként is értelmezhető. Ami számunkra most ebből a legfontosabb, hogy az utazók perspektíváját láthatjuk, amint a kettőjük közötti nyelvi és kulturális különbségek ellenére – egymást segítve és bizonyos értelemben komoly kritika alá is vonva – mintegy idegenvezetőként is elérik a nyelvi és hermeneutikai közös, ám ez idáig felderítetlen, létezési horizontjukat. E könyv olvasása és értelmezése nagyban hozzásegített bennünket a már említett filozófikus vizsgálódási mód kidolgozásához, alkalmazásához és nem utolsósorban folyamatos finomhangolásához is (Farkas, 2024, 2025).

Ezt a vizsgálódási gyakorlatot és szellemi akadálymentességi eszközt igyekszünk folyamatosan újragondolni és kiegészíteni, továbbá alkalmassá tenni arra is, hogy a tudományos jellegű és igényű kutatások hiteles eszközeül ismerje el a szak-

mai közösség. Természetesen ezen az úton nem egyedül járunk, tudjuk, hogy több kutatási területen a hermeneutikai jellegű feltáró munka kulcsfontosságú lett, ilyen például a társadalomtudományi ihletettségű szociológiai hermeneutika kutatómódszertana is (Tonk & Veress, 2002). Vizsgálódásaink sajátossága abban lehet fel, hogy az ismertetett heideggeri gyakorlat kiegészül a buddhista hermeneutika sajátos diskurzus alapú megközelítésével és gyakorlatával. Aminek a lényege – ebből már direkt módon érthetővé és igazolhatóvá is válik a turizmustudománnyal és az utazástudománnyal való közvetlen kapcsolat is – a következő: Ez a többezer éves képzési múltra is visszatekintő filozófiai iskola közös utazásként is tekint például egy könyv hermeneutikai tartalmának újraértelmezési folyamatára, ami egyfajta múltbéli esemény- és tapasztalatsor „hibernált” verziója, amelynek életre keltése nemcsak egy személyben az olvasó feladata, hanem annak a közösségnek is, amelynek az említett olvasó is részét képezi (Tenzin, 2010).

Vagyis a múlt betűkben és mondatokban rögzített emlékmintái egy közös újrafelfedező utazás révén hívhatók, és részben „adaptálhatók”, a mindenkor jelen történéseinek folyamatába. Értve ezalatt a következőket, továbbra is a könyv analógiáját használva: Az olvasás során keletkezett tudati reflexiók, képek és tapasztalások kimondása és mindezek közös értelmezése az – adatokként is értelmezhető – mondat tartalmakat a diskurzus sajátos gondolatébresztő erejének köszönhetően tulajdonképpen a szubjektívól átvezeti, mint egy jó idegenvezető a rábízott utazókat, a közös tapasztalás objektivitásába. Ami természetes módon az értelmezési kereteit tekintve túllép az úgynevezett nyugati világ objektivitásparadigmájának eseményhorizontján (Porosz, 2018). Tulajdonképpen az utazás vágya és megvalósulása is részben erre, az emlékezési képességben és minőségben manifesztálódó tartalomnövekedésre vezethető vissza.

2.2. Létismereti dimenziók

Mindezekből világosan láthatjuk, hogy a különböző hermeneutikai, azaz értelmezési módok és gyakorlatok többdimenziójú utazást is magukban rejtnek, értve ez alatt például a kulturális, az időbeli és természetesen a térbeli helyváltoztatást is.

E megállapításunkat alátámasztja, hogy Csejtei Dezső és Juhász Anikó *Filozófiai elmékedések a tájról* (2012) című összefoglaló filozófiai könyvükben javaslatot tesznek egy tájhermeneutika kidolgozására, melyhez az akkor elérhető összes ilyen típusú bölcseleti megközelítést igyekeztek figyelembe venni az írásmű összeállításánál. Tették ezt azzal a kifejezett céllal is, hogy a turizmus tudományának szárnybontogatási folyamatához filozófiai jellegű háttérbázist is kialakítsanak.

Heidegger hermeneutikájára és mindennek ontológiai dimenzióira kifejezetten nagy hangsúlyt helyeznek, melyet a következő értelmezési mintával és idézettel szemléletünk:

„Az egyik esetben szimpla »tájtermelésről« beszélhetünk, ami megrendelésre ugyanúgy állítja elő a tájat, mint bármilyen más terméket, tekintet nélkül annak inherens tulajdonságaira. S már most fontos hangsúlyozni, hogy ez a fajta tájtermelés akkor is elevenen hat – sőt, igazán csak akkor hat elevenen –, ha közben »egy ujjal sem nyúltak« a tájhoz. Egy kilátó beépítése valamilyen kiemelkedésbe önmagában véve a turizmus »látványiparának« nyersanyagává teszi a belőle feltárulkozó tájat; s ez a viszonyulásmód hatalmasra te-

rebélyesedett korunk turistaiparában, erről azonban később kívánunk szólni. A másik esetben viszont nem »tájtermelésről«, hanem a táj »világra-segítéséről« beszélhetünk, amikor hagyjuk, engedjük, hogy a természetben eleve megbúvó »proto-táj«, »táj-mag« úgymond felmutathassa »igazi önmagát« (Csejtej & Juhász, 2012, p. 50).

A táj-hermeneutika létrehozásának szándékával maximálisan egyetértünk a filozófus házaspárral, azonban ennek elengedhetetlen első lépéseként az utazástudomány paradigmájának ontológiai alapvetéseit véljük „szintetizálандónak”. Ez röviden összefoglalva a következőket fogja jelenteni az elkövetkezendő évek során: Heidegger ontológiája meghatározó jelentőségű kiindulópontok halmazát biztosítja a számunkra (tudjuk, hogy a kései Heidegger jelentősen módosította az ember mint létező feladatát, szerepét és lehetőségeit a létezésben a *Lét és idő* című korszakalkotó művében leírtakhoz képest).

Az ember tehát a létezők egyike, aki képes a lét pásztora is lenni – ez, a mi olvasatunkban elsősorban az arra való emlékezés megőrzését jelenti –, de képes a létben szinte tehetetlenül zuhanó lényre is válni (Heidegger, 2006). Vagyis itt találjuk az utazó és a turista közötti ontológiai hasadás eredetvidékét. Utazni annyi, mint pásztorként szemlélni a teret és a tájat, örök kíváncsisággal azok rejtőzködő természetére. Megjegyzendő, hogy Karácsony (2022) tanulmánya ezt a megközelítési módot alkalmazza. Ezzel ellentétben turistaként egyszerűen táj- és térfogyasztás történik, mintegy – önmagunk elől is elhallgatott – lopakodó módon, de továbbra is zuhanva a létben (Csejtej & Juhász, 2012; Michalkó, 2010, 2016).

E gondolatkört összekapcsolva az empirikus kutatások tendenciáival és a területen tevékenykedő befektetők és tulajdonosok visszajelzéseivel, tudjuk, hogy a tömegturizmus már gazdaságilag sem kifizetődő. Gondoljunk például a fenntarthatatlan modellek térnyerése következtében – és az ezekkel összefüggő negatív tendenciák részbeni kompenzálása érdekében – egyre inkább kötelezően megvalósítandó kiegészítő beruházások anyagi és intellektuális terheire (Michalkó, 2003).

Mint láthatjuk, a turizmus, a gazdaság, a táj és az ember viszonya egy rendkívül komplex létezési szituációt teremtett és teremt napjainkban. Ahhoz, hogy ebben a komplex és egyáltalán nem egyszerűen értelmezhető szituációban értelmesen és eredményesen tudjunk tájékozódni, az eddigiektől jelentősen eltérő vizsgálódási módokat nemcsak érdemes, de szükségszerű is kidolgoznunk.

Éppen ezért állítjuk azt, hogy az utazás tudománya erre kiváló lehetőséget biztosíthat, hiszen úgy az ember, mint az utazás viszonyrendszerében új az empirikus kutatásokat és a filozófiai vizsgálódásokat egymás mellett kezelni képes paradigmáról beszélünk, amelyben a hermeneutikai értelmezés és értelemadás képes a tapasztalati kutatások üzenetrendszerét egy organikus artikulációban megjeleníteni. Így lesz az adatból életképlenyomat. Azaz egy olyan térértelmezési keret kidolgozása szükséges, ahol például a tér megőrzi a fizikai jellegét – vagyis egyrésről időbeni, másrésről kiterjedési dimenzió –, továbbá bölcséleti olvasatú hely is. Ekképpen a lét egy olyan megnyilvánulási módja, ahol a létezők, esetünkben az ember mind fizikailag, mind szellemi értelemben képes létezni és mindezt felfedezni is.

Vagyis a heideggeri ontológia alapvető kérdése – *Miért van valami, miért nincs inkább semmi?* – az utazástudományon keresztül egy újabb *válaszhalmazzal* gazdagodhat, hiszen olvasatunkban a tér egy olyan *entitás*, amely egyszerre hordozza a létezők létének feltételrendszerét – köztudott, hogy az ember térben létező lény –,

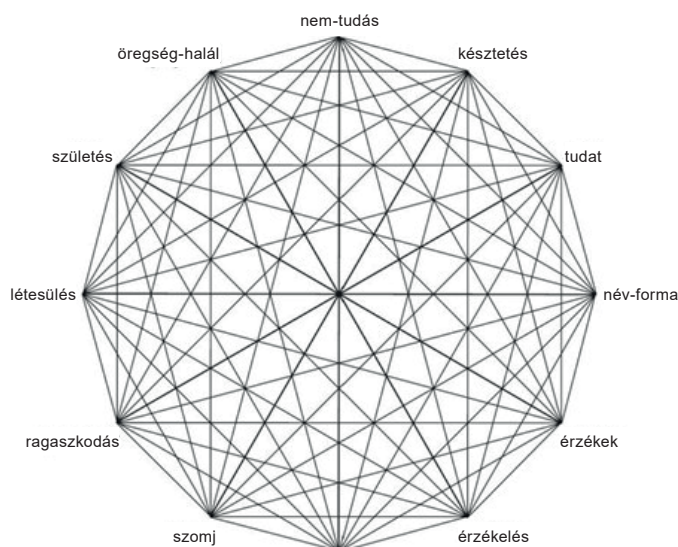
illetőleg a *hogyan vannak a valamik* ismeretelméleti kérdésre is egyfajta választ tud adni.

A keresett válasz a következő: úgy vannak a valamik, ebben az olvasatban a reménybeli utazók, hogy rá vannak utalva a tér örökös felfedezésére. Ha úgy tetszik, a tér implicit módon tartalmazza a létezés valamennyi lehetséges megjelenési módját, így a tájak sokszínűségét is (Heidegger, 1994).

Ez az értelmezési és vizsgálódási mód lehetőséget ad(hat) továbbá arra is, hogy a napnyugati világ akadémiai és üzleti dimenzióiban óhatatlanul természetesnek gondolt hierarchikus és duális látásmód elkezdjen „átállni” egy eredendően folyamatjellegű világértelmezési és tudományos jellegű megvilágítási és kutatási irányra (Whitehead, 1979).

A létezésünk ezen értelmezési módja szoros kapcsolatban áll a buddhista filozófia egyik kulcsmomentumával, a kölcsönösen függő keletkezés doktrínájával. Ez a valóságértelmezési mód, mely amellet, hogy a létezést egy kölcsönösen egymásra épülő és egymástól függő feltételrendszer hálózatos és térbeli „modelljeként” rajzolja meg, „értelmezi” is a *valóságunk* „szerveződését”. Ez a „séma” különösebb erőfeszítés nélkül összekapcsolható az „utazói tudat” világfelfedező és részben azt aktualizáló mivoltával is.

Kiemelt figyelemmel fordítunk az általunk alkalmazott összetett metodológia párhuzamosságaira, a komplexitáselméletet művelő és fejlesztő kutatók és filozófusok által alkalmazott – holisztikus és plurális kutatási – vizsgálódási módszerekkel, amelyek tudományos alapossággal elemzik és alkalmazzák például a kölcsönösen függő keletkezés „többdimenziós térképet” is. Ezt kívánjuk szemléltetni az alábbi 1 sz. ábrával, amely a kölcsönösen függő keletkezés „sémáján” keresztül, a létezés hierarchia mentes mivoltát és annak komplex jellegét egyaránt „modellezni” igyekszik. Ez megközelítés az általuk vizsgált valamennyi tudományág egymással összefüggő mivoltának bizonyítására és szemléltetésére is képessé tehető (Theise, 2025).



1. ÁBRA. A KÖLCSÖNÖSEN FÜGGŐ KELETKEZÉS A SZEMÉLYISÉG KONTEXTUSÁBAN

FORRÁS: POROSZ (2018, p. 89)

Ahhoz, hogy a térből táj válhasson, elengedhetetlenül szükséges a térben tudatosan a helyét kereső és abban biztonsággal manőverezni is képes ember – többek között ezért is jellemezzük az embert akadálymentesség-természetű entitásként, mert képes a létbe zuhanás akadályozottsági aktusát egyfajta felfedező utazással változtatni –, aki nélkül a potenciális táj- és kulturális mintázatok nem léphetnének a megvalósulás lehetőség-dimenziójából a megvalósulás útjára, különös tekintettel arra, hogy a táj és a tér viszonyai egymást kölcsönösen feltételező, de alátámasztó megnyilvánulási módok is.

Ez a reláció empirikus és hermeneutikai módon igazolható, és fellelhető az adat és a valóság viszonyrendszerében is, hiszen gyakorta előfordul, hogy a tudományos vizsgálatoknak filozófiai okokból adódóan elégtelen aspektusai is vannak. Vagyis az elért eredmények, pusztán adatok az nyelvére történő lefordítása, már befejezettnek tekintett vizsgálatokhoz vezet., Lásd pl. a naponta majdnem megduplázódó, adataival tudományos publikációk számát.

Ám az utazástudomány paradigmája ezt a folyamatot nem tekinti befejezettnak, éppen ellenkezőleg, egy új típusú hermeneutikai megközelítés, a hermeneutikai gömb kialakítására törekszik. Ebben az adatok és a valóság viszonya nem elsősorban statisztikai, leíró jellegűek, hanem visszavezetésre kerülnek arra a valóságszintre, ahonnan az adatok származnak. Vagyis olyan háromdimenziós értelmezési keret, ahol a gömb felszíne mentén érintkezik a múlt és a jelen, míg a gömb belső, térbeli struktúráiban a differenciált értelmezési módok és szintek mozgásai követhetőek, továbbá a kulturális mintázatok kölcsönhatásai is megfigyelhetővé válnak. Ekképpen a hermeneutikai gömb az értelmezési dimenziók közötti szellemi utazások metaforája is (Farkas, 2024).

Ez a metódus a Bergson, Deleuze és Polányi Mihály által egyaránt javasolt filozófiai reorganizáció gyakorlatához is közel áll, amely az általunk kreált fogalmak és az empirikus vizsgálódásainkból nyert adatok organikus szemléletének alkalmazására hívja fel a figyelmet. Vagyis nem választja szét, vagy, ha úgy tetszik, újra összeilleszti a filozófia és a tudomány megfigyelési tartományait (Polányi, 1994; Deleuze & Guattari, 1996; Bergson, 2007). Azok ugyanis eredendő módon összetartoznak, csupán az elmúlt évtizedek tudományos jellegű dominanciája ezeket mesterséges módon úgy akarta és akarja láttatni, hogy ezek eleve egymástól elválasztott megfigyelési és értelmezési módjai a valóságnak, és nem utolsó sorban az igazolhatósági, illetőleg ismételhetőségi és objektivitási elvárások teljesülésének is sem megfeleltethetőek. Ez a dualisztikus szemlélet, amely a kétértékű logika, „a harmadik lehetőség kizárva” elvén is működik (Feyerabend, 2010).

2.3. Az utazás mint szubjektív, komplex és tudományos élmény

A tudományos módszerek fentiekben említett objektivitásigénye magától értetődik, azonban napjainkban, amikor például az úgynevezett mesterséges intelligenciák térhódítása elvitathatatlan, egyre inkább előtérbe kerül az emberi gondolkodás, cselekvés és képzelőerő viszonyának újragondolása (Byung-Chul, 2023). Annál is inkább, mivel a jelenleg elérhető AI-modellek, ideértve a fejlesztés alatt álló generatív formákat is, alapvetően statisztikai alapú virtuális *valóságmásolást* hajtanak végre. Így

az általunk *algoritmikus intelligencia imitátornak* nevezett programok, megtévesztő módon egyre pontosabb nyelvi modellezésre képesek. Ennek következtében úgy tűnik, mintha képesek lennének az emberhez hasonló gondolkodási folyamat meghaladására, de legalábbis annak megfeleltethető végrehajtására (Penrose, 2011).

Azért is van szükség tehát a gondolkodás, cselekvés és képzelőerő hármasságának „reboot-jára”, mert az adatterhelt és adatcentrikus technológiai világ egyszerűen automatikusan előidézi az összetett gondolkodásnak és – ennek egyik explicit eredményeként – a tudomány művelésének a látszólagos automatizálhatósági vízióját és gyakorlatát. Holott a szűkebb tudományterületünkön, az utazás világában is egyre inkább tapasztaljuk, hogy az adat és a valóság viszonya nem nevezhető egyértelműnek.

Az utazás szociálpszichológiai jellegű vizsgálatai is jól bemutatják, hogy az emberek desztinációválasztása összetettebb és érzelemdúsabb folyamatok eredménye, mint azt előzetesen feltételezték a kutatók (Oppermann, 1999). Ebből a példából is kiolvasható, hogy a szubjektív élmények és motivációk nem sorolhatók be egyszerűen statisztikai adatelosztási mátrixokba. Mint ahogy a létezők világának megértése és rendszerezése sem történhet kizárólag a pozitivista tudományszemlélet merev, látszólag racionális és jól bejáratott „paradigmaelvárásai” szerint (Békés, 1997).

Az utazástudomány jelentésvilága, valamint az ebből organikus módon létrejövő tudományos és világtértelemezési módok egyidejűleg támaszkodnak a napnyugati és a napkeleti filozófiák, életgyakorlatok, valamint a bejáratott tudományos módszerek és a világképek sokaságára. Továbbá a komplexitáselmélet praktikus és teoretikus szempontjait is alapul veszi, vagyis a tudományos validáció, a filozófiai, valamint a kulturális intuíciók sokaságát igyekszik figyelembe venni a turizmus- és/vagy utazástudományi kérdések megválaszolása érdekében (Theise, 2025).

Álljon itt egy példa ezzel kapcsolatosan, amely már több esetben kiállta az akadémiai jellegű megmérettetések próbáit is: Az akadálymentesség-természet felismerése és folytonos újradefiniálása nem jött volna létre, ha az akadálymentesítés teljesen egyértelműnek tűnő – technológiai centrumú és a funkcionális fogyatékos-sággal élő emberek érdekében átalakított, épített környezet (Gonda & Raffay, 2021) – paradigmáját személyes megélések, tudományos, valamint bölcséleti vizsgálódások górcsővei alá nem helyezzük, és mindezek eredményeit egy filozófikus keretbe nem „rendezzük” (Farkas, 2023, 2025).

Azaz mi, emberek a létezésünk sajátos karaktervonásainál fogva, mintegy a túlélésünk megvalósításának érdekében akadálymentesség-természetű, vagyis világ-megismerő és -átalakító lények vagyunk, gondoljunk itt például az egyik legősi és az utazással direkt módon összekapcsolható emberi találmány, a kerék megalkotására, vagy a jelenlegi ipari jellegű kultúránkat máig meghatározó forgómozgás felismerésére és alkalmazására (Katona, 2014).

Így az utazás és a helyváltoztatás szükségessége és kivitelezése elsődleges filozófiai- antropológiai sajátossága az embernek, amely az akadálymentesség-természetében is „megtestesül”.

E felismerések egyaránt támaszkodnak tudományos, filozófiai és személyes megélésekre (Polányi, 1994). Az elmúlt évek vizsgálódásai és szakmai diskurzusai fokozatosan arra inspiráltak bennünket, hogy az utazástudomány paradigmáját – több kollégával karöltve – egyre tisztább formában a nyilvánosság elé tárjuk, bízva abban, sikerül minél nagyobb körben építő jellegű vitákat lefolytatni erről.

3. Következtetések

Az utazástudomány paradigmája igyekszik komplex módon megközelíteni az utazás, az utazó, a tér és a turizmus területén dolgozó tulajdonosok, munkavállalók és jogszabályalkotók tevékenységét. Filozófikus látképet igyekszik előtérbe hozni a tudományos, a társadalmi és a gazdasági dimenziók közös metszéspontjairól. Éppen ezért az empirikus, valamint a **filozofikus** jellegű kutatások, vizsgálódások, továbbá az azokból származó eredmények, illetve következtetések kialakításánál az objektivitás és a szubjektivitás értékeit, illetőleg torzításait is igyekszik figyelembe venni. Továbbá sem a módszerek, sem pedig az ezekből származó eredmények nem kerülnek hierarchikus osztályozásra. Ebben az olvasatban a kultúrkörünkben is egyre inkább hitelesnek elfogadott egymás melletti értelmezési módok szerint igyekszik eljárni a vizsgálódást végző kutató. Ezek tudvalevőleg a keleti, illetve buddhista filozófia- és tudományszemlélet organikus elemei (Dreyfus, 1997).

Meggyőződésünk, hogy egyre inkább szükséges olyan, komplex, a jelenlegi tudományos módszereket figyelembe vevő, de azokat kiegészítő és ezáltal hitelesítő új vizsgálódási-kutatási módszerek kidolgozásába fogni, amelyek az „adatnehéz” valóságképeinket egy komplex, egymásra támaszkodó és egymást kiegészítő világértelmezési metódusokra cserélik. Ez például a (tömeg)turistát középtávon segítheti átalakítani egy tudatos utazói entitássá, aki az élményszerzési és a kultúra megismerési szándékának komponenseit egyfajta konvergáló formába rendezi (Jaspers, 2008). Ez esetben az ember valóban a lét megismerő partnerévé válhat újra.

Irodalomjegyzék

- BERGSON, H. (2007). *The Creative Mind. An Introduction to Metaphysics*. Dover Publications, Inc.
- BÉKÉS, V. (1997). *A Hiányzó Paradigma*. Latin Betűk Kiadó.
- BYUNG-CHUL, H. (2023). *A ritus eltűnése*. Typotex Kiadó.
- CSEJTEI, D. & JUHÁSZ, A. (2012). *Filozófiai elmélkedések a tájról*. Attraktor Kiadó.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1996). *What Is Philosophy?* Columbia University Press.
- DREYFUS, G. B. (1997). *Recognizing Reality: Dharmakīrti's Philosophy and Its Tibetan Interpretations*. State University of New York Press.
- FARKAS J. (2023). Az egzisztenciális fogyatékoság és akadálymentesség, avagy a filozófia mint „szubjektív” tudomány. *Fogyatékoság és Társadalom*, 2023(1), 97–106. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2023.1.8>
- FARKAS J. (2024). *Az egzisztenciális fogyatékoság jelentésvilága – látogatás létezésünk forrásvidékére a filozófia, az utazástudomány és az akadálymentesség kontextusában*. L'harmattan Kiadó.
- FARKAS J. (2025). *Az utazástudomány és az akadálymentesség-természet egzisztenciális analitikája* [Habilitációs értekezés]. Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem.
- FEHÉR, J. (1997). *Nágárdzsuna, a Mahájána Buddhizmus Mestere*. Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó.
- FEYERABEND, P. (2010). *Against Method* (4th ed.). Verso Books.
- GADAMER, H. G. (1989). *Truth and Method* (2nd revised translation). Crossroad.
- GARFIELD, J. (1995). *The Fundamental Wisdom of the Middle Way: Nāgārjuna's Mūlamadhyamakārikā* (translated and commentary by Jay L. Garfield). Oxford University Press.
- GONDA, T. & RAFFAY, Z. (2021). A fogyatékosággal élők utazási szokásai. *Turisztikai és Vidékfejlesztési Tanulmányok*, 6(1), 20–38. <https://doi.org/10.15170/TVT.2021.06.01.02>
- HADOT, P. (2004). *What is Ancient Philosophy?* Harvard University Press.
- HEIDEGGER, M. (1982). *On the Way to Language*. HarperCollins Publishers.
- HEIDEGGER, M. (1994). „...költőien lakozik az ember...”. T-twins Kiadó.
- HEIDEGGER, M. (2006). *Sein und Zeit*. Niemeyer.

- JASPERS, K. (2003). *Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300163575>
- JASPERS, K. (2008). *Mi az Ember? – Filozófiai Gondolkodás Mindenkinél*. Media Nova Kft.
- KARÁCSONY, A. (2022). *Természet, táj és lakott világ*. <https://orszagut.com/tudomany/termeszet-taj-es-lakott-vilag-3432> (2025. 10. 22.).
- KATONA, F. (2014). *Az Emberi kéz Kultúrtörténete*. Medicina Könyvkiadó.
- LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (Eds.) (1968). *Problems in the Philosophy of Science. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965*. North-Holland.
- MAROSÁN, B. P. (2004). Variációk az élettörténetre. *Filozófiai Szemle*, 4, 495–523.
- MICHALKÓ, G. (2003). A fenntartható fejlődés ökoturisztikai aspektusai Magyarországon. *Turizmus Bulletin*, 7, 13–21.
- MICHALKÓ, G. (2010). *Boldogító utazás*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet.
- MICHALKÓ, G. (2016). *Turizmológia*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630597173>
- PENROSE, R. (2011). *A császár új elméje – Számítógépek, gondolkodás és a fizika törvényei*. Akadémiai Kiadó.
- POLÁNYI, M. (1994). *Személyes tudás i-ii. – úton egy posztkritikai filozófiához*. Atlantisz.
- POROSZ T. (2018). *Szubjektív Tudomány – Objektív Tudás*. Gondolat Kiadó.
- ROPOLYI, L. (2019). Technology as an Aspect of Human Praxis. In Héder, M. & Nádasi, E. (Eds.), *Essays in Post-Critical Philosophy of Technology* (pp. 19–31.). Vernon Press.
- TENZIN, G. (2010). *Tibeti buddhizmus. Kulcs a középső úthoz*. Noran Libro Kiadó.
- THEISE, N. (2025). *Gondolatok a komplexitásról – Kapcsolódás, tudat, létezés*. Park Kiadó.
- TONK, M. & VERESS, K. (2002). *Értelmezés és alkalmazás – Hermeneutikai és alkalmazott filozófiai vizsgálódások*. Scientia Kiadó.
- OPPERMANN, M. (1999). Where psychology and geography interface in tourism research and theory. In Woodside, A. G., Crouch, G. I., Mazanec, J. A., Oppermann, M. & Sakai, M. Y. (Eds.), *Consumer psychology of tourism, hospitality and leisure*.
- WHITEHEAD, A. N. (1979). *Process and Reality*. The Free Press.
- ZIAREK, K. (2008). The Return to Philosophy? Or: Heidegger and the Task of Thinking. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 39(3), 249–259. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00071773.2008.11006650>



ZSILLE Katalin Lenke

Eötvös Loránd University, Faculty of Law
zsillekata@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-9036-8413>

GYURSÁNSZKY Ágnes

Eötvös Loránd University, Faculty of Social Studies
agyursanszky@staff.elte.hu
<https://orcid.org/0009-0002-6522-2408>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2026.1.3>

Article published: 15th June 2026



Work, Law, and Vulnerability in Late Modernity: Changed Work Capacity and Institutional Exclusion through a Life-History Narrative

Abstract

This article examines how the institutional and legal mechanisms of the late modern labour market shape the life course, social recognition, and labour-market participation of people with changed work capacity. It argues that these mechanisms not only regulate access to work and social protection but also actively produce vulnerability through moralized expectations and fragmented forms of legal governance. The theoretical framework draws on risk society theory, individualized responsibility, and critical disability studies. Conceptualizing disability, based on the experience of acquired functional loss, not as an individual deficit but as a socially and institutionally mediated position relative to a previously work-capable status, the analysis is based on a narrative life-history interview, interpreted as a hermeneutic and interpretive case using Didier Fassin's framework of moral, legal, and institutional evaluation. The study shows how work becomes a moral obligation, how legal classification and administrative routines function as gatekeeping practices through which institutional exclusion is reproduced, how institutional exclusion is reproduced through legal and administrative practices, and how the ethos of independence and a helping identity are organized simultaneously as resources of agency and as mechanisms of self-responsibilization within experiences of changed work capacity in late modern societies.

Keywords: changed work capacity, disability studies, work and law, institutional vulnerability, social recognition

Munka, jog és sérülékenység a késő modernítésben: Megváltozott munkaképesség és intézményi kizárás egy életút narratíváján keresztül

Absztrakt

A tanulmány azt vizsgálja, miként alakítják a késő modern munkaerőpiac intézményi és jogi mechanizmusai a megváltozott munkaképességű személyek életútját, társadalmi elismerését és munkaerőpiaci részvételét. Amellett érvel, hogy e mechanizmusok nem csupán a társadalom tagjainak munkához és szociális védelemhez való hozzáférést szabályozzák, hanem a morálisan terhelt elvárások és a jogi kormányzás fragmentált formái révén aktívan hozzájárulnak a sérülékenység termeléséhez is. Elméleti keretét a *kockázattársadalom*, az individualizált felelősség kritikai értelmezései és a fogyatékoságtudomány kritikai megközelítései adják. A fogyatékoságot – a szerzett funkcióvesztés tapasztalatából kiindulva – nem egyéni „deficitként”, hanem egy korábbi munkaképes státuszhoz viszonyított, társadalmilag és intézményileg közvetített pozícióként értelmezve az elemzés egy narratív életútinterjúra épül, amelyet hermeneutikus és interpretív esettanulmányként dolgoz fel, Didier Fassin morális és intézményi értékelésekre fókuszáló keretrendszerét alkalmazva. A tanulmány bemutatja, hogyan válik a munka morális kötelezettséggé, miként működnek a jogi besorolások és az adminisztratív rutinok kapuőr-gyakorlatokként az intézményi kizárás újratermelésében, hogyan termelődik újra az intézményi kizárás, és miként szerveződik az önállóság ethosza és a segítő identitás az egyéni cselekvőképesség erőforrásaként és az önfelelősség tétel mechanizmusaként együttesen a megváltozott munkaképesség tapasztalatában.

Kulcsszavak: megváltozott munkaképesség, fogyatékoságtudomány, munka és jog, intézményi sérülékenység, társadalmi elismerés



Work, Law, and Vulnerability in Late Modernity: Changed Work Capacity and Institutional Exclusion through a Life-History Narrative

“While in a courtroom a defendant is presumed innocent, at the CNDA, the alleged victim is considered suspect.”
(Fassin and Kobelinsky, 2012, p. 446)

Introduction

In this study, we examine how the structure of late modern labour market shapes individual life courses, with a particular focus on the social construction of disability, understood here as changed work capacity, and its role in the world of work. The continuous transformation of labour markets, driven by globalization, individualization, digital networking, demographic change, and the expansion of atypical forms of employment, has intensified exposure to risk at the individual level. These processes place a disproportionate burden on marginalized social groups, including people with changed work capacity, who are increasingly expected to navigate unstable employment conditions and complex institutional environments on their own.

The fragility of democracy becomes particularly visible where the structural characteristics of the late modern world of work produce arrangements in which

individuals with functional limitations are exposed to institutional vulnerability and left to manage labour-market expectations, administrative procedures, and legal classifications without adequate collective support. In such contexts, responsibility for coping with uncertainty is individualized, while the institutional conditions that generate exclusion remain largely unaddressed. This dynamic is especially pronounced for those in already disadvantaged social positions, for whom the relationship between law and work is experienced not as a source of protection, but as a fragmented and often inaccessible system of regulation.

Against this background, the study asks how legal regulations and labour-market institutions shape access to work, social protection, and social recognition for people with changed work capacity, and what mechanisms contribute to the reproduction of marginalization in the late modern labour market. Rather than treating disability as an individual deficit, the analysis conceptualizes it as a socially and institutionally mediated position, shaped by norms of productivity, activity, and deservingness that define who counts as a legitimate worker and citizen.

The theoretical framework of the article is developed through an interdisciplinary approach, drawing on sociology, disability studies, and socio-legal research. We examine power mechanisms that structure social relations in the world of work, the role of legal regulation as a gatekeeper of participation, and the ways in which institutional arrangements influence not only material opportunities but also forms of social recognition and misrecognition.

In the second part of the study, we rely on a narrative life-history interview, incorporated into the analysis as a hermeneutic and interpretive case. The empirical material is analysed using an interpretive framework informed by the work of Didier Fassin, which foregrounds the moral, legal, and institutional evaluations through which social positions are produced and stabilized (Fassin, 2013). Through this approach, the case study illustrates how institutional responses to changed work capacity shape life trajectories, work-related identities, and possibilities for participation in the late modern world of work.

Theoretical Framework: Risk, Responsibility, and the Individualization of Social Vulnerability

Late Modernity and the Individualization of Risk: Beck and Bauman on Work and Vulnerability

The theoretical starting point of the study is provided by critical interpretations of late modernity. The analysis argues that the labour-market and institutional experiences of people with changed work abilities cannot be understood as marginal anomalies, but rather as manifestations of structural processes accompanying the transformation of work, social protection, and responsibility. Drawing on the perspectives of Ulrich Beck and Zygmunt Bauman, individual life courses affected by illness, disability, or reduced work capacity are interpreted in the context of the individualization of



risks, the retreat of institutional responsibility, and moralized expectations of activity (Beck, 1992; Beck & Beck-Gernsheim, 2001; Bauman, 1993, 2000, 2001). Within this framework, uncertainty appears as a normalized feature of late modern labour-market regimes, increasingly addressed at the level of individual biographies and moral self-assessments rather than through collective guarantees (Bauman, 1993; Beck & Beck-Gernsheim, 2001). While labour-market uncertainty is not unique to late modernity, the specificity of late modern transformations lies in the institutionalization and individualization of these risks, as responsibility for managing structural insecurity increasingly shifts to individual life trajectories (Beck, 1992; Beck & Beck-Gernsheim, 2001).

This approach provides the macro-theoretical background for the subsequent analysis of disability, labour-market regulation, and narrated institutional experience.

Ulrich Beck's theory of the risk society provides an analytical framework for understanding this transformation. According to Beck, late modern societies are characterized not primarily by the distribution of wealth, but by the distribution of risks, many of which are produced by modern institutions themselves (Beck, 1992). While these risks are socially produced, responsibility for managing their consequences is increasingly shifted onto individuals as institutions withdraw from responsibility and reframe structural insecurity as a matter of individual adaptation and choice (Beck & Beck-Gernsheim, 2001). Zygmunt Bauman's concept of liquid modernity further deepens this analysis by highlighting how instability becomes a defining feature of contemporary social life. In *liquid modern societies*, durable social structures give way to fluid arrangements in which individuals are compelled to remain flexible, adaptable, and mobile in order to avoid exclusion (Bauman, 2000). Stability, once a collective aspiration, is replaced by an ethic of constant self-adjustment. Here stability refers not only to employment continuity but also to broader forms of institutional predictability, including welfare guarantees, stable career trajectories, and the expectation that social institutions provide relatively durable frameworks for participation (Bauman, 2000; Beck & Beck-Gernsheim, 2001).

This transformation produces what can be described as a moralization of endurance: suffering becomes acceptable insofar as it is borne quietly and responsibly and rendered institutionally legible. This resonates with Sik's account of social suffering as a socially mediated moral experience linked to disruptions of social integration and to institutionally patterned responses to vulnerability (Sik, 2018).

Bauman's notion of the "corrosion of character" further illuminates how virtues once associated with stability—such as reliability, endurance, and commitment—lose their social value under conditions of permanent uncertainty (Bauman, 2000). In a context where flexibility becomes the primary moral expectation, these traits no longer guarantee recognition or security (Boltanski & Chiapello, 2005; Standing, 2011). Instead, they may contribute to exhaustion and self-blame, as individuals struggle to reconcile internalized moral expectations with structurally constrained opportunities.

These macro-processes materialize in concrete labour-market positions and regulatory arrangements, producing structurally precarious forms of participation. The following section turns to Guy Standing's concept of the precariat to capture how individualized risk and moralized expectations are translated into enduring labour-market insecurity.

From Individualized Risk to Precarious Labour-Market Positions

Guy Standing (2011, 2014) conceptualizes the persistent insecurity of late modern labour markets through the notion of the precariat. By employing this concept, he does not refer to a temporary or transitional employment situation, but to a structurally produced social position characterized by insecure and discontinuous work, unstable income relations, and fragmented access to social rights (Standing, 2011, 2014). In this sense, precarity can be understood as a structural feature of late modern labour markets rather than an exceptional condition.

General Concepts of Disability, Introduction to Disability Studies

What is this much-invoked normality? Rather than a fixed or self-evident category, normality is a historically and culturally contingent ideal type, produced and stabilized through social power rather than collective consensus. Conformity functions as a circular demand: it is continuously expected, yet structurally unattainable for many, and cannot be individually redefined because societies retain the symbolic and institutional authority to define what counts as “normal” (Könczei et al., 2015). The power to name and classify carries symbolic capital in the Bourdieusian sense—recognition, prestige, and legitimacy—which structures hierarchies even when not expressed directly in economic terms (Bourdieu, 1994, p. 164–170). From a disability studies perspective, analysis must therefore begin with the power structures into which individuals are born, as these structures shape the initial conditions of participation and recognition (Kiss & Tóth, 2021, p. 28).

These dynamics are intensified by globalization driven regulatory transformations. Dominant transnational policy discourses—often modelled on U.S. governance templates—privilege individual responsibility and discursive negotiation over structural compensation, weakening welfare frameworks and reframing inequality as discursive overlap rather than a material condition requiring redistribution (Bourdieu, 2002, p. 7–9; Bourdieu & Wacquant, 2014, p. 48–49). In disability-related labour policies, this shift manifests in support systems justified through sustainability or non-distortion logics, producing systemic insecurity instead of ensuring participatory parity (Fraser, 2012, p. 44–45). Disability is thus governed not as a collective responsibility, but as an individualized deviation from an implicitly able-bodied norm.

Within disability studies, competing models of disability function as distinct regimes of recognition. The moral model—still influential in many social contexts—interprets disability through inherited blame and moral failure, legitimizing contempt while excluding solidarity as a social response (Könczei & Hernádi, 2011, p. 30). The medical and paternalistic models, although widely criticized, remain institutionally dominant, constructing disabled people as defective subjects to be corrected or protected, and displacing responsibility from social and institutional arrangements that generate exclusion (Könczei & Hernádi, 2011, p. 31). The social model, which gained prominence in the 1990s, marked a critical shift by framing disability as a socially produced exclusion from rights rather than an individual pathology. However, even this model is further expanded by Critical Disability Studies, which



rejects universalist assumptions, foregrounds internal differences within disabled populations, and critically interrogates power, resistance, embodiment, and normality without imposing fixed definitions (Könczei & Hernádi, 2011, p. 32).

From this perspective, justice-oriented disability research cannot limit itself to normative critique or policy design in isolation. Instead, it must map social space, dominant discourses, and structural positions in order to identify how exclusion is reproduced. Attitudes and material regulations change only when the mechanisms sustaining them are rendered visible and subjected to institutional transformation (Bourdieu, 1994, p. 167; Kiss & Tóth, 2021, p. 29; Fraser, 2012, p. 48–49).

Disability-related injustice is maintained not only through material distribution but also through socially produced imaginaries that operate as regulatory truths. Stereotypes about “normal” and “deviant” bodies shape group valuation beyond direct experience, a process strongly amplified by media representations that grant authority to narratives rooted in informational absence rather than lived knowledge (Katz & Braly, 1935, p. 182; Nunnally, 1961, p. 250). Psychiatric and welfare institutions further reinforce these discourses through procedural practices that replace personal narratives with expert-driven classifications (Bacsák, 2024; Foucault, 2000, p. 50).

The governance of disabled bodies reveals how power operates through the normalization of the human body as a historically contingent ideal, particularly via medical, bureaucratic, and moral framings that individualize responsibility (Fraser, 2003, 30–32; Bourdieu, 1994, p. 167). Foucault’s concept of biopower captures this logic by describing institutional control over bodies in domains especially salient for psychosocial disability, psychiatric rights, and guardianship regimes (Foucault & Sutyák, 1998, p. 94; Memmi, 2012, p. 15–18).

Memmi’s concept of delegated biopolitics further illuminates how regulatory responsibility is shifted into the private sphere through care and guardianship structures, while the state assumes a supervisory role. Although framed as supportive, these arrangements often re-privatize regulatory labour and construct an idealized “activation-compatible” subject. Responses shaped by the existential and bureaucratic complexity of disability are frequently interpreted as irrational or non-compliant, resulting in symbolic or material sanctions, despite the fact that governance itself produces the conditions that make conformity structurally unlikely (Memmi, 2012, p. 15–18; Fraser, 2012, p. 48–49).

Disability studies must therefore conceptualize stereotypes, classification practices, and welfare regulation not as external distortions of otherwise neutral systems, but as constitutive dimensions of institutional power. Structural change becomes possible only when the mechanisms that generate and reproduce these normative truths are systematically identified and transformed (Bourdieu, 1994, p. 167; Kiss & Tóth, 2021, p. 29; Fraser, 2012, p. 48–49).

The Role of Law in the Lives of Marginalized Groups

Law plays a decisive role in structuring power relations in the lives of marginalized groups, including people with disabilities. Rather than operating solely as a system of formal rules, law can be understood as a complex assemblage of norms, procedures, and institutional practices through which power is exercised and distributed. Foucault



emphasizes that in modern societies, the significance of law lies not primarily in sovereign command, but in its entanglement with disciplinary techniques and micro-mechanisms of power that regulate everyday conduct (Foucault, 2000, p. 321). From this perspective, legal analysis shifts from abstract legality to the examination of everyday techniques of governance and normalization.

Julia Black further refines this approach through her theory of decentered regulation, arguing that law and regulation are not distinct domains but rather overlapping descriptions of governance processes. Regulation, in this sense, extends far beyond the state and is embedded in institutional, professional, and social contexts that are only loosely connected to formal state power (Black, 2002). This framework enables the identification of regulation in unconventional sites and helps explain regulatory failures in societies marked by weak or fragmented governance (Zsille, 2024). In disability-related labour regulation, control is often exercised through administrative routines, expert assessments, and organizational norms rather than direct legal sanctions.

Alan Hunt, while sharing Foucault's emphasis on governance and discipline, criticizes what he sees as an underestimation of law's continuing importance in modern societies. According to Hunt, law has not been displaced by disciplinary power but remains a foundational element of social regulation. Law and discipline should therefore be understood not as oppositional forces but as complementary mechanisms: law establishes the formal framework within which power operates, while disciplinary practices shape individual behaviour and ensure compliance within that framework (Hunt, 1992). This complementarity is particularly visible in labour and welfare systems, where formal rights coexist with discretionary institutional practices.

When examining the legal situation of members of subjugated groups, it is crucial to recognize that law is not experienced as a unified or coherent system. While legal professionals tend to perceive law as an internally consistent whole, marginalized individuals often encounter it as a fragmented and sometimes contradictory set of rules, procedures, and decisions that manifest differently across various areas of life. This experiential fragmentation produces uncertainty and undermines legal predictability, particularly for those whose access to resources, representation, and institutional knowledge is limited. From this perspective, the apparent difference between legal professionals' understanding of law and the experiences of non-lawyers may not simply reflect divergent perceptions. Rather, it may point to the fragmented institutional structure through which law is encountered in everyday life. For individuals navigating welfare, labour, and administrative systems simultaneously, law often appears not as a coherent normative order but as a series of partially disconnected procedures and decisions.

This fragmentation is not merely experiential but reflects broader structural features of the legal system and society. As Tóth and Kiss (2021) argue, Hungarian society's relationship to public affairs is marked by fragmentation and ambivalence. Even individuals who appear politically passive engage in reflection on public issues, indicating that their relationship to law is not characterized by indifference but by constrained or non-institutionalized forms of engagement. This dynamic is reinforced by the weakness of community spirit and participatory involvement in decision-

making processes, which further restricts the ability of marginalized groups to shape legal and political outcomes (Mikecz, 2021).

Fragmentation is particularly evident in access to justice and the enforcement of legal protection. Marginalized groups frequently face obstacles in asserting their rights, not only due to limited legal knowledge but also to procedural complexity, administrative systems, and the lack of effective legal representation. As Tóth and Kiss (2024) emphasize, participation in public affairs takes diverse forms beyond conventional political action, a point that is especially important for marginalized groups, whose legal status often fails to reflect lived social reality and whose grievances rarely reach formal arenas.

These difficulties are further intensified by what Swidler (1986) describes as a “state of non-settlement,” a condition in which individuals struggle to develop stable strategies for action due to ongoing institutional and normative uncertainty. Hungarian social history, marked by successive systemic transformations, has contributed to this condition, shaping adaptive practices and coping mechanisms that differ significantly from those found in more stable contexts. As a result, marginalized groups develop forms of resistance and survival that operate outside formal legal and political channels, further distancing them from effective legal protection. As Róbert and Susánszky (2022) note, patterns of political participation in Hungary diverge from European averages, reflecting the enduring influence of historical and political conditions on civic engagement.

Taken together, these dynamics show that law operates not only as a formal normative order but as a social institution that shapes individual life trajectories. Access to law and effective legal protection are conditioned by social norms, political will, and historical context. Legislation and law enforcement must therefore account for the specific vulnerabilities of marginalized groups, ensuring that law produces not only internal coherence but a livable and just institutional reality for those most affected by its operation.

Normative Order, Legitimation, and Structural Subordination in the Labour Market

Normative Regulation and Legitimation of Participation

In late modern societies, the labour market functions as an institutionalized space in which participation is shaped not only by economic allocation but also by normative expectations and logics of legitimation. Paid work has become a central criterion of social integration and access to rights, linking labour-market position to institutionally stabilized norms of activity, employability, and adaptability, while also conditioning eligibility for welfare entitlements such as social protection, pension systems, and health insurance. Boltanski and Chiapello's analysis of contemporary capitalism provides a key framework for understanding this normative regulation, emphasizing that late modern capitalism is stabilized less through coercion than through moral regimes of justification (Boltanski & Chiapello, 2005). Within this justificatory order, values such as autonomy, flexibility, and self-management are embedded in the

organization of work, rendering project-based employment and fragmented labour relations legitimate forms of participation.

Within this framework, discourses of activation and employability operate as languages of legitimation that individualize responsibility for adaptation while obscuring structural constraints. Labour-market exclusion is thus framed as a problem of misalignment with institutional expectations rather than as the outcome of structural barriers, a dynamic closely linked to the stabilization of precarious labour-market positions characterized by insecurity, income volatility, and fragmented social rights (Standing, 2011, 2014).

Normative regulation also generates tensions at the level of action. Bernard Lahire's theoretical approach highlights how institutional expectations presuppose a coherent and continuously mobilizable actor, an assumption that aligns imperfectly with heterogeneous and fragmented life courses (Lahire, 2011, 2012). From this perspective, difficulties of participation are more accurately understood as problems of alignment between institutional norms and heterogeneous dispositional structures than as individual deficits. Structural subordination thus encompasses not only material inequalities but also normative regulation and institutional expectations, producing forms of vulnerability that unfold within individual life-course narratives.



Methodology and the Interpretive Framework

“In a little more than half a century, we have moved from a regime of trust, in which the account of an applicant was sufficient for the OFPRA in more cases than not, [...] in which an accumulation of evidence is increasingly necessary but rarely sufficient [...]” (Fassin & Kobelinsky, 2012, p. 455)

Methodological Approach: Life History and Interpretation

The empirical material of this study is based on a narrative life-history interview conducted with Ella (56), a former healthcare worker living in precarious conditions with changed work capacity.¹ The interview is incorporated into the analysis as a hermeneutic and interpretive case, enabling us to examine how an individual life course unfolds in interaction with the legal, institutional, and normative conditions of the late modern labour market. In this study, the life-course interview functions as both an empirical data source and a qualitative research method, allowing for the reconstruction of how institutional structures are interpreted and function within individual life trajectories.

¹ Parts of the life-history interview used as empirical material have been previously published (see Gyursánszky & Zsille, 2025). The present article employs a different theoretical framework, conceptual vocabulary, and analytical logic; the overlap is limited to parts of the empirical interview material. The pseudonym of the interviewee differs in the present study.

The methodological approach draws on the life-history tradition associated with Gabriele Rosenthal, who conceptualizes the life course as a socially constructed field of meaning and distinguishes between lived and narrated life histories (Rosenthal, 1993). This distinction serves as an interpretive orientation: the interview is treated not as a chronological reconstruction, but as narrated experience whose meaning is produced reflexively in the act of telling. Rosenthal's approach has been elaborated in Hungarian biographical research, notably in the work of Éva Kovács and Júlia Vajda, who emphasize that life-history narratives do not simply reproduce a "past as it happened," but constitute interpretive processes in which personal experience and social context are mutually implicated (Kovács & Vajda, 2002; Vajda, 2003).

Accordingly, the present study does not aim to reconstruct Ella's life course in its entirety. Instead, it focuses on analytically salient phases and interpretive junctures where labour-market regulation, legal classification, and institutional routines shape agency. The quotations function as analytic condensations: selected excerpts embedded in the broader trajectory, rendering visible the cumulative effects of structural constraints. This is consistent with methodological reflections that frame selective interpretation and contextualization as a core responsibility of qualitative research (Kiss & Tóth, 2021).



Interpretive Framework: Moral and Procedural Evaluation

Interpretation is guided by an interpretive framework informed by Didier Fassin, directing analytical attention to the moral, legal, and institutional evaluations through which social positions are produced and stabilized in institutional decision-making contexts (Fassin, 2013; Fassin & Kobelinsky, 2012). The interpretive framework of the analysis draws on two closely related but analytically distinct approaches developed by Didier Fassin. Fassin's work on moral evaluation highlights that institutional decision-making is not merely a sequence of legal or technical operations, but a normative arena in which individuals' credibility, deservingness, and moral worth are continuously assessed and negotiated (Fassin, 2013), shaping expectations related to work, activity, and independence as conditions of institutional recognition. In parallel, Fassin and Kobelinsky's analysis foregrounds the operation of legal and administrative procedures, showing how access to law and social protection becomes contingent upon classificatory practices, evidentiary requirements, and procedural gatekeeping mechanisms (Fassin & Kobelinsky, 2012). As they note, *"while in a courtroom a defendant is presumed innocent, at the CNDA, the alleged victim is considered suspect"* (Fassin & Kobelinsky, 2012, p. 446). Taken together, these two perspectives allow us to conceptualize changed work capacity not as an individual deficit, but as a socially mediated position produced at the intersection of legal classifications and morally charged institutional evaluation through which vulnerability is generated in concrete institutional settings.

From this perspective, disability is approached not as an individual deficit, but as a relational and institutionally produced social position that shapes access to recognition, rights, and opportunities across the life course. The interview therefore

functions as an interpretive extension through which the institutional production of vulnerability and exclusion becomes empirically intelligible (Fassin, 2013).

Empirical Case and Analytic Orientation

The interview was conducted with *Ella* (pseudonym), a 56-year-old woman with a professional background in healthcare work, who had been living with changed work capacity following a workplace accident. Prior to the accident, she had had an extended employment history in care-related occupations. Since her reclassification, she has been engaged in prolonged interaction with labour-market institutions, disability-assessment authorities, and welfare administration. At the time of the interview, she was living in socio-economically precarious conditions while navigating partial labour-market participation alongside disability-related administrative procedures. Across the interview, the analysis is structured by three recurring moral logics: (1) *the helping identity*, (2) *the moral relation to work*, and (3) *the ethos of independence*. These are not external themes imposed post hoc; they appear as narrative resources through which Ella claims competence, frames deservingness, and evaluates institutions. The interpretive case examines how institutional classification, activation expectations, and administrative routines produce evaluative chains shaping the life course, analysed through three recurring moral logics—helping, work, and independence—at points of institutional gatekeeping.

As the analysis is based on a single life-history interview, the case is not intended to represent the full diversity of disability experiences. Rather than statistical representativeness, the interpretive case is used to illuminate the institutional mechanisms that shape lived encounters with labour-market regulation and legal classification.

Interpretive Case: Institutional Vulnerability and Moral Evaluation

“After I had a workplace accident I was classified as disabled and from that point on it became difficult to find employment...” (Ella, 56)

Ella's narrated trajectory links early exposure to psychiatric institutions and repeated experiences of instability to a later vocational commitment to healthcare and care work. A workplace accident constitutes the decisive rupture, initiating prolonged bureaucratic and legal struggles and reclassifications that reshape her social position. In analytical terms, this rupture marks the point where Ella's biography becomes subject to institutional classification and eligibility decisions.

The subsequent trajectory can therefore be read as a sequence of gatekeeping encounters in which access to support and work is negotiated through procedural requirements and moral evaluations of credibility, compliance, and effort. The case is analytically productive because it concentrates how changed work capacity is institutionally managed and morally evaluated under late modern conditions.



Legal-Institutional Landscape

Within the interpretive framework proposed by Fassin and Kobelinsky (2012), the Hungarian system of disability-related benefits can be understood as a classificatory regime that produces vulnerability through routine legal and administrative practices. The unified benefit system introduced by Act CXCI of 2011 on the Benefits for Persons with Changed Working Capacity and the Amendment of Certain Acts institutionalized a complex assessment procedure, in which rehabilitation authorities classify individuals with changed work capacity into standardized categories (such as B2 or C2). These categories simultaneously allocate material entitlements and impose behavioural obligations, linking eligibility to expectations of rehabilitation, labour-market activation, and compliance.

Although the legal terminology reflects elements of the social model, the operative logic of the system remains predominantly health-based: medical diagnoses and functional impairment continue to play a decisive role in determining access to support. Classification is not a one-time decision but a repetitive administrative process structured by reassessments, standardized forms, and procedural routines. Through these practices, disability is constituted not merely as a medical condition but as an institutional position, continuously evaluated through moralized criteria of rationality, cooperation, and deservingness, thereby shaping claimants' lived experience of the law and its boundaries (Kiss & Kenéz, 2017).

Helping Identity as a Claim to Competence and Deservingness

The helping identity functions as a moral language of competence and deservingness through which Ella positions herself as a legitimate subject of recognition in institutional contexts. Ella narrates care work as a biographically grounded commitment rather than "just a job," rooted in early encounters with institutional vulnerability:

"My mother suffered from schizophrenia * From the age of 4, I visited the psychiatric ward as a visitor, and there I experienced what I experienced and saw what I saw * This motivated me to * go into nursing."²

Here helping functions as an identity anchor and provides moral legitimacy. Later, after institutional exclusion, this helping identity reappears as peer-support and procedural guidance, showing how agency is reclaimed through relational contribution:

"Because they get this three-page assessment form that they have to fill out, and there are provocative questions like, 'What are we doing to help you enter the workforce?' So now, what do you answer? Well, I told them what to answer."

² The transcription conventions follow the Hungarian narrative interview transcription system used by Kovács (2007) and Kovács and Vajda (2002), in which pauses, emphases, interrupted utterances, lowered voice, laughter, unintelligible passages, uncertain hearings, and rapid word-linking are marked in the written transcript in order to preserve analytically relevant features of spoken narration. In the excerpts, "-" indicates a half-second pause; a colon at the end of a word, for example "yes:", marks elongated pronunciation; a note in parentheses, for example "(laughs)", marks a metacommunicative signal; "/:no" marks the beginning and end of a commented passage; bold type indicates emphatic or loudly spoken text; a word-final hyphen, for example "ye-", marks an interrupted utterance; "(...)" marks omitted or unintelligible text; a word in parentheses, for example "(no)", marks uncertain hearing; and linked repetition, for example "yesyes", indicates faster-than-usual word-linking. See especially „III. 2. Melléklet: interjúgépelési szabályok" for the transcription notation (Kovács, 2007).

This is also a moment where lived experience is translated into administratively legible categories: the biography is reorganized into the format of the case file, and participation becomes dependent on mastering institutional forms. This movement—from professional caregiver to community “translator” of bureaucracy—illustrates how the helping identity is reconfigured rather than abandoned under changed work capacity. From a Fassinian perspective, this reconfiguration illustrates how moral worth and competence are renegotiated within institutional contexts that simultaneously exclude and demand activity. This reconfiguration does not occur in a social vacuum: it is shaped by institutional procedures that translate lived experience into administratively legible categories, thereby redefining competence and deservingness in procedural terms.

Work as Moral Recognition Under Conditional Support

Here, work operates as a moral criterion of citizenship: it is the lens through which institutional recognition is granted or withheld. Support is therefore experienced as conditional recognition, continuously subject to proof through narratives of activity and endurance. In Ella’s narrative, work organizes claims to legitimacy, worth, and social belonging. Work is narrated as a primary source of self-worth, social recognition, and family responsibility. The accident disrupts not only income but the moral architecture of selfhood:

“Well, it was a huge blow for me. First, I had to come to terms with the fact that I was no longer working at the hospital. My daily routine was to go to work every evening, come home every other day, cook, clean, raise my children, and then suddenly, from one day to the next, it was all over and I was left with four walls. There was a period when I was depressed because of this... That’s right. I managed to get through it on my own, but it was difficult. It was difficult. It wasn’t an easy story.”

The interview repeatedly frames welfare and legal procedures as moralized tests of legitimacy, where support must be fought for and suffering must be proven:

“For me, it really hit home when I was put on disability. It was really cool that I was supporting myself, that I was bringing home the bigger paycheck, that I was able to give my kids everything they needed. And when you break down and really need help, you find closed doors everywhere. I tried, I did my best for two years, of course, I didn’t expect help from the state in the first place, but it’s so difficult to fight for it, to prove that you are sick and that you really need some support.

Under such conditions, access to institutional support is experienced as a form of continuously negotiated conditional recognition, structured through procedural requirements and evaluative judgments, rather than as an automatically activated social right (Fassin, 2013; Fassin & Kobelinsky, 2012). This experience is intensified by the fragmented nature of legal governance in the field of changed work capacity, where different institutional domains—medical expert assessment, labour-market regulation, and social administration—operate according to partially autonomous



and often incompatible logics. For affected individuals, navigating the system therefore requires the constant “translation” of their condition and legitimacy across institutional registers that do not communicate seamlessly with one another.

In this sense, the metaphor of the “closed door” does not refer to an isolated bureaucratic failure, but to a systemic condition produced by institutional disjunctions. In this moral economy, being “active” is not merely an economic expectation but a condition of recognition. The paradox is that activity remains demanded even when institutions withdraw pathways to dignified participation.

Independence as Self-Management Under Institutional Opacity

Ella repeatedly narrates herself as someone who acts, learns, and persists—an ethos shaped by early instability and later reinforced by labour-market and welfare regimes that individualize responsibility. Her first response to disability classification is immediate self-activation:

“Well, of course, in 2015, when I was classified as disabled, the first thing I did was try to find a job. I wrote a resume saying that I was looking for work in healthcare with more than 25 years of experience, a high school diploma, computer skills, and knowledge of Russian. So, I wrote my own little resume. * I went to the employment center and asked for help in writing a resume that would be good for me.”

At the same time, independence also appears as boundary-setting: she rejects forms of work experienced as humiliating and making her excessively vulnerable:

“There is a job agency here that deals with people with changed work abilities --- [...] they would have offered me a call center job, but then * I worked there for one day, and then what, I couldn't handle more calls * I made 150 calls, and what do you mean, that's all? * They treat people so badly and are so condescending that I can't stand it anymore * I don't want to, I don't want to -- I don't want to put myself in such a vulnerable position ---”

The ethos of independence is therefore double-edged: it enables resistance to degrading inclusion, yet it also intensifies self-responsibilization in a system that remains opaque and conditional. This is captured in the moral demand to work under exclusion:

“* and then you get asked where you work, I'm on disability, I'm at home, what do you mean you don't work, give me a job, damn it, and then I work * well, that's about where I am right now * to be honest * because it's really hard”

“But I would like to work, I just can't do a full-time job, only part-time, in a place where they can take into account that I have to get up sometimes, I have to walk a little because my back hurts.”

Independence thus emerges as a double-edged moral orientation: it enables resistance to degrading inclusion, while simultaneously reinforcing the individualized responsibility demanded by opaque institutional regimes.



What the Case Makes Visible

Taken together, the methodological approach and interpretive case show how late modern institutional arrangements produce vulnerability through moral, legal, and procedural evaluations (Fassin, 2013). Ella's narrative demonstrates that changed work capacity is governed not only through benefits and categories, but through expectations of activity, self-management, and worth, articulated through a sequence of institutional judgments linking eligibility to moral credibility.

Following Fassin's analysis of institutional moral evaluation, these expectations operate as forms of moral judgment through which eligibility, credibility, and deservingness are continuously assessed and stabilized in administrative practice (Fassin, 2013; Fassin & Kobelinsky, 2012). The three pillars—helping identity, moral relation to work, and independence ethos—function simultaneously as resources of agency and as sites where institutional pressures are internalized and negotiated.

Summary

Taken together, the analysis demonstrates how late modern labour markets and fragmented legal regimes produce structural vulnerability that is individualized through moralized expectations of activity and self-reliance. Law operates not merely as a framework of rights but as an institutional gatekeeper shaping access to work, recognition, and social membership. Under these conditions, exclusion from work functions as a democratic deficit, revealing the limits of institutional responsibility in contexts where labour remains the primary medium of social integration.

The interpretive case demonstrates that the governance of changed work capacity is grounded in the alignment of legal classifications, moral evaluations, and labour-market norms, through which individual life courses and modes of participation are structured beyond the specific empirical context examined. This highlights how, in late modern labour and welfare regimes, the governance of vulnerability emerges as a key site through which the boundaries of institutional responsibility are articulated. However, the case raises broader questions that future research could explore. Experiences of younger individuals, as well as those of persons with intellectual or other forms of disability, may involve encounters with different legal institutions and labour-market regulations. Comparative qualitative research across disability groups, age cohorts, and life-course stages could therefore contribute to a deeper understanding of how institutional arrangements shape encounters with law and the lived experience of legal regulation.

References

- Bacsák, D. (2024). *A láthatatlanok – Pszichiátria a határon*. Oriold és Társai Kiadó.
 Bauman, Z. (1993). Van-e posztmodern szociológia? *Replika*, 4(1–2), 7–21.
 Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
 Bauman, Z. (2001). Identity in the globalising world. *Social Anthropology*, 9(2), 121–129. <https://doi.org/10.1017/s096402820100009x>
 Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage Publications.



- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446218693>
- Black, J. (2002). Critical Reflection on Regulation. *Australian Journal of Legal Philosophy*, 26, 1–35. https://www.researchgate.net/publication/265568938_Critical_Reflection_on_Regulation
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2005). The New Spirit of Capitalism. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 18, 161–188. <https://doi.org/10.1007/s10767-006-9006-9>
- Bourdieu, P. (2002 [1994]). *Practical reason: On the theory of action*. Napvilág Kiadó.
- Bourdieu, P. (1994). Male domination: Miklós Hadas in conversation with Pierre Bourdieu. *Replika*, 9(13–14), 45–53.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J. D. (2014). Az új globális mantra. *Replika*, (5), 121–126.
- Fassin, D. (2013). The moral world of law enforcement. *Occasional Papers of the School of Social Science, Institute of Advanced Studies*, 49, 1–17.
- Fassin, D. & Kobelinsky, C. (2012). How asylum claims are adjudicated: The institution as a moral agent. *Revue Française de Sociologie*, 53(4), 444–472. <https://doi.org/10.3917/rfs.534.0657>
- Foucault, M. (2000). A hatalom mikrofizikája. In Sutyák T. (Eds.), *Nyelv a végtelenhez* (pp. 307–331). Latin Betűk Kiadó.
- Foucault, M. & Sutyák, T. (1998). *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák*. Latin Betűk.
- Fraser, N. (2003). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist"*. Condition. Routledge.
- Fraser, N. (2012). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity Press.
- Gyursánszky Á. & Zsille K. L. (2025). A demokrácia törékenysége egyéni sorsok a késő modern munka világában. *Replika*, 135(1), 93–123. <https://doi.org/10.32564/135.4>
- Hunt, A. (1992). Foucault's expulsion of law: toward a retrieval. *Law & Social Inquiry*, 17(1), 1–38. <https://doi.org/10.1111/j.1747-4469.1992.tb00927.x>
- Katz, D. & Braly, K. (1935). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 280–290. <https://doi.org/10.1037/h0074049>
- Kiss, V., & Kenéz, A. (2017). Munkahelyi jogtudat és "munkásmagatartások". In Z. Fleck, V. Kiss, F. Tóth, L. Neumann, A. Kenéz, & D. Bajnok (Eds.), *"A jogtudat narratív elemzése"* (pp. 123–145). ELTE Eötvös Kiadó
- Kiss, V. & Tóth, F. R. (2021). Kutatásmódszertani megjegyzések az alávetett csoportok joghoz való viszonyának megismeréséhez. *Állam- és Jogtudomány*, 62(3), 43–73. <https://doi.org/10.51783/ajt.2021.3.03>
- Kovács, Éva (2012). Interjú módszerek és technikák. In *Közösségtanulmány: Módszertani jegyzet* (pp. 269–278.) Néprajzi Múzeum / PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
- Könczei, G. & Hernádi, I. (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In Nagy Z. É. (Eds.), *Az akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon* (pp. 29–36). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Könczei, G., Hernádi, I., Kunt, Z., & Sándor, A. (2015). *A fogyatékoságtudomány a mindennapi életben*. Digitális Tankönyvtár. BME Tanárképző Központ. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_fogyatekosagatudomany_a_mindennapi_eletben/ (Utolsó elérés: 2022. június 17.)
- Kovács, É. & Vajda, J. (2002). *Mutatkozások. Zsidó identitástörténetek*. Múlt és Jövő Kiadó.
- Lahire, B. (2011). *The plural actor*. Polity.
- Lahire, B. (2012). A habituselméletől egy pszichológiai szociológia felé. *Replika*, 22(79), 45–66.
- Nunnally, J. C. (1961). *Popular Conceptions of Mental Health*. Holt, Rinehart & Winston.
- Memmi, D. (2012). Egy érzékeny terület igazgatása – Ésszerű magatartás és test általi felügyelet a születés és halál kapcsán. *Replika*, 22(79), 77–89.
- Mikecz, D. (2021). „Rosszkedvünk tele” [Review of the book Mobilitás és integráció a magyar társadalomban, ed. by I. Kovách]. *Politikatudományi Szemle*, 30(3), 127–132. <https://doi.org/10.30718/POLTUD.HU.2021.3.127>
- Róbert, P. & Susánszky, P. (2022). A munkaerőpiaci és a politikai részvétel összefüggései nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Szelényi & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2022* (pp. 415–430). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/trip.2022.21>
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of Life Stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The Narrative Studies of Lives*, 1, 59–91.
- Sik, D. (2018). *Válaszok a szenvedésre*. Eötvös Kiadó.

- Standing, G. (2014). *A Precariat Charter: From Denizens to Citizens*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781472510631>
- Stan Standing, G. (2014). A Precariat Charter: From Denizens to Citizens. *Journal of Social Policy*, 44(1), 209–210. <https://doi.org/10.1017/s0047279414000774>
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273–286. <https://doi.org/10.2307/2095521>
- Vajda, J. (2003). Az élettörténet szövegének szövete. *JEL-KÉP, Kommunikáció, Közvélemény, Média*, 22(1), 352–366.
- Vajda, J. & Kovács, É. (2002). Élettörténetkutatás a szociológiában. Identitás és narratíva. In G. Felkai, A. K. Molnár, & E. Pál (Eds.), *Forrásvidékek. Tanulmányok Némedi Dénes 60. születésnapjára* (pp. 89–96.). Új Mandátum.
- Zsille, K. L. (2024). A fogyatékossgal élők és a jog kapcsolatának vizsgálata. *Jogi Tanulmányok*, 1, 241–254. <https://doi.org/10.56966/2024.18.Zsille>



SZIGETHI Zsófia

ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium
Károli Gáspár Református Egyetem
szigethi.zsofia@radnoti.elte.hu
<https://orcid.org/0009-0006-5657-8874>

N. KOLLÁR Katalin

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
kollar.katalin@ppk.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0001-6525-478X>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2026.1.4>

A tanulmány megjelenése: 2026. június 15.

Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) diagnosztizált tanulók társas helyzetének feltérképezése szociometriai módszerrel

Absztrakt

A figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD) az egyik leggyakoribb neurofejlődési zavar, amely a társas alkalmazkodást is jelentősen befolyásolja. Nemzetközi vizsgálatok alacsonyabb társas elfogadottságot és fokozott kortársi elutasítást jeleznek, azonban magyar mintán eddig nem állt rendelkezésre átfogó szociometriai adat. Jelen kutatás célja budapesti felső tagozatos, ADHD-val diagnosztizált tanulók társas helyzetének empirikus feltárása volt. A vizsgálatban 24 osztály 486 tanulója vett részt, közülük 31 fő ADHD-diagnózissal. Az adatfelvétel az eSzocMet rendszerrel történt, a Mérei-féle és a Coie-féle szociometria kombinált alkalmazásával. Az elemzés a kedveltségi szintre, a hatóerőre, a kölcsönös kapcsolatok számára és a társas státuszkategóriákra terjedt ki. Az ADHD-val diagnosztizált tanulók kedveltségi szintje és kölcsönös kapcsolatainak száma szignifikánsan alacsonyabb volt ($p < 0,05$), míg a hatóerőben nem mutatkozott különbség. A státuszmegoszlás a „visszautasított” és „átmeneti” kategóriák felé tolódott. Az eredmények a célzott pedagógiai támogatás és az inkluzív tanulási környezet szükségességét hangsúlyozzák.

Kulcsszavak: figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar, szociometria, társas helyzet

A Sociometric Analysis of the Social Status of Students Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common neurodevelopmental conditions and has a significant impact on social adjustment. International studies consistently report lower levels of social acceptance and increased peer rejection among affected students; however, comprehensive sociometric data based on Hungarian samples have not previously been available. The aim of the present

study was to empirically examine the social status of upper primary school students diagnosed with ADHD in Budapest.

The sample consisted of 486 students from 24 classes, of whom 31 had a confirmed ADHD diagnosis. Data were collected using the eSzocMet online sociometric system, applying a combined methodology of Mérei's multi-criteria sociometry and Coie's sociometric classification. The analysis focused on popularity, social impact, the number of reciprocal relationships, and the distribution of social status categories. Students diagnosed with ADHD showed significantly lower popularity scores and fewer reciprocal relationships ($p < .05$), while no significant difference was found in social impact. The distribution of social status was shifted toward the "rejected" and "transitional" categories. These findings highlight the need for targeted educational support and the strengthening of inclusive learning environments.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, sociometric analysis, social status

Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) diagnosztizált tanulók társas helyzetének feltérképezése szociometriai módszerrel

1. Bevezető

1.1. A figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD)

A figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (attention deficit hyperactivity disorder, ADHD) olyan atipikus idegrendszeri állapot, amelyet a figyelmetlenség, a hiperaktivitás és az impulzivitás tartós mintázata jellemez, és amely jelentősen befolyásolja a szociális, tanulmányi vagy munkahelyi bevalást (American Psychiatric Association, 2013). Az ADHD gyakran társul egyéb pszichés zavarokkal, így például oppozíciós zavarokkal, magatartás- és szorongásos zavarral (Muskens et al., 2017). Az állapot globális prevalenciáját 5,9% és 7,2% közé becsülik (Thomas et al., 2015; Willcutt, 2012).

Az ADHD-val diganosztizált személyek gyakran nehézségekbe ütköznek a családi, iskolai és tágabb társas környezethez való alkalmazkodás során. Iskoláskorban az impulzuskontroll zavara gyakran vezet osztálytermi viselkedési problémákhoz, amelyek pedagógusi fegyelmezést indukálnak, és kedvezőtlen önértékelés kialakulását eredményezhetik (Strelow et al., 2021). Ezek a tényezők összességében kedvezőtlen hatást gyakorolhatnak az iskolai teljesítményre és előmenetelre is (Pang et al., 2021).

1.2. Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek szociális készségei

Számos kutatás alátámasztja azt a mindennapi pedagógusi tapasztalatot, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyerekek gyakran szociális kihívásokkal is küzdenek. Kutatások már évtizedekkel ezelőtt dokumentálták és dokumentálják a mai napig, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek több mint 50%-ának vannak problémái

a társaikkal való interakciók során (Greenberg & De Los Yeres, 2022; Monopoli et al., 2020; Neprily & Climie, 2023; Pelham & Bender, 1982; Rokeach & Wiener, 2020; Ryan et al., 2016; Staikova et al., 2013).

Az ADHD kapcsán felmerülő szociális nehézségek összefüggenek a viselkedéses jellegzetességeik mindegyik csoportjával. A figyelemzavarból, a hiperaktivitásból és az impulzivitásból is fakadhatnak olyan viselkedéses jellemzők, melyek hátráltatják az érintett gyerekek társas kapcsolódását (Écsi, 2018).

A *figyelemzavar* a társas kapcsolatokat azért ronthatja, mert ők a kortársaikra sem tudnak hosszabb ideig odafigyelni. Előfordulhat, hogy nem látják át a bonyolultabb játékszabályokat, reakcióidejük az együttes tevékenység során lassabb lehet (Nijmeijer et al., 2008). Ezenkívül a figyelemzavar a szociális készségek megszerzésében is korlátozhatja az érintett gyerekeket, mert nehézségekbe ütközhet a társas készségek megfigyelésen alapuló tanulása is. A figyelem fenntartásának nehézségei korlátozhatják a folyamatos beszéd kódolását, és megnehezíthetik a megfelelő reagálást (Bunford et al., 2018).

A *hiperaktivitás* következtében kialakuló problémák megnehezíthetik a kortársakkal való együttlétet. Társaik gyakran azt élik meg, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyerekek nem jó játék- vagy beszélgetőpartnerek, mivel gyakran közbeszólnak, félbeszakítják a beszélőpartnert (Écsi, 2018).

Társas kapcsolatok terén a legtöbb nehézséget az *impulzivitásból* fakadó következmények okozzák. A viselkedésgátlás és az impulzusszabályozás gyengesége szinte minden esetben együtt jár az ADHD-val, és oka lehet a kevésbé hatékony érzelmi szabályozásnak. A kontrollálatlan érzelemkitörések, indokolatlanul intenzív reagálások stb. hozzájárulnak az ADHD-val diagnosztizált gyerekek társas elutasításához és az áldozattá váláshoz (Bunford et al., 2018; Cleminshaw et al., 2020; Écsi, 2018; McQuade & Hoza, 2015).

Előfordulhat, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek és serdülők nem megfelelően reagálnak a társak viselkedésére, és korlátozott a képességük arra, hogy viselkedésüket a változó társas kontextusokhoz igazítsák. Következésképpen ezek a viselkedések negatív reakciókat kapnak a társaktól, és a kortárs kapcsolatok kialakításának és fenntartásának károsodásához vezethetnek (Kofler et al., 2011).

Összességében elmondható, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek a kortársaikkal összehasonlítva szignifikánsan gyengébb szociális adaptív képességeket mutatnak.

1.3. Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek társas helyzete szociometriai vizsgálatok eredményei alapján

A kutatások következetesen kimutatták, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek társas kapcsolatai sérültek. Iskolai környezetben mind a túlnyomórészt figyelmetlen, mind a kombinált típusú ADHD-val diagnosztizált csoport alacsonyabb társas preferenciaértéket kapott kortársaitól a Coie-féle csoportosító szociometria alapján (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) a nem klinikai kontrollcsoporthoz képest. Hoza és munkatársai (2005) kimutatták, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek társaspreferencia-pontszáma alacsonyabb, társas hatóerejük magasabb, kevésbé kedveltek,

kevesebb kölcsönös kapcsolatuk volt, és gyakrabban kerültek az „elutasított” társas státusz kategóriába, mint osztálytársaik.

A baráti kapcsolatok szerkezeti elemzése szerint az ADHD-val diagnosztizált gyermekeknél gyakoribbak a kölcsönösség nélküli vagy egyoldalú barátságok, valamint a „nem barát” státusz, miközben ritkábbak a kölcsönös kapcsolatok (Lee et al., 2021). Emellett jellemző a barátságok téves észlelése és az alacsony pozitív reciprocitás, miközben az ellenséges viszonyok felismerése gyakran érintetlen marad (García-Castellar et al., 2021). A szociális izoláció kockázata is stabilan kimutatható populációs mintákban, különösen az iskolai környezetben (Thompson et al., 2023).

Egy 2014-ben publikált empirikus vizsgálat az ADHD-diagnózis és az általános iskolás korú gyermekek társas kapcsolatai közötti összefüggéseket elemezte. Az eredmények rámutattak arra, hogy az ADHD jelenléte mind az objektív szociális nehézségekhez – például a társas elszigetelődéshez –, mind pedig a szubjektív problémákhoz, vagyis a társas kapcsolatokkal való elégedetlenséghez hozzájárulhat. A kutatás eredményei alátámasztják, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek körében nagyobb valószínűséggel fordul elő az „elutasított” vagy „elhanyagolt” társas státusz, valamint jellemzőbb a társas kapcsolatok negatív észlelése a nem ADHD-s kortársakhoz képest (Grygiel et al., 2014).

Berchiatti és munkatársai (2021) kutatásában 135 diák (közülük 27 ADHD-val diagnosztizált tanuló) társas helyzetét méték fel szociometriai kérdőívvel. Az eredmények szerint az ADHD-val diagnosztizált gyermekeket társaik gyakrabban utasították el, és kevésbé voltak népszerűek, mint a nem ADHD-s tanulók, továbbá a pedagógusok nehezebben alakítottak ki érzelmi közelségen alapuló kapcsolatot velük.

Kouvava és munkatársai (2021) kutatása is alátámasztja, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekeknek kevesebb barátjuk volt, gyengébb minőségű kapcsolatokat alakítanak ki, és alacsonyabb szintű érzelemértéssel és impulzuskontrollal rendelkeznek, mint társaik.

A longitudinális eredmények egyértelműen alátámasztják az oksági irányt: az ADHD-tünetek előre jelzik a későbbi társas izolációt, míg önmagában a társas izoláció nem vezet az ADHD-tünetek súlyosbodásához (Thompson et al., 2023).

Az összefüggések erőssége és jellege több moderáló tényezőtől függ. A hiperaktív-impulzív tünetprofil erősebben kapcsolódik társas elutasításhoz és izolációhoz, mint a figyelmetlen megjelenési forma, amely inkább elhanyagolt, passzív szociometriai státusszal járhat (Thompson et al., 2023; Arango-Tobón et al., 2023). A problémák markánsabban jelennek meg az iskolai, strukturált társas környezetben, mint az otthoni kontextusban, ami az iskolai elvárások és kortársi normák fokozott szerepére utal (Thompson et al., 2023). Időbeli dinamikák is megfigyelhetők: a tanév előrehaladtával a kortársi stigma és a negatív reputáció megerősödik, ami megnehezíti a későbbi pozitív változásokat (Mikami et al., 2022).

A társas és pszichés mechanizmusok több szinten értelmezhetőek. A viselkedéses tényezők – különösen a hiperaktivitás, impulzivitás és az interakciók megszakítása – közvetlenül rontják a kortársi megítélést (Spender et al., 2023; Thompson et al., 2023). Ezt kiegészítik a szociális-kognitív nehézségek, mint a mentalizáció és érzelmszabályozás sajátosságai, amelyek akadályozzák a társas jelzések adekvát értelmezését (Arango-Tobón et al., 2023). A kortársi stigma önálló mechanizmusként is megjelenik: a kompetensebb, tanulmányi szempontból sikeresebb gyermekek na-

gyobb valószínűséggel utasítják el ADHD-tüneteket mutató társaikat, ami a csoport-normák és teljesítményelvárások szerepére utal (Mikami et al., 2022).

A társas helyzet és a viselkedésszabályozás szempontjából védőfaktorként jelennek meg a kölcsönös barátságok, az inkluzív osztálytermi normák és a pozitív pedagógus–diák kapcsolat, amelyek képesek tompítani az ADHD-tünetek társas következményeit (Lee et al., 2021; Spender et al., 2023).

Összességében a szakirodalom konzisztens képet rajzol az ADHD és a kedvezőtlen szociometriai státusz kapcsolatáról, amely elsősorban az ADHD-tünetek következménye, kontextus- és tünetprofilfüggő módon jelenik meg, és komplex, több szintet célzó beavatkozásokat igényel az iskolai inklúzió hatékony megvalósítása érdekében.

2. Módszer

Kutatásunk célcsoportja olyan budapesti iskolák 6–8. osztályai, ahová jár ADHD-val diagnosztizált tanuló. Az iskolák felkeresése közvetlen kapcsolatfelvétellel (email, telefon) történt. Első körben arról kértünk információt, hogy az intézményben az említett évfolyamokon tanul-e ADHD-val diagnosztizált tanuló. Budapest valamennyi iskoláját megkerestünk e-mailben kutatási felhívásunkkal, ahol van 6., 7., ill. 8. évfolyam. A válaszoló iskolák jelentették a szelekció első állomását. Ha a célzott osztályokba járt ADHD-val diagnosztizált diák, és az intézményvezető hozzájárult a kutatáshoz, akkor az osztályfőnök tájékoztatta erről a lehetőségről az érintett gyermek szüleit, akik eldönthették, hogy beleegyeznek-e a kutatásba. Pozitív válasz esetén az osztályba járó többi gyermek szüleitől is hozzájárulást kértünk a szociometriai vizsgálat elvégzéséhez. Amennyiben minden szülő beleegyezését adta, akkor egy előre egyeztetett időpontban felkerestük az iskolát, és online adatfelvétellel, az eSzocMet használatával felvettük a kérdőívet. Sem a kérdőív felvétele során, sem a folyamat közben bármikor nem derült ki sem a tanulók, sem az érintett szülőkön kívüli szülők számára, hogy a kutatás fókuszában az ADHD-val diagnosztizált gyermek áll. Ezt az ő védelmük érdekében tartottuk fontosnak.

A kutatáshoz az összes szülő, az osztályfőnökök és az iskolaigazgatók is írásbeli hozzájárulást adtak. A kutatásetikai engedély száma: 2022_561.

A kutatás módszere kvantitatív: szociometriai kérdőívvel térképeztük fel az ADHD-val diagnosztizált tanulók társas helyzetét. A kérdőív egyaránt tartalmazta a Mérei-féle többszempontú szociometria (Mérei, 1971) és a csoportosító szociometria (Coie et al., 1982) kérdéseit.

2.1. Hipotézisek

Hipotéziseink felállításánál a külföldi kutatások alapján készült szakirodalmi adatokat vettük figyelembe.

1. Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek csoportjának átlagos kedveltségi szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint az ADHD-val nem diagnosztizált gyerekek csoportjának kedveltségi átlaga.
2. Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek csoportjának átlagos hatóereje magasabb szintű, mint az ADHD-val nem diagnosztizált gyerekek csoportjának átlagos hatóereje.

3. Az ADHD-val diagnosztizált tanulóknak átlagosan szignifikánsan kevesebb kölcsönös társas kapcsolata van, mint az ADHD-val nem diagnosztizált tanulóknak.
4. Az ADHD-val diagnosztizált tanulók nagyobb arányban kerülnek a visszautasított társas kategóriába, mint az ADHD-val nem diagnosztizált tanulók.

2.2. Résztvevők

A kutatásban összesen 24 osztály 486 tanulója vett részt. Ebből az ADHD-val diagnosztizált tanulók száma 31. A 31 gyermek közül mindegyiknek volt hivatalos gyermekpszichiátriai diagnózisa, közülük 30 sajátos nevelési igényű státuszú tanuló.

Az ADHD diagnózisa gyermekpszichiátriai kompetencia (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2020). A diagnosztikai folyamat Magyarországon két fő rendszeren keresztül indulhat: az egészségügyben és a köznevelésben. Az egészségügyi ellátásban (pl. gyermekpszichiátriai vagy -neurológiai szakrendelésen) felállított diagnózis köznevelési szempontból önmagában nem keletkeztet jogosultságot intézményi támogatásokra. Ezzel szemben a köznevelési rendszerben a pedagógiai szakszolgálatok és szakértői bizottságok által végzett vizsgálatok nyomán különböző jogosultsági kategóriák állapíthatók meg.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) röviden olyan, nem fogyatékosági szintű eltérés, amely többségi pedagógiai eszközökkel kezelhető, míg a sajátos nevelési igény (SNI) jogilag szabályozott, tartós és súlyosabb állapot, amely speciális szakember bevonását és kötelezően biztosítandó támogatásokat igényel. A két kategória eltérő jogosultságokat, fejlesztési formákat és intézményi kötelezettségeket von maga után (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről [Nkt.], 2011).

A jelenlegi szabályozási és intézményi gyakorlat következtében az ADHD-val diagnosztizált tanulók a köznevelésben rendkívül heterogén módon jelennek meg: lehetnek diagnózis nélkül, kizárólag egészségügyi diagnózissal, illetve BTMN vagy SNI státuszban is. Ez a sokféleség jelentősen megnehezíti az egységes, szükségletalapú támogatás biztosítását, és hozzájárul az ellátás színvonalának egyenetlenségeihez.

Különböző egyéni élethelyzetek miatt nem minden ADHD-val diagnosztizált tanuló rendelkezik sajátos nevelési igényű (SNI) státusszal, ezért a vizsgálati csoportba kerülés feltétele a pszichiátriai diagnózis megléte volt, nem az SNI státusz – ez utóbbi csak leíró adatként szerepel. A diagnózist a szülői elmondás és az iskolai dokumentáció alapján tekintettük igazoltnak.

A komorbid állapotok (autizmus, tanulási zavar stb.) kizáró okok voltak a beválogatásnál.

Minden osztály 6–8. évfolyamos. Az osztályok közül 20 állami fenntartású, 3 egyházi és 1 alapítványi iskolai osztály volt. 22 nyolcosztályos általános iskolai, 1 nyolcosztályos gimnáziumi és 1 hatosztályos gimnáziumi osztály volt a résztvevők között.

2.3. Eszköz

Jelen kutatás adatgyűjtéséhez az eSzocMet online szociometriai alkalmazást választottuk, mivel lehetővé teszi osztálytermi kapcsolatrendszerek gyors és struktu-



rált feltérképezését. Az eszköz testreszabható kérdőívvel dolgozik, kitöltést követően automatikusan generál táblázatos mutatókat és vizuális diagramokat, így segítve a vizsgálati adatok gyors és áttekinthető elemzését. Az eSzocMet beépített adatvédelmi és titkosítási eljárást alkalmaz, ami különösen fontos a gyermekekkel végzett iskolai kutatásokban. Az eSzocMet emellett lehetővé teszi a különféle szociometriai mutatók – például kölcsönösségi index, sűrűségi index és kohéziós index – automatikus számítását.

Az eSzocMet rendszer egyik legfontosabb sajátossága, hogy a kapott és leadott szavazatok száma mellett a kölcsönös kapcsolatokat is képes azonosítani és megjeleníteni. A kölcsönös választás azt jelenti, hogy két tanuló kölcsönösen megjelöli egymást a rokonszenvi kérdések csoportjában, ami a társas viszonyok stabilabb, érzelmileg kiegyensúlyozottabb formáját jelzi. A pedagógiai gyakorlatban ez kiemelt jelentőségű, mivel a kölcsönös kapcsolatok megléte a pszichológiai biztonság, a valahová tartozás érzése és a pozitív társas beilleszkedés egyik legfontosabb mutatója (Hoffmann, Basa & N. Kollár, 2022).

További előnye, hogy kiszámíthatók vele kedveltségi mutatók, amelyek azt fejezik ki, hogy egy tanulót a társai milyen mértékben választanak pozitívan, vagyis mennyire kedvelt tagja a csoportnak. A kedveltségi mutató a pozitív választások arányát és irányát tükrözi, lehetővé téve a társas elfogadottság, izoláció vagy perifériára szorulás objektív vizsgálatát (Moreno, 1953).

A csoportosító szociometria a nemzetközi kutatási gyakorlat egyik kiemelkedő módszere, amely a magyar gyakorlat számára új perspektívát kínál az osztályközösségek társas dinamikájának elemzésére. Míg a Mérei-féle szociometria elsősorban a kapcsolatokra, ezek kölcsönösségére és a társas funkciókra épít, ez utóbbi a megközelítés a pozitív választások és a kedveltség hiányának összevetéséből származó társas státuszkategóriák meghatározására összpontosít. A módszer két, egyszerűen megfogalmazott kérdésre épül: „Kit kedvelsz legjobban az osztályból?” és „Kit kedvelsz legkevésbé az osztályból?”. A válaszok alapján két típusú szavazat különül el: a „leginkább kedvelt” és a „legkevésbé kedvelt” jelölések. Ezekből két fő mutató számítható: a hatóerő és a kedveltség. A hatóerő a pozitív és negatív szavazatok összegéből adódik, és azt jelzi, milyen mértékben vált ki érzelmi reakciót az adott tanuló kortársaiból – függetlenül annak irányától. A kedveltség ezzel szemben a két szavazattípus különbségén alapul, és azt fejezi ki, hogy a tanuló társai körében inkább pozitív vagy negatív megítélés alá esik. Magas kedveltségi érték sok pozitív és kevés negatív szavazattal, míg magas hatóerő nagy mennyiségű – akár ellentétes irányú – választással jellemezhető (Coie et al., 1982).

A szakirodalom (Coie et al., 1982; Terry & Coie, 1991; Hoffmann et al., 2023) ezen mutatók alapján hat társas státuszkategóriát különböztet meg:

- népszerű: 1-nél magasabb kedveltségérték mellett az átlagnál több pozitív és az átlagnál kevesebb negatív szavazat;
- visszautasított: sok negatív és kevés pozitív szavazat;
- elhanyagolt: -1-nél alacsonyabb hatóerő mellett az átlagnál kevesebb pozitív és negatív szavazat;
- ambivalens: 1-nél magasabb hatóerő mellett az átlagnál több pozitív és negatív szavazat;
- átlagos: -0,5 és 0,5 közötti kedveltségérték;



- átmeneti: azok a válaszolók, akik a fenti kategóriákba nem kerültek be, többségében 0,5 és 1, valamint -0,5 és -1 közötti értékekkel rendelkeznek (Terry & Coie 1991, Hoffmann et al., 2023).

Empirikus összefoglalók szerint a válaszadók mintegy 55%-a sorolható az átlagos (és átmeneti) csoportba, míg 1–15% kerül a népszerű és a visszautasított kategóriába, az ambivalens és elhanyagolt tanulók aránya pedig jellemzően 5–10% közé esik (Hoffmann, Basa & N. Kollár, 2022).

Tanulmányunkban az ADHD-val diagnosztizált tanulók társas helyzetének elemzéséhez a kölcsönös kapcsolatok számát, a kedveltségi szintet és a hatóerőt vizsgáljuk. Továbbá meg tudjuk határozni azt is, hogy a csoportosító szociometria alapján meghatározott hat társas státuszkategória közül melyikbe tartozik az érintett tanuló.

3. Eredmények

3.1. Kedveltségi szint szerinti elemzés

A kedveltség változót Z-score eljárással osztályszinten sztenderdizáltuk. Ez azt jelenti, hogy egy gyermek „Kedveltség_ST” változója azt mutatja meg, hogy ez az érték a saját osztályának az átlagától (0) mennyire tér el, ahol 1 az adott osztály szórása. Aki az osztály átlagánál kevésbé kedvelt, annak negatív értékű lesz a Kedveltség_ST változóértéke, aki az osztály átlagánál kedveltebb, annak pozitív.

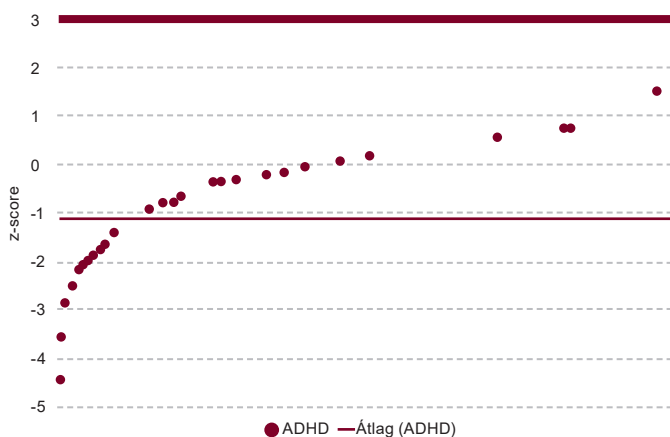
A teljes minta elemszáma N=486, azon belül az ADHD-val diagnosztizált tanulók száma 31 fő.

A teljes mintára a Kedveltség_ST átlaga 0,00, szórása 0,98, azért nem 1, mert a normálást osztályszinten végeztük el.

Az ADHD-val diagnosztizált tanulók kedveltsége

A teljes mintán belül vizsgáljuk az ADHD-val diagnosztizált (ADHD+) részminta sajátosságait a kedveltség tekintetében.

Az 1. ábra az ADHD-val diagnosztizált tanulók Kedveltség_ST értékeit mutatja sorba rendezve, vízszintes bordó vonallal jelölve az ADHD+ részminta átlagértékét, ami -1,11.



1. ÁBRA. AZ ADHD-VAL DIAGNOSZTIZÁLT TANULÓK KEDVELTSÉG_ST ÉRTÉKEI

A 31 ADHD-val diagnosztizált tanuló közül 6 fő rendelkezik 0-nál nagyobb értékkel. A legmagasabb érték 1,53. Az ADHD-val diagnosztizált tanulók közül 25-en negatív Kedveltség_ST értéket kaptak, ami azt jelenti, hogy a megfigyelt sokaságban jelen lévő ADHD-val diagnosztizált tanulók 80 százalékára igaz, hogy a saját osztályuk kedveltségi átlagánál ők alacsonyabb mutatóval rendelkeznek.

A két részminta eltérései a kedveltség terén

Osztályonként vizsgálva a kedveltségi szintet, minden osztálynál látható az eSzocmet által számolt eredményekből, hogy kik az osztályok leginkább, illetve legkevésbé kedvelt tagjai. A 31 ADHD-val diagnosztizált tanuló közül 12 tanuló osztályuk legkevésbé kedvelt tagja.

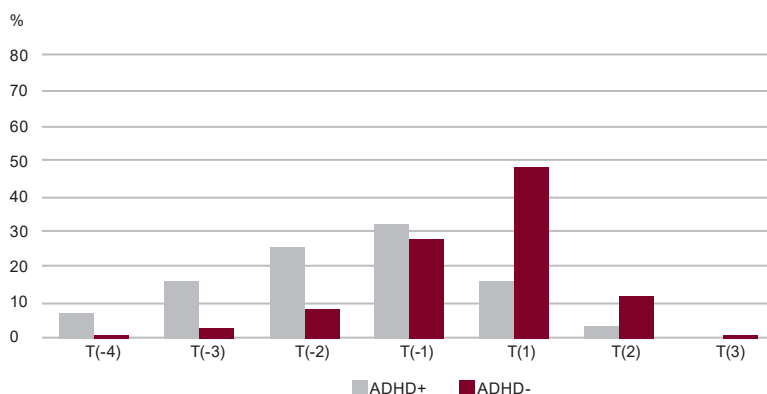
1. TÁBLÁZAT. ADHD – KEDVELTSÉG_ST ÁTLAGÉRTÉKEI ÉS SZÓRÁSAI

ADHD	N	Mean	Std. Deviation
ADHD+	31	-1,1117	1,33787
ADHD-	455	0,0757	0,89956

Ahogy az 1. számú táblázatban látható, a két részminta átlaga között a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget mutat ($F=14,531$, $p<0,001$; $t=-4,865$, $p<0,001$), tehát az ADHD-val diagnosztizált tanulók kedveltségi szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint az ADHD-val nem diagnosztizált osztálytársaiké. A különbség hatásmérete nagy (Cohen- $d = -1,13$), ami arra utal, hogy az eltérés nemcsak statisztikailag, hanem gyakorlati szempontból is jelentős.

A középértékekre vonatkozó vizsgálat után a Kedveltség_ST mutató eloszlását vizsgáljuk meg a két részminta esetén. A 2. ábra a mutató hisztogramját közli oly módon, hogy az egyes diákok Kedveltség_ST értékét az alábbi kategóriákba rendeztük, attól függően, hogy az értékek hány szórásegységre térnek el az átlagtól:

T(1): $0 \leq x < 1$ T(2): $1 \leq x < 2$ T(3): $x \geq 2$ T(-1): $-1 \leq x < 0$ T(-2): $-2 \leq x < -1$
T(-3): $-3 \leq x < -2$ T(-4): $x \leq -3$



2. ÁBRA. A KEDVELTSÉG_ST MUTATÓNAK AZ EGYES RÉSZMINTÁKON BELÜLI SZÁZALÉKOS ELOSZLÁSA SZÓRÁSNYI EGYSÉGTARTOMÁNYOK SZERINT

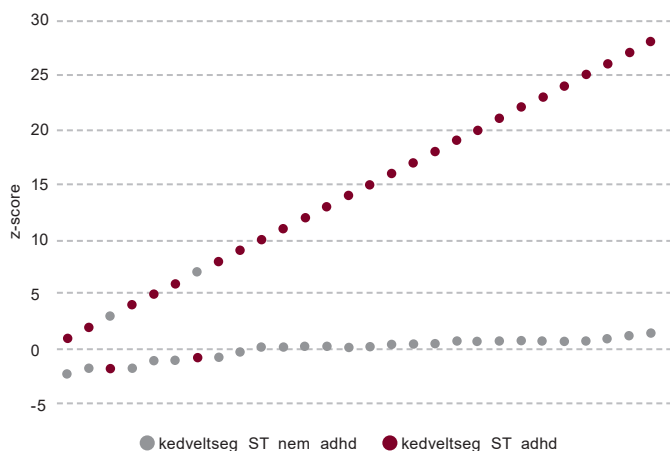
Az ADHD+ részminta kevésbé koncentrált, és eloszlásuk erőteljesen balra tolódott az ADHD- részmintához képest. Kategóriákon vizsgáljuk a két részminta eloszlását khí-négyzet-próbával. A nagy kategóriák jelentése az, hogy az átlagtól plusz-mínusz egy szórásnyi tartományba, illetve azokon kívül pozitív irányba, illetve negatív irányba mennyien esnek a két részminta esetén. Az elemzés szignifikáns eltérést mutat a két részminta esetén ($\chi^2(3) = 34,49$; $p < 0,001$). Ez azt jelzi, hogy az ADHD-val diagnosztizált, illetve ADHD-val nem diagnosztizált diákok megoszlása szignifikánsan eltér az egyes kategóriákban. A kapcsolat erőssége közepes (Cramer-féle $V = 0,27$).

Tehát az első hipotézisünk („Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek csoportjának átlagos kedveltségi szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint az ADHD-val nem diagnosztizált gyerekek csoportjának kedveltségi átlaga.”) teljesült.

Az ADHD-val diagnosztizált diákok kedveltségének osztályonkénti elemzése

Osztályok szintjén is elemezhető, hogy az adott osztályban az ADHD-val diagnosztizált tanuló vagy tanulók hol helyezkednek el a Kedveltség_ST változó szerint sorba rendezett pontdiagramon.

Példaként az „R_5” kódú osztály értékeit mutatja a 3. számú ábra, a korábbihoz hasonlóan bordó színnel jelölve az ADHD-val diagnosztizált tanulók értékeit.



3. ÁBRA. EGY PÉLDA AZ ADHD-VAL DIAGNOSZTIZÁLT TANULÓK KEDVELTSÉGI SZINTJÉNEK OSZTÁLYONKÉNTI ELEMZÉSÉRE

3.2. Hatóerő szerinti elemzés

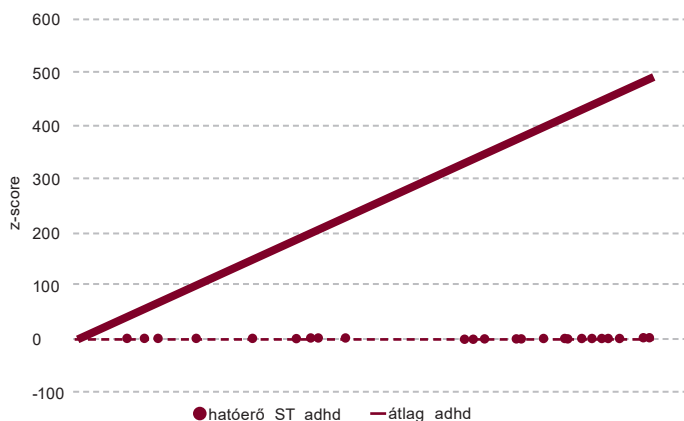
A hatóerő változót Z-score eljárással osztályszinten sztenderdizáltuk. Ez azt jelenti, hogy egy gyermek Hatóerő_ST változója azt mutatja meg, hogy a saját osztályának az átlagától (0-tól) mennyire tér el, ahol 1 az adott osztály szórása.

A teljes mintára a Hatóerő_ST átlaga 0,00, szórása 0,96.

Az ADHD-val diagnosztizált diákok hatóereje

A teljes mintán belül vizsgáljuk az ADHD+ részminta sajátosságait a hatóerő tekintetében.

A 4. számú ábra az ADHD-val diagnosztizált tanulók Hatóerő_ST értékeit mutatja sorba rendezve, vízszintes bordó vonallal jelölve az ADHD-val diagnosztizált gyerekek csoportjának 0,56-es átlagértékét.



4. ÁBRA. AZ ADHD-VAL DIAGNOSZTIZÁLT TANULÓK HATOERO_ST ÉRTÉKEI

Az ADHD-val diagnosztizált tanulók 42 százaléka (13 fő) rendelkezik negatív szten-derdizált hatóerővel, azaz az osztályukban átlag alatti értékkel. 6,5 százalékuk (2 fő) -1-nél kisebb értékkel, azaz egy szóráson kívül esnek lefelé, ami azt jelenti, hogy kifejezetten alacsony a hatóerejük a közösségben. Az ADHD-val diagnosztizált tanulók 29 százaléka esetében (9 fő) az átlagtól több, mint egy szórásnál magasabb hatóerőt mértünk, és 2 ADHD-val diagnosztizált tanuló esetén ez az érték kiugróan magas, 4 szórásnyira eltér az átlagtól, ami az iskolai gyakorlat számára fontos adat lehet az egyén szempontjából.

A két részminta eltérései a hatóerő terén

2. TÁBLÁZAT. A HATÓERŐ_ST ÁTLAGÉRTÉKEI ÉS SZÓRÁSAI

ADHD	N	Mean	Std. Deviation
ADHD+	31	0,56	1,33
ADHD-	455	-0,004	0,92

Ahogy a 2. számú táblázatban látható, a két részminta esetén a Hatóerő_ST változó-ra a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget mutat az átlagértékekre, azaz meghaladja az ADHD-val diagnosztizált diákok hatóereje az osztálytársaikét ($F=6,15$, $p=0,019$; $t=2,48$, $p=0,019$). A hatásméret közepes nagyságú (Cohen- $d = 0.63$).

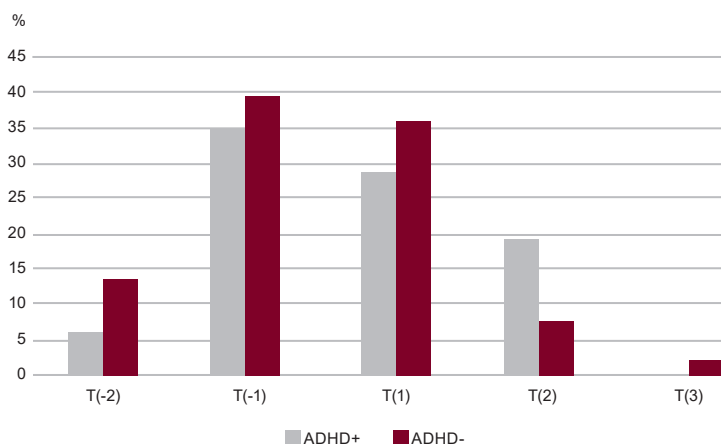
Az eloszlás vizsgálata során az ADHD-csoportban két kiugróan magas értéket azonosítottunk. Az eredmények robusztusságának ellenőrzése érdekében az elem-

zést ezek kizárásával is elvégeztük. Ebben az esetben a különbség már nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak ($F=3,69$, $p=0,064$; $t = 1,92$; $p = 0,064$), és a hatásméret is mérséklődött (Cohen- $d = 0,39$).

Az eredmények arra utalnak, hogy a hatóerő esetében megfigyelhető különbség érzékeny a kiugró értékek jelenlétére, ugyanakkor a csoportok közötti eltérés iránya változatlan marad (átlag: ADHD+ = 0,32; ADHD- = -0,04).

A középértékekre vonatkozó vizsgálat után a Hatóerő_ST mutató eloszlását vizsgáljuk meg a két részminta esetén. Az 5. ábra a mutató hisztogramját közli oly módon, hogy az egyes diákok Hatóerő_ST értékét az alábbi kategóriákba rendeztük, attól függően, hogy az értékek hány szórásegységre térnek el az átlagtól:

T(1): $0 \leq x < 1$ T(2): $1 \leq x < 2$ T(3): $x \geq 2$ T(-1): $-1 \leq x < 0$ T(-2): $x \leq -1$



5. ÁBRA. A HATÓERŐ_ST MUTATÓNAK AZ EGYES RÉSZMINTÁKON BELÜLI SZÁZALÉKOS ELOSZLÁSA SZÓRÁSNI EGYSÉGTARTOMÁNYOK SZERINT

A hatóerőt vizsgáló változó esetén a két részminta eloszlása hasonló képet mutat. Kategóriánként vizsgáljuk a két részminta eloszlását khí-négyzet-próbával. A kategóriák jelentése az, hogy az átlagtól plusz egy szórásnyi tartományba, illetve azon kívül pozitív irányba, illetve az átlagtól negatív irányba mennyien esnek a két részminta esetén. A hatóerő kategorizált vizsgálata során szignifikáns kapcsolat mutatkozott az ADHD-diagnózis és a hatóerő eloszlása között ($\chi^2 = 11,35$; $p = 0,023$), ugyanakkor a kapcsolat erőssége gyenge volt (Cramer $V = 0,153$). Az ADHD-val diagnosztizált tanulók nagyobb arányban jelentek meg a magasabb hatóerő kategóriákban (T(2) és T(3)), mint a nem ADHD-s tanulók. Tehát a második hipotézisünk („Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek csoportjának átlagos hatóereje magasabb szintű, mint az ADHD-val nem diagnosztizált gyerekek csoportjának átlagos hatóereje.”) teljesült.

3.3. A kölcsönös kapcsolatok száma szerinti elemzés

A kölcsönös kapcsolatok számát nem sztenderdizáljuk. Ennek oka egyrészt az, hogy reálisan nem függ az osztálylétszámtól a kölcsönös kapcsolatok száma (Boyesen & Bru, 1999; Hoxby, 2000; Lavy & Sand, 2012); másrészt az eredeti pontszámoknak van értelmezési tartalma, amit elvesztenénk a sztenderdizáláskor.

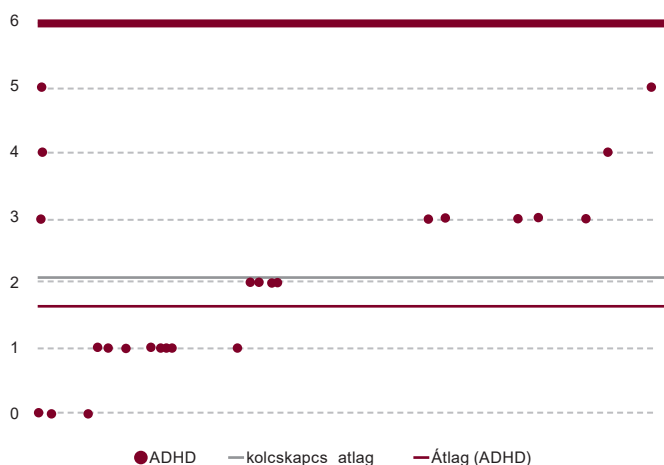
A teljes mintára a kölcsönös kapcsolatok változó átlaga 2,10, szórása 1,213.

Az ADHD-val diagnosztizált diákok kölcsönös kapcsolatainak száma

A teljes mintán belül vizsgáljuk az ADHD+ részminta sajátosságait a kölcsönös kapcsolatok tekintetében.

A 6. ábra az ADHD-val diagnosztizált tanulók kölcsönös kapcsolatainak számát mutatja sorba rendezve, vízszintes bordó vonallal jelölve az ADHD+ részminta 1,65-es átlagértékét. Ez azt jelenti, hogy egy ADHD-val diagnosztizált tanulónak átlagosan 1,65 kölcsönös kapcsolata van.

Az ADHD-val diagnosztizált tanulók 16 százalékánál, azaz 5 fő esetén mértünk az átlagnál több, mint egy szórásnál alacsonyabb értékeket. Ők azok a tanulók, akiknek 0 kölcsönös kapcsolatuk van az osztályközösségben. Az ADHD+ részminta 26 százaléka az átlagtól egy szórásnál nagyobb értékekkel rendelkezik, 6 főnek 3 kölcsönös kapcsolata van, 1-1 főnek pedig 4, valamint 5.



6. ÁBRA. AZ ADHD-VAL DIAGNOSZTIZÁLT TANULÓK KÖLCSÖNÖS KAPCSOLATAINAK SZÁMA

A két részminta eltérései a kölcsönös kapcsolatok számát illetően

A két részmintára (ADHD+ és ADHD-) külön-külön számított kölcsönös kapcsolatok változó átlagértékeit és szórásait mutatja be a 3. számú táblázat.

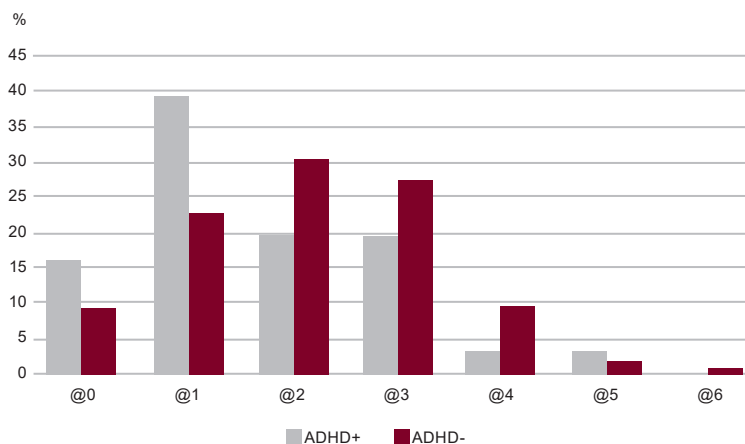
3. TÁBLÁZAT. A KÖLCSÖNÖS KAPCSOLATOK VÁLTOZÓ ÁTLAGÉRTÉKEI ÉS SZÓRÁSAI

ADHD	N	Mean	Std. Deviation
1	31	1,645	1,253
0	455	2,130	1,205

Az ADHD+ és ADHD- részminták esetén a kölcsönös kapcsolatok számában a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget mutat ($F=0,224$, $p=0,636$; $t=-2,160$, $p=0,030$). Ez azt jelenti, hogy egy ADHD-val diagnosztizált tanuló átlagosan 0,48-cal kevesebb kölcsönös kapcsolattal rendelkezik, mint ADHD- társa. A különbség

hatásmérete kicsi–közepes nagyságú volt (Cohen-d = -0,40; Hedges-g = -0,40), ami arra utal, hogy az eltérés gyakorlati szempontból is értelmezhető.

A két részminta középértékeinek vizsgálata mellett az eloszlások összevetése is érdekes. A 7. ábra a mutató hisztogramját közli a kölcsönös kapcsolatok száma szerint.



7. ÁBRA. A KÖLCSÖNÖS KAPCSOLATOK VÁLTOZÓNAK AZ EGYES RÉSZMINTÁKON BELÜLI SZÁZALÉKOS ELOSZLÁSA

A kölcsönös kapcsolatokat leíró változó esetén a két részminta eltérő képet mutat. Az ADHD-val diagnosztizált diákok közül a legtöbben egy kölcsönös kapcsolattal rendelkeznek, míg az ADHD-diagnózissal nem rendelkező tanulók jellemzően kettő vagy három kölcsönös kapcsolatot alakítottak ki társaikkal. Az ADHD+ részmintán a vizsgált változó eloszlása balra tolódott, a két eloszlás eltérését az elvégzett khí-négyzet-próba is megerősíti. Az eloszlásvizsgálat szignifikáns különbséget mutat ($\chi^2(4) = 13,05$, $p = 0,011$). Az asszociáció erőssége a Cramer-féle V alapján közepes mértékűnek tekinthető ($V=0,26$).

Tehát a harmadik hipotézisünk („Az ADHD-val diagnosztizált tanulóknak átlagosan szignifikánsan kevesebb kölcsönös társas kapcsolata van, mint az ADHD-val nem diagnosztizált tanulóknak.”) teljesült.

3.4. Társas státuszkategóriák

A kapott pozitív és negatív szavazatok alapján számított társas státuszkategóriák szerint is csoportosítottuk az ADHD-val diagnosztizált tanulókat. A különböző kategóriákba tartozó tanulók számát a 4. számú táblázat mutatja.

4. TÁBLÁZAT. A KUTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ TANULÓK STÁTUSZKATEGÓRIÁK SZERINT

Társas státusz-kategória	Ebbe a kategóriába került ADHD-val diagnosztizált tanulók száma	ADHD %	Ebbe a kategóriába került ADHD-val nem diagnosztizált tanulók száma	nem ADHD %	átlag (Hoffmann, Basa & N. Kollár, 2022)
Népszerű	1	3,2	54	11,9	15
Visszautasított	11	35,5	48	10,5	15
Elhanyagolt	1	3,2	22	4,8	5-10
Ambivalens	3	9,7	18	4,0	5-10
Átlagos	6	19,4	195	42,9	55
Átmeneti	9	29,0	118	25,9	

Az eredmények alapján az ADHD-val diagnosztizált tanulók körében a „visszautasított” státusz kategóriája lényegesen nagyobb arányban fordult elő (35,5%), mint a nem ADHD-s tanulók esetében (10,5%).

A „népszerű” státusz mindkét csoportban alacsony arányban jelent meg, ugyanakkor az ADHD-val diagnosztizált tanulók körében ez az arány alacsonyabb volt (3,2%), mint a nem ADHD-s tanulók esetében (11,9%).

Az „átlagos” státusz-kategóriába az ADHD-val diagnosztizált tanulók 19,4%-a tartozott, míg a nem ADHD-s tanulók körében ez az arány jóval magasabb volt (42,9%). Ezzel szemben az „átmeneti” kategória aránya az ADHD-csoportban némileg magasabb (29,0%), mint a nem ADHD-s tanulók esetében (25,9%).

Az „elhanyagolt” kategóriában az ADHD-val diagnosztizált tanulók aránya 3,2%, míg a nem ADHD-s tanulók körében 4,8% volt. Az „ambivalens” státusz az ADHD-csoportban 9,7%-ban, míg a nem ADHD-s tanulók esetében 4,0%-ban fordult elő.

A chí-négyzet-próba eredménye alapján a két változó közötti kapcsolat szignifikáns volt ($\chi^2(5)=23,12$; $p<0,001$). A kapcsolat erőssége Cramer-féle V alapján gyenge–közepes ($V=0,22$) erősségű kapcsolatnak felel meg. Az eredmények arra utalnak, hogy az ADHD-val diagnosztizált tanulók körében a kedvezőtlenebb státusz-kategóriák – különösen a visszautasított státusz – felülreprezentáltak, míg az átlagos és népszerű pozíciók kisebb arányban jelennek meg.

Tehát a negyedik hipotézisünk („Az ADHD-val diagnosztizált tanulók nagyobb arányban kerülnek a visszautasított társas kategóriába, mint az ADHD-val nem diagnosztizált tanulók.”) teljesült.

4. Diszkusszió

Bár számos nemzetközi kutatás található az ADHD-val diagnosztizált gyerekek társas helyzetével kapcsolatban, Magyarországon ilyen jellegű vizsgálat eddig nem történt. Ezért kutatásunk elsődleges célja volt felmérni budapesti iskolák felső tagozatán tanuló, ADHD-val diagnosztizált gyerekek szociometriai státuszát.

A nemzetközi eredmények következetesen azt mutatják, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek szociometriai státusza szignifikánsan kedvezőtlenebb az ADHD-val nem diagnosztizált társaikéhoz képest. Az érintett gyerekeket kevesebb baráti kapcsolat, alacsonyabb minőségű, konfliktusokkal terhelt és rövidebb ideig

fennálló barátságok, fokozott kortársi elutasítás, népszerűtlenség és társas izoláció jellemzi (Spender et al., 2023; Berchiatti et al., 2021).

A külföldi kutatások eredményeihez hasonlóan mi is azt találtuk, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyerekek *kedveltségi szintje* szignifikánsan alacsonyabb az ADHD-val nem diagnosztizált osztálytársaik kedveltségi szintjénél. Mintánkban az ADHD-val diagnosztizált tanulók 80 százalékára igaz, hogy a saját osztályuk kedveltségi átlagánál ők alacsonyabb mutatóval rendelkeznek, valamint osztályonként elemezve a kedveltségi szintet a 31 ADHD-val diagnosztizált tanuló közül 12-en osztályuk legkevésbé kedvelt tagjai.

Hatóerő tekintetében kutatásunk részben alátámasztotta Hoza és munkatársai (2005) eredményeit. Az ő vizsgálatukban az ADHD-val diagnosztizált tanulók szignifikánsan magasabb hatóerővel rendelkeztek osztálytársaiknál. A mi eredményeink szerint a hatóerő kategorizált vizsgálata során is szignifikáns kapcsolat mutatkozott az ADHD-diagnózis és a hatóerő eloszlása között, ugyanakkor a kapcsolat erőssége gyenge. Mindemellett az ADHD-val diagnosztizált tanulók nagyobb arányban jelennek meg a magasabb hatóerő kategóriákban, mint a nem ADHD-s tanulók.

A *kölcsönös kapcsolatok számát* vizsgálva, összhangban a fentebb hivatkozott nemzetközi kutatásokkal, azt találtuk, hogy a két részminta esetén a kölcsönös kapcsolatok számában szignifikáns különbség van, azaz az ADHD-val diagnosztizált tanulók kevesebb kölcsönös kapcsolattal rendelkeznek, mint az osztálytársaik.

Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek közül vizsgálatunk eredményei szerint – hasonlóan a külföldi kutatások eredményeihez (Grygiel et al., 2014; Hoza et al., 2005) – sokan kerülnek a „*viszsaautasított*” *társas státuszkategóriába*. A khí-négyzet-próba eredményei szignifikáns összefüggést jeleznek az ADHD-státusz és a szociometriai kategóriák eloszlása között, ami arra utal, hogy az ADHD-val diagnosztizált tanulók társas pozíciója nem véletlenszerűen alakul az osztályközösségben. A Cramer-féle V alapján megállapított gyenge–közepes hatásméret ($V = 0,22$) ugyanakkor arra utal, hogy bár a kapcsolat statisztikailag megbízható, magyarázó ereje mérsékelt, és az ADHD-státusz önmagában nem determinálja a társas helyzetet. Ez összhangban áll a nemzetközi szakirodalommal, amely szerint az ADHD csak egy a társas elfogadottságot befolyásoló számos tényező közül, és hatása jelentős mértékben közvetítő és moderáló változókon keresztül érvényesül, mint például a végrehajtó funkciók szintje, a komorbid viselkedési problémák, a pedagógiai környezet inkluzivitása, valamint a kortárs csoport normái (Kouvava et al., 2021; Kouvava et al., 2025).

A mérsékelt hatásméret értelmezhető úgy is, hogy a társas státuszkategóriákon belül jelentős heterogenitás figyelhető meg az ADHD-s tanulók körében: nem minden érintett kerül automatikusan periférikus vagy elutasított pozícióba, és egy részük képes adaptív társas kapcsolatok kialakítására.

A kutatás későbbi szakaszában a kapott eredményeinket különböző változókkal (pl. osztályfőnökök ADHD-val kapcsolatos tudása, különböző fejlesztési módszerek, az iskola ADHD-s gyerekek inkluzív nevelésével kapcsolatos hozzáállása stb.) tervezzük összevetni. Így igyekszünk majd feltárni a különböző változók és az ADHD-val diagnosztizált tanulók társas helyzete közötti összefüggéseket.

5. Konklúzió

Kutatásunk eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek szociometriai státusza kedvezőtlenebb. Az ADHD-val diagnosztizált gyerekek jólléte, valamint tanulmányi előmenetele szempontjából is kulcsszerepet játszik a társas elfogadottság és a baráti kapcsolatok minősége és kölcsönössége. A kölcsönös barátságok védőfaktoroként működnek, míg az egyoldalú, nem viszonzott kapcsolatok felerősítik a negatív fejlődési pályákat (Lee et al., 2021). Ennek ismeretében fontos további kutatási irány annak meghatározása, hogy milyen tényezők befolyásolhatják az ADHD-val diagnosztizált gyerekek szociometriai státuszát, hogy a támogatás célzottan történhessen ezen a területen is.

Az utóbbi években a társas készségek fejlesztésében új megközelítések jelentek meg, mivel a hagyományos szociális készségtréningek ADHD-val diagnosztizált gyermekek és serdülők körében korlátozott hatékonyságot mutatnak (Mikami, 2015).

Az áttekintések két fő irányt azonosítanak: egyrészt a természetes környezetben alkalmazott, megerősítésre és emlékeztetésre épülő viselkedéses támogatást, másrészt a kortársi közeg bevonását, különösen az elfogadó attitűd erősítését (Mikami et al., 2017).

Iskolai kontextusban hatékonynak bizonyult a MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classroom) megközelítés, amely a strukturált környezet, a világos elvárások, valamint az érintett tanulók erősségeinek tudatos pedagógiai kommunikációjára épít. A módszer kiemeli a pozitív tanulói jellemzők nyilvános megerősítését, míg a korrekciót inkább diszkrét, egyéni helyzetekben javasolja, továbbá hangsúlyozza a tanár–diák kapcsolat jelentőségét (Mikami et al., 2022).

Az intervenciók másik jól alátámasztott formája az intenzív, komplex megközelítést alkalmazó Summer Treatment Program, amely viselkedéses beavatkozásokat és szülőtréninget egyaránt magában foglal. Empirikus eredmények széles köre igazolja hatékonyságát az alkalmazkodási készségek fejlesztésében és a problémás viselkedések csökkentésében ADHD-val élő fiatalok körében (Fabiano et al., 2014).

6. Limitációk

Kutatásunk eredményeinek értékelésekor limitációkkal kell számolnunk. A vizsgálatban kizárólag budapesti iskolák vettek részt, és közülük is csak azok az intézmények, amelyek vállalták a részvételt. Bár Budapest összes iskoláját felkerestük, sok helyen választ sem kaptunk. A részvételi hajlandóság erős szelekciós tényezőként jelent meg. További limitáció, hogy azokon a gyerekeken kívül, akiknek van hivatalos ADHD-diagnózisuk, feltételezhetően vannak még a vizsgált osztályokban olyan tanulók, akiknek diagnózisuk ugyan nincs, de ez az állapot fennáll náluk. Mindemellett megállapíthatjuk, hogy azokban az osztályokban, ahol a vizsgálatot elvégezhetjük, az ADHD-diagnózissal rendelkező tanulók társas helyzete szignifikánsan kedvezőtlenebb az osztályba járó tanulók túlnyomó többségénél.



Irodalomjegyzék

2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről (2011). Magyar Közlöny. <https://net.jogtar.hu/2026.02.10.>
- American Psychiatric Association (2013). Anxiety disorders. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). (pp 189-233). American Psychiatric Association
- Arango-Tobón, O. E., Guevara Solórzano, A., Orejarena Serrano, S. J. & Olivera-La Rosa, A. (2023). Social cognition and prosocial behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *Healthcare*, 11(10), 1366; <https://doi.org/10.3390/healthcare11101366>
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Badenes-Ribera, L. & Longobardi, C. (2021). School Adjustments in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Peer Relationships, the Quality of the Student-Teacher Relationship, and Children's Academic and Behavioral Competencies. *Journal of Applied School Psychology*, 38(3), 241–261. <https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1941471>
- Boyesen, M. & Bru, E. (1999). Small school classes, small problems? A study of peer harassment, emotional problems and student perception of social support at school in small and large classes. *School Psychology International*, 20(4), 338–351. <https://doi.org/10.1177/0143034399204002>
- Bunford, N., Evans, S. W. & Langberg, J. M. (2018). Emotion Dysregulation Is Associated With Social Impairment Among Young Adolescents With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(1), 66–82. <https://doi.org/10.1177/1087054714527793>
- Cleminshaw, C. L., DuPaul, G. J., Kipperman, K. L., Evans, S. W. & Owens, J. S. (2020). Social deficits in high school students with attention-deficit/hyperactivity disorder and the role of emotion dysregulation. *School Psychology*, 35(4), 233–242. <https://doi.org/10.1037/spq0000392>
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Écsi, J. (2018). *A narratív szemlélet kínálta többlet lehetőségek a gyermekklinikai munkában*. [Doktori disszertáció]. PTE BTK Pszichológiai Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23217/ecsi-julia-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2025.10.13.)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2020). *Egészségügyi szakmai irányelv a hiperkinetikus zavar (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar, ADHD) diagnosztikájáról, kezeléséről és gondozásáról* (EüK. 19. szám). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3273/fajlok/2020_EuK_19_szam_EMMI_szakmai_iranyelv_1.pdf (2026.02.10.)
- Fabiano, G. A., Schatz, N. K. & Pelham, W. E., Jr. (2014). Summer treatment programs for youth with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(4), 757–773. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.012>
- García-Castellar, R., Sánchez-Chiva, D., Jara-Jiménez, P. & Fernández-Ramos, C. (2021). Assessment of social self-perceptions of acceptance and enmity in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 318–344. <https://doi.org/10.1177/08295735211025200>
- Greenberg, A. & De Los Reyes, A. (2022). When adolescents experience co-occurring social anxiety and ADHD symptoms: Links with social skills when interacting with unfamiliar peer confederates. *Behavior Therapy*, 53(6), 1109–1121. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2022.04.011>
- Grygiel, P., Humenny, G., Switaj, P., Rebisz, S. & Anczewska, M. (2014). *Between Isolation and Loneliness: Social Networks and Perceived Integration with Peers of Children Diagnosed with ADHD in Regular Classrooms*. Bulgarian Comparative Education Society. (pp 304–310.) <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3982.7927>
- Hoffmann, T., Basa, B. & N. Kollár, K. (2022). Újsztenderdek a magyar szociometriai gyakorlatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(1), 67–84. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.1.67>
- Hoffmann, T., Basa, B. & N. Kollár, K. (2023). A többszemponú szociometria és a csoportosító-szociometriai módszer különbségei, előnyei és buktatói, valamint az együttes használatában rejlő lehetőségek. *Alkalmazott Pszichológia*, 25(2), 57–75.
- Hoxby, C. M. (2000). The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239–1285. <https://doi.org/10.1162/003355300555060>



- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., ... Wigal, T. (2005). Peer-Assessed Outcomes in the Multimodal Treatment Study of Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 74–86. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_7
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., Raiker, J. S. & Alderson, R. M. (2011). Working memory deficits and social problems in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 805–817. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9492-8>
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., Ralli, A. M. & Maridaki-Kassotaki, K. (2021). Friendship quality, emotion understanding, and emotion regulation of children with and without attention deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.2001923>
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., Ralli, A. M. & Voulgaridou, I. (2025). Social understanding and friendships in children with attention deficit/hyperactivity disorder or dyslexia. *Behavioral Sciences*, 15(2), 216. <https://doi.org/10.3390/bs15020216>
- Lavy, V. & Sand, E. (2012). *The Friends Factor: How Students' Social Networks Affect Their Academic Achievement and Well-Being?* (No. w18430). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/W18430>
- Lee, Y., Mikami, A. Y. & Owens, J. S. (2021). Children's ADHD symptoms and friendship patterns across a school year. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 643–656. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00771-7>
- McQuade, J. D. & Hoza, B. (2015). Peer relationships of children with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed., pp. 210–222). Guilford Press.
- Mérei, F. (1971). *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Mikami, A. Y. (2015). Social skills training for youth with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* 4th ed (pp. 569–595). Guilford Press.
- Mikami, A. Y., Smit, S. & Khalis, A. (2017). Social Skills Training and ADHD—What Works? *Current Psychiatry Reports*, 19, 93. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0850-2>
- Mikami, A. Y., Na, J., Ferrari, M. A. & Owens, J. S. (2022). A novel look at peer problems: Examining predictors of children's sociometric ratings of classmates with ADHD symptoms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(4), 287–299. <https://doi.org/10.1177/10634266221077260>
- Monopoli, J. W., Margherio, S. M., Evans, S. W., Xiang, J., Brickner, M. A. & Langberg, J. M. (2020). Risk and protective factors for peer victimization in adolescents with ADHD. *Journal of School Violence*, 19(2), 234–247. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1660181>
- Moreno, J. L. (1953). Who shall survive? *Journal of Psychodrama, Sociometry, and Group Psychotherapy*, 6(1–2), 118–118.
- Muskens, J. B., Velders, F. P. & Staal, W. G. (2017). Medical comorbidities in children and adolescents with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorders: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 1093–1103. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1020-0>
- Neprily, K. & Climie, E. (2023). Happy Campers: Enhancing social competence in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder at summer camp. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 15(2). <https://doi.org/10.18666/JOREL-2022-11350>
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A. & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 692–708. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.10.003>. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18036711/>
- Pang, X., Wang, H., Dill, S. E., Boswell, M., Pang, X., Singh, M. & Rozelle, S. (2021). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among elementary students in rural China: prevalence, correlates, and consequences. *Journal of Affective Disorders*, 293, 484–491. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.014>
- Pelham, W. E. & Bender, M. E. (1982). Peer relationships in hyperactive children. Description and treatment. In K. D. Gadow, I. Bialer, (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: a research annual* (Vol. 1., pp. 365–436). JAI Press.
- Rokeach, A. & Wiener, J. (2022). Predictors of Friendship Quality in Adolescents with and without Attention-Deficit /Hyperactivity Disorder. *School Mental Health* 14, 328–340. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09508-3>

- Ryan J., Ross, S., Reyes R., Kosmerly, S. & Rogers, M. (2016). Social functioning among college students diagnosed with ADHD and the mediating role of emotion regulation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 387–402. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1235329>
- Spender, K., Chen, Y., Wilkes-Gillan, S., Parsons, L., Cantrill, A., Simon, M., Garcia, A. & Cordier, R. (2023). The friendships of children and youth with attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *PLoS ONE*, 18(8): e0289539. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289539>
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A. & Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1275–1283. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12082>
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwinger, M. & Christiansen, H. (2021). Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis. *Sustainability*, 13(5), 2558. <https://doi.org/10.3390/su13052558>
- Terry, R. & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27(5), 867-880. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.867>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994–e1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Thompson, K. N., Agnew-Blais, J., Allegrini, A., Bryan, B. T., Danese, A., Odgers, C., Matthews, T. & Arseneault, L. (2023). Do children with attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms become socially isolated? Longitudinal within-person associations in a nationally representative cohort. *JAACAP Open*, 1(1), 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.02.001>
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490–499. <https://doi.org/10.1007/s13311-012-0135-8>



MIKLÓSI Ádám József

Széchenyi István Egyetem, Művészeti Kar

miklosi.adam.jozsef@sze.hu

<https://orcid.org/0000-0003-1135-1933>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2026.1.5>

A tanulmány megjelenése: 2026. június 15.

A DIY mint participatív segítő technológiai gyakorlat

Absztrakt

A tanulmány a Do-It-Yourself (DIY) mint participatív segítő technológiai (Assistive Technology, AT) gyakorlat szerepét vizsgálja a cerebrális parézissel (CP) élő gyermekeket nevelő családok életminőségének javításában. Kiindulópontja, hogy a standardizált, intézményes segédeszközrendszerek gyakran nem reagálnak kellő rugalmassággal a CP heterogén és változó igényeire. Elméleti keretét a Kritikai Fogyatékoságelmélet, az open design és a participatív design adják, amelyek a fogyatékoságot társadalmi konstrukcióként, a designt pedig aktív normateremtő szereplőként értelmezik. Az esettanulmány az Adaptive Design Association (ADA) intézményesített DIY-AT modelljét mutatja be, hangsúlyozva, hogy a közösségi tudásmegosztás és részvételi tervezés miként erősíti a családok autonómiáját, kompetenciaérzetét és pszichoszociális jólétét, csökkentve a stigmatizációt. A tanulmány következtetése szerint a DIY-AT nem alternatívája, hanem kiegészítése az intézményes segédeszközrendszereknek.

Kulcsszavak: fogyatékoság, asszisztív technológia, autonómia, egyenlő esélyű hozzáférés, egyetemes tervezés

DIY as a Participatory Assistive Technology Practice

Abstract

The paper examines the role of Do-It-Yourself (DIY) as a participatory Assistive Technology (AT) practice in improving the quality of life of families raising children with cerebral palsy (CP). It argues that standardized, institutional assistive device systems often fail to respond with sufficient flexibility to the heterogeneous and evolving needs associated with CP. The theoretical framework draws on Critical Disability Theory, open design, and participatory design, which conceptualize disability as a social construct and design as an active norm-shaping agent. The case study focuses on the Adaptive Design Association (ADA) and its institutionalized DIY-AT model, highlighting how community-based knowledge sharing and participatory design strengthen family autonomy, perceived competence, and psychosocial well-being while reducing stigmatization. The paper concludes that DIY-AT is not an alternative to, but a complementary extension of institutional assistive technology systems.

Keywords: disability, assistive technologies, autonomy, equal access, universal design

A DIY mint participatív segítő technológiai gyakorlat

Bevezetés

A design szerepe a segítő technológiák (Assistive Technology, AT) terén túlmutat az esztétikán és a funkcionalitáson. A fogyatékossgal élő személyek számára készülő eszközök és környezetek egyaránt hatnak a felhasználók önállóságára és részvételükre a társadalomban. A cerebrális parézissel élő gyermekeket nevelő családoknál ez a kérdés különösen hangsúlyos. Az ő mindennapjaikat folyamatosan változó, összetett igények jellemzik. Erre a tömegtermelésen alapuló ipar csak korlátozottan tud megoldásokat nyújtani.

Mivel a cerebrális parézis egy heterogén neuromotoros állapot, amely az izomtónus, a koordináció és a mozgáskontroll eltérő mintázataiban jelenik meg, gyakran szenzoros, kommunikációs és kognitív sajátosságokkal társul. E komplexitás miatt a gyermek fejlődésével párhuzamosan az alkalmazott segédeszközök is folyamatos módosítást igényelnek. A standardizált, intézményes segédeszköz-megoldások azonban jellemzően lassan reagálnak ezekre a változásokra, magas költségűek és gyakran nehezen hozzáférhetőek, különösen a korai intervenció időszakában.

Ez a tanulmány a Do-It-Yourself (DIY), azaz a „csináld magad” szerepét vizsgálja a cerebrális parézissel élő gyermekeket nevelő családok életminőségének javításában. Elméleti alapját a Kritikai Fogyatékossgálmélet (Critical Disability Theory, CDT), az open design és a participatív design adja. Az esettanulmány bemutatja, hogy a nem-szakemberek – különösen szülők és gondozók – által végzett adaptációk nem csupán kényszermegoldások. Ezek legitim, értékteremtő tervezési lépések, amelyek ellensúlyozhatják az intézményi rendszerek hiányosságait.

Az elméleti keret gyakorlati példája az Adaptive Design Association (ADA) munkája, mely egy intézményesített Do-It-Yourself Assistive Technology (DIY-AT) modellt képvisel. A közösségi tudásmegosztást és részvételi tervezést helyezi a középpontba. A célom nem csak az ADA projektjeinek bemutatása, de annak vizsgálata is, hogy ez a modell hogyan javítja a cerebrális parézissel élő gyermekeket nevelő családok autonómiáját, kompetenciaérzetét és életminőségét.

A kritikai elmélet perspektívája

A fogyatékossgálméleti megközelítése hosszú időn keresztül az orvosi modellre épült. Ebben az értelmezésben a fogyatékossg az egyéni test „hiányosságaként” vagy „hibájaként” jelent meg, amelyet technológiai eszközökkel kell kompenzálni. A segédeszközök fejlesztése ennek megfelelően elsősorban funkcionális és mérnöki szempontok mentén zajlott, gyakran figyelmen kívül hagyva az esztétikai, pszichológiai, szociális és felhasználói élménykomponenseket (Sapey et al., 2004).

A Kritikai Fogyatékossgálmélet szerint a fogyatékossg társadalmi konstrukció, melynek fókuszja nem az egyén „sérültsége”. Inkább azok a normák, intézmények



és környezeti feltételek számítanak, amelyek gátolják a részvételiséget (Meekosha & Shuttleworth, 2009). Emellett a társadalomkritikai, normatív elméleti keret mellett találkozhatunk analitikus megközelítéssel, mely a fogyatékoság keletkezésének mechanizmusára irányul. Az úgynevezett skandináv relációs fogyatékoságmodell (Nordic relational model of disability) a fogyatékoságot nem kizárólag az egyén tulajdonságaként vagy pusztán társadalmi konstrukcióként értelmezi, hanem a személy és környezete közötti viszonyként. Ebben a felfogásban a fogyatékoság a személy képességei és a környezet funkcionális elvárásai közötti eltérésként jelenik meg, vagyis egy relációs jelenség, amely mindig a konkrét környezeti és társadalmi kontextusban válik értelmezhetővé. Ennek következtében a fogyatékoság szituatív és relatív, nem pedig az egyén állandó tulajdonsága: ugyanaz a személy bizonyos helyzetekben akadályozott lehet, más helyzetekben pedig nem (Tøssebro, 2004).

Gyakorlati oldalról a személy-környezet-tevékenység igényrendszere határozza meg azt, ahogy a fogyatékoságról gondolkodunk. A rehabilitációs tudományok – különösen a foglalkozásterápia (Occupational Therapy) – szerves részét képezi a funkcióközpontú, a felhasználó egyéni szükségleteit figyelembe vevő megközelítés, ezzel rokonságot mutatva a kortárs DIY-AT gyakorlattal. A foglalkozásterápia az asszisztív technológia alkalmazását mindig a személy képességei, az adott tevékenység és a környezeti feltételek összefüggésében értelmezi, azzal a céllal, hogy elősegítse az egyén részvételét a mindennapi élet aktivitásaiban és társadalmi szerepeiben (Sarsak et al., 2023).

Ebben a kontextusban a design nem egy semleges eszköz, hanem aktív – a társadalmat alakító – szereplő. A fogyatékosággal élő személyek számára történő tervezés nem szűkíthető le egy speciális célcsoportra, hanem olyan tudást termel, amely a teljes társadalom számára releváns. A DIY gyakorlat ebben a paradigmában különösen jelentős, mivel lebontja a tervező–gyártó–felhasználó hierarchikus viszonyát, és participatív, gyakran informális alkotási folyamatot hoz létre.

A DIY mint segítő technológia (DIY-AT)

A Do It Yourself Assistive Technology (DIY-AT) azt jelenti, hogy nem hivatásos szakemberek készítenek vagy alakítanak ki segítő eszközöket, megoldásokat. Ide tartoznak a fogyatékosággal élő személyek, családtagjaik, barátai és gondozóik. A DIY-AT értelmezésében a szülők és gondozók nem csak felhasználók. Aktív tervezők, akik a valós használati helyzetben, folyamatos visszacsatolás mellett módosítanak. Ez a gyakorlati tanulás nemcsak technikai készségeket eredményez, de fokozza az autonómiát és a kompetenciaérzetet, amely pszichoszociális fejlődéssel is jár (Hook et al., 2014).

Bár hajlamosak vagyunk kortárs jelenségként tekinteni a DIY-ra, a valóságban a „csináld magad” történetileg újra és újra megjelenik válsághelyzetek, erőforráshiány vagy a tömegtermelés okozta elidegenedés idején (Nannini, 2023). A DIY-AT szempontjából válsághelyzetként értelmezhetjük a fogyatékosággal élő gyermek nevelését is. A cerebrális parézissel élő gyermekeket nevelő családok esetében a DIY alkalmazása sokszor nem választás, hanem szükségszerűség.

Gyakorlati adaptációk és kihívások

A nem-szakemberek által végzett DIY-segédeszközüadaptációk gyakran apró, de kritikus jelentőségű beavatkozások. Egy kereskedelmi forgalomban kapható segédeszköz kis mértékű módosítása – például merevítés, támasz hozzáadása vagy fogási pont áthelyezése – alapvetően változtathatja meg annak használhatóságát. Ezek a beavatkozások jellemzően nem jelennek meg a gyártók kínálatában, mivel túl specifikusak, ugyanakkor az adott család számára kulcsfontosságúak. Az ilyen adaptációk gyakran láthatatlan innovációk: nem skálázhatók, nem piacosíthatók, mégis közvetlen hatással vannak a gyermek önállóságára és a család mindennapi életére. Ez a gyakorlat előkészíti annak megértését, hogy a DIY-segédeszközüadaptáció miként válhat legitim tervezési gyakorlattá intézményes keretek között is.

Bár a DIY-AT jelentős potenciált hordoz, alkalmazása számos kihívással jár. Hook és munkatársai (2014) kutatásából kiderül, hogy az egyik legjelentősebb akadály a kompetenciaérzet hiánya: sok szülő úgy érzi, hogy a technikai adaptációkhoz speciális mérnöki tudás szükséges. Ezt tovább erősíti az időhiány és az érzelmi terheltség, amely a cerebrális parézissel élő gyermekek gondozását gyakran jellemzi. További kritikus pont az esztétika kérdése. A „gaffer tape and string” megoldások gyakran ideiglenesnek, kezdetlegesnek hatnak, ami a gyermek társas környezetében stigmatizáló lehet (Pullin & Higginbotham, 2010). Emellett a szülők aggódhatnak amiatt is, hogy egy DIY-adaptáció negatívan befolyásolhatja a terápiás folyamatot, különösen akkor, ha nincs szakember által validálva.

Gyakorlati közösségek és az Adaptive Design Association modellje

A DIY-AT sikeres és fenntartható alkalmazásának egyik kulcsa a támogató közösségi struktúrák megléte. Az Adaptive Design Association ezen a ponton válik különösen releváns esettanulmánnyá, mivel működését nem elszigetelt technikai megoldások, hanem tudatosan felépített közösségi és intézményi infrastruktúra határozza meg. Az ADA több mint huszonöt éve működik New York City-ben, és tevékenységének mintegy 70%-a tíz év alatti gyermekeket érint, akik leggyakrabban cerebrális parézis, autizmus, genetikai rendellenességek vagy látássérülés diagnózisával élnek (Hercman, 2025b).

Az ADA adaptációs gyakorlata nem standardizált termékek létrehozására irányul. A szervezet egyetlen év alatt közel kétszáz adaptációt készít, amelyek döntő többsége kifejezetten egyéni használatra tervezett, többkomponensű megoldás (Hercman, 2025b). Az adaptációk legnagyobb része funkcionális pozicionálást, ülésstabilitást, asztali és tálcás munkavégzést, valamint mobilitást támogat, kiegészülve finommotorikát és kommunikációt segítő eszközökkel. Az ADA termékfejlesztési módszertanának része a felhasználók aktív bevonása, legyen szó magáról a gyermekről vagy annak szüleiéről. Ezek alapján kijelenthető, hogy a szervezet nem pusztán mozgásegítésre fókuszál, hanem a részvétel, tanulás és társas kapcsolódás feltételeinek megteremtésére is.

Az ülésstabilitást támogató adaptív székek az ADA gyakorlatának központi elemei. Ezek az eszközök jellemzően kartonalapú, moduláris prototípusok, amelyek lehetővé teszik az oldaltámaszok, dőlésszögek és ülésmélységek gyors módosítását. Az eszközök tudatosan ideiglenesek és „kinőhetőek”: a cél nem a test rögzítése, hanem a törzs- és fejkontroll fokozatos fejlődésének támogatása, miközben a gyermek aktívan részt vesz játékban és tanulásban (Hercman, 2024a, 2024b).

Az állást és vertikalizációt támogató adaptációk hasonló logikát követnek. Ezek a megoldások nem a klinikai terápiát váltják ki, hanem annak otthoni és közösségi kiterjesztéseként működnek. Az ADA az álló testtartás támogatását nem kizárólag biomechanikai célként értelmezi, hanem olyan helyzetként, amely új társas és perceptuális tapasztalatokat tesz lehetővé. A gyermek esetében ez a testvérekkel történő játékot vagy a családdal való társas interakciót megteremtő állapotként is értelmezhetjük (Hercman, 2024c, 2025a).

A mobilitást és játékot támogató adaptációk tudatosan eltávolodnak az orvosi esztétikától. Az eszközök játékos, nem stigmatizáló formanyelvet alkalmaznak, és a mozgást élményszerű tevékenységként keretezik újra, mely különösen fontos a cerebrális parézissel élő gyermekek társas integrációja szempontjából. Az ADA önkéntesei által készített adaptív eszközökről általánosan elmondható a játékos, gyermekközpontú szemlélet és a „Crip Aesthetics”. A „Crip Aesthetics” egy olyan kritikai megközelítés, amely a fogyatékosságot nem eltakarni vagy „kijavítani” akarja, hanem annak testi, funkcionális és materiális sajátosságait tudatosan láthatóvá és értékké teszi, szembefordulva a normatív esztétikai és képességelvű elvárásokkal (McRuer, 2006).

Az ADA működésének egyik legfontosabb sajátossága, hogy az adaptációkat közösségi tanulási folyamatként kezeli. A szervezet hosszú távú víziója szerint minden közösség rendelkezne saját adaptív műhellyel. Ennek érdekében az ADA rendszeresen szervez előadásokat, workshopokat, iskolai és közösségi programokat, amelyek során a résztvevők nem kész megoldásokat kapnak, hanem egy gondolkodásmódot és módszertant sajátítanak el.

A Made-to-Learn program különösen jól példázza ezt a szemléletet. Az iskolai környezetben zajló program során fiatalok kartonalapú adaptív eszközöket terveznek és építenek, miközben saját tapasztalataikon keresztül értik meg a fogyatékosság és a design kapcsolatát (*Community Building | Adaptive Design Association Inc.*, 2024). A közösségi alkotás egyszerre szolgálja a cerebrális parézissel élő gyermekek részvételét és a résztvevők szemléletformálását.

Konklúzió

A tanulmány megállapítja, hogy a DIY gyakorlat kritikus szerepet játszik a cerebrális parézissel élő gyermekeket nevelő családok életminőségének javításában. A DIY-AT lehetőséget teremt az egyedileg testre szabott, autonómiát támogató megoldások létrehozására, ugyanakkor elterjedése nagymértékben függ a támogató közösségi struktúrák meglététől. Az Adaptive Design Association modellje rámutat arra, hogy a DIY nem az intézményes segédeszközrendszerek alternatívája, hanem azok kritikai és szükségszerű kiegészítése. Az ADA participatív, alacsony küszöbű megközelítése olyan fenntartható keretrendszert kínál, amelyben a cerebrális parézissel élő

gyermek és szülei magabiztosan válhatnak innovátorokká és saját tárgyi környezetük alakításának aktív szereplőivé.

Irodalomjegyzék

- Community Building | Adaptive Design Association Inc. (2024). <https://www.adaptivedesign.org/communitybuilding> (2026. 01. 21.).
- Hercman, J. (2024a). *Paulina and Her Friends*. <https://www.adaptivedesign.org/post/paulina-and-her-friends> (2026. 01. 14.).
- Hercman, J. (2024b). *Josh's Dream Chair*. <https://www.adaptivedesign.org/post/josh-s-dream-chair> (2026. 01. 14.).
- Hercman, J. (2024c). *Baby Orla is Working on Standing!* <https://www.adaptivedesign.org/post/baby-orla-is-working-on-standing> (2026. 01. 14.).
- Hercman, J. (2025a). *Standing Tall with Leon!* <https://www.adaptivedesign.org/post/standing-tall-with-leon> (2026. 01. 14.).
- Hercman, J. (2025b). *Building Potential Annual Report*. <https://www.adaptivedesign.org/post/building-potential-annual-report> (2026. 01. 20.).
- Hook, J., Verbaan, S., Durrant, A., Olivier, P. & Wright, P. (2014). A study of the challenges related to DIY assistive technology in the context of children with disabilities. *Proceedings of the 2014 Conference on Designing Interactive Systems*. 597-606. <https://doi.org/10.1145/2598510.2598530>
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. NYU Press/JSTOR.
- Meekosha, H. & Shuttleworth, R. (2009). What's so "critical" about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47–75. <https://doi.org/10.1080/1323238x.2009.11910861>
- Nannini, S. (2023). *Do-It-Yourself Design in Times of Oil Crisis: From Nomadic Furniture to Metamobile (1973–74)*. Diid, (80), 12. <https://doi.org/10.30682/diid8023g>
- Pullin, G. & Higginbotham, J. (2010). Design Meets Disability. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(4), 226–229. <https://doi.org/10.3109/07434618.2010.532926>
- Reimagined Communities | Adaptive Design Association Inc. (2024). <https://www.adaptivedesign.org/reimaginedcommunitiesrocio> (2026. 01. 22.).
- Sapey, B., Stewart, J. & Donaldson, G. (2004). *The Social Implications of Increases in Wheelchair Use*. Lancaster University.
- Sarsak, H. I., Kamadu, A., Pearlman, J., Goldberg, M., Kandavel, K., & Augustine, N. (2023). A perspective on occupational therapy and assistive technology: Research, contributions, challenges and global initiatives. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 79(2), 118–126. <https://doi.org/10.1080/14473828.2023.2196794>
- Tøssebro, J. (2004). Introduction to the special issue: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 3–7. <https://doi.org/10.1080/15017410409512635>



KELEN Zsuzsa Sára

kelen.zsuzsa.sara@gmail.com

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2026.1.6>

A tanulmány megjelenése: 2026. június 15.

A 2024-es paralimpia a magyar írott online mainstream médiában¹

Absztrakt

A társadalmi kisebbségi csoportok, így a fogyatékos emberek reprezentációja is kiemelt szerepet játszik abban, hogyan viszonyul a többségi társadalom az adott csoporthoz. A paralimpia a világ egyik legnagyobb sportrendezvénye, ezáltal kivételes lehetőséget biztosít a fogyatékos személyekkel kapcsolatos közfelfogás és a fogyatékos sporthoz való viszonyulás befolyásolására. A kutatás azt vizsgálta, hogy a legnépszerűbb magyar nyelvű online írott médiumok milyen módon reprezentálták a paralimpiai játékokat és ezzel kapcsolatban a fogyatékos embereket. A szakirodalom alapján meghatározott elemzési szempontok szerint a paralimpia reprezentációja ezeken a felületeken többségében nem tartalmazott káros megjelenítési módokat. A tartalmak többsége az MTI híreinek átvételével vagy felhasználásával jött létre, így leginkább annak reprezentációs módja jelent meg a vizsgált felületeken is. A nem az MTI hírein alapuló tartalmak esetében gyakoribb volt a problémás reprezentációs módok megjelenése.

Kulcsszavak: médiarepresentáció, fogyatékoság, sport, sztereotípa, diskurzus

The 2024 Paralympics in Hungarian mainstream online written media²

Abstract

The representation of social minority groups, including people with disabilities, plays a crucial role in shaping how majority society relates to them. The Paralympic Games are one of the world's largest sporting events, providing an exceptional opportunity to influence public perceptions of disabled people and attitudes toward disability sport. This study examined how the most popular Hungarian-language online written media outlets represented the Paralympic Games and people with disabilities. Based on analytical criteria drawn from the relevant literature, these representations largely did not include harmful portrayals. Most of the content was created by reproducing or drawing on reports from the Hungarian News Agency (MTI), so its representational approach was also reflected in the examined outlets. In cases where the content was not based on MTI reports, problematic representational patterns appeared more frequently.

Keywords: media representation, disability, sport, stereotype, discourse

1 A tanulmány a 2025-ben az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógia Karán írt, *Fogyatékos emberek médiarepresentációja – A 2024-es paralimpia megjelenítése az online magyar mainstream médiában* című szakdolgozat átdolgozott változata.

2 This study is a revised version of the thesis "Media representation of disabled people – The portrayal of the 2024 Paralympics in Hungarian online mainstream media", submitted in 2025 to the Faculty of Special Needs Education at Eötvös Loránd University (ELTE).

A 2024-es paralimpia a magyar írott online mainstream médiában

1. Bevezetés

A különböző társadalmi kisebbségi csoportokról, azokról, akik valamilyen szempontból „mások”, mint a „többség”, a nyilvánosság számára elérhető képek – vagyis a csoportok reprezentációi – kiemelten fontos szerepet játszanak a többségi társadalomnak az adott csoporthoz történő viszonyulásában. Az elérhető reprezentációk narratívákat kínálnak az adott csoporttal kapcsolatos tapasztalatok és érzelmek kulturális rendezésére és értelmezésére, ezáltal a társadalmi viszonyokra gyakorolt hatáson keresztül alakítva is ezen csoportok mindennapi életét. Ennek megfelelően az, hogy mit tekintünk fogyatékoságnak, az egyén fizikai állapota milyen helyzetekben jelenik meg fogyatékoságként, nagyban múlik a kialakított társadalmi környezeten (Hernádi et al., 2014; Nagy et al., 2009). Ezzel szorosan összefüggenek a társadalomban élő fogyatékoságképek, amelyek sokszor a fogyatékos emberekre mint hiánnyal rendelkezőkre tekintenek. Ezen képek megkonstruálásban bizonyítottan fontos szerepet játszanak a kulturális produktumok és a média (Goggin & Newell, 2000; Pullen et al., 2018). Az olimpia és a FIFA-kupa után a paralimpia a világ harmadik legnagyobb sportrendezvénye, ezáltal kivételes lehetőséget kínál a fogyatékos személyekkel kapcsolatos közfelfogás és a fogyatékos sporthoz való viszonyulás befolyásolására (Cheong et al., 2021). Jelen tanulmány célja megvizsgálni, hogy 2024-ben a legolvasottabb online írott magyar médiumok milyen módon reprezentálták a paralimpiai játékokat, valamint ezzel kapcsolatban a fogyatékoságot és a fogyatékos embereket.

2. A fogyatékoság médiareprezentációja

A médiareprezentáció fontos szerepet játszik a társadalomban a kisebbségi csoportokkal, így a fogyatékos emberekkel kapcsolatban létező sztereotípiák állandósulásában (Silva & Howe, 2012), hatással van a hozzájuk való viszonyulásra, valóságuk értelmezésére, sokszor az erőforrások elosztására is (Garland-Thomson, 2005). Emellett az, hogy melyik csoport alkotja a reprezentációt, sokszor a társadalmi hatalmi viszonyokat is leképezi (Ivanic & Clark, 1997) – az önreprezentáció hiányának következtében az adott csoport a többségi társadalomban „más”-ként jelenhet meg, a reprezentációt így a társadalmi elnyomás egyik formájává téve (Young, 2004).

Mindenfajta reprezentációnak fontos része a keretezés (*framing*), vagyis egy esemény vagy jelenség bemutatásakor annak értelmezése. Reese (2001, p. 11) definíciója szerint „a keretek társadalmilag közös és időben fennmaradó szervező elvek, amelyek szimbolikusan működnek, hogy értelmesen strukturálják a társadalmi világot”. Goffman a keretezésnek két módját, a természetes és a szociális keretezést különböztette meg (Goffmann, 1974). Meghatározásában a természetes keretezés a történéseket ok-okozat és akaratlagos tényezők nélkülinek, semlegesnek tekin-

ti, a szociális keretezés ezzel szemben események során az emberi akaratot tekintint meghatározónak, társadalmi viszonyok között értelmezve azokat, ezzel nagy mértékben befolyásolva az információk értelmezését és közlését (Arowolo, 2017). Iyengar (1991) az epizodikus és tematikus keretezéseket definiálta. Az epizodikus keretezés egyedi eseményekre, egyénekre, a magánélet dolgaira összpontosít, a tematikus pedig a szélesebb perspektívára, közügyekre és az időbeliségre.

A fogyatékoság különböző felfogásait a fogyatékoság modelljei foglalják össze, így az elérhető reprezentációk is feltételezhetően valamelyik modell szemszögéből értelmezik a fogyatékoságot. Leggyakrabban négy modellt szoktak megkülönböztetni, a *morális*, *medikális/orvosi*, *szociális* és *emberi jogi* modelleket. Ezek, bár elkülöníthetők és időrendbe tehetőek, a mindennapokban párhuzamosan vannak jelen, hol egyik, hol másik dominánsabb jelenlétével (Könczei & Hernádi, 2011).

Több kutatás vizsgálta, hogy milyen jellemző módjai vannak a fogyatékos személyek megjelenítésének. Ezek közül a legismertebb Biklen és Bogdan (1977) kutatása, ahol a következő sztereotíp megjelenítéseket azonosították: szánalmas és sajnálatra méltó, az erőszak célpontja, vészjosló és/vagy gonosz tényező, háttérkarakter vagy hangulatelem, „szuperkripli”, nevetséges, saját maga ellensége, teher, aszexuális, képtelen a részvételre a mindennapi életben. Garland-Thomson (2000) a fogyatékos személyek megjelenítésének négy retorikai csoportját különböztette meg. A *csodálatos* megjelenítés a fogyatékos ember és test különlegességét helyezi előtérbe a nézőhöz képest fölürendelt pozícióba helyezve a fogyatékos személyt; a *szentimentális* ábrázolás a fogyatékoságot egy megoldásra váró problémaként, akadályként mutatja be; az *egzotikus* megjelenítés a fogyatékos személyt mint egzotikumot mutatja meg; a *realista* megjelenítési mód pedig a néző és a fogyatékos személy hasonlóságaira koncentrálnak.

A megjelenítési módok mellett vannak a fogyatékos emberek reprezentációjában jellemzően megjelenő narratívák is. A fogyatékosággal kapcsolatban a szánalmason alapuló narratíva az egyik legelterjedtebb, mely több más káros megjelenítés alapjául is szolgál. Ezek a megjelenítések a fogyatékoságot szánalmasat keltő, negatív dologként állítják be, a fogyatékos embereket pedig a többségi társadalom részéről szánakozó és paternalizáló magatartást érdemlő szereplőként (Haller & Preston, 2017). Az inspirációs pornó (*inspirational porn*) azt a jelenséget írja le, mikor a fogyatékos embereket a nem fogyatékos emberek számára inspiráció forrásaként mutatják be, nehézségeiket és eredményeiket egy megküzdésre ösztönző narratívába csomagolva. Ez a narratíva a fogyatékos embereket a pornóhoz hasonlóan tárgyiasítja, és mások érdekeinek megfelelően használja fel (Haller & Preston, 2017). Egy másik jellemző narratíva a szuperkripli (*supercrip*), amely a személyt valamiféle szupererővel ruházza fel, aminek segítségével képes úgy élni, mint a „normális” emberek, a fogyatékoságot ezzel egy leküzdendő problémává, abnormalitássá redukálva. Ez a narratíva a fogyatékos emberek egyedüli feladatává és felelősségévé teszi a részvételi lehetőség megteremtését a többségi társadalom igényeire kialakított rendszerben, nem tárgyalva a rendszer szerepét a kirekesztésben és az akadályok felállításában (French & Le Clair, 2018).

Magyarországon is több kutatás foglalkozott már a fogyatékos emberekkel kapcsolatban megjelenő diskurzusokkal és médiareprezentációval. Kiss Viktor (2013) tanulmányában magyarországi, fogyatékosággal kapcsolatos diskurzusok öt kategóriáját különböztette meg, az „*orvosi*” diskurzust, az „*integráció*” diskurzusát,

a „szociális” diskurzust, az „átmenetiség” diskurzusát és a „kompenzáló” diskurzust. Ezek mellett felvázolta a fogyatékos emberek három útját a társadalmi kapcsolódáshoz, a „beteg”, a „sérült” és a „speciális” vagy „kivonó” kapcsolódást. Nagy Zoltán és Kármán Bianka (2021) kutatása TV-reklámokat elemezve a fogyatékos emberek megjelenésének ritkaságára hívta fel a figyelmet. Légmán Anna és Vályi Réka (2022) kutatása a pszichoszociális fogyatékos személyek médiareprezentációját vizsgálva egy 2014-es eset kapcsán azt találta, hogy a nemzetközi tapasztalatokkal összhangban az örület és a bűnelkövetés összemosása jelent meg, megerősítve, hogy a pszichiátriai betegként diagnosztizált embereket szükséges elzárni a közösségtől. Svatist Carmen, Petri Gábor, Bernát Anikó és Kozma Ágnes (2025) a 24.hu online hírportál fogyatékoságról alkotott képét vizsgálták egy éven keresztül. Az eredmények azt mutatták, hogy a vizsgált tartalmakban széles spektrumon helyezkedett el a fogyatékoság ábrázolása. A klasszikus fogyatékoságreprezentációk mellett – beteg, áldozat, passzív, szánalmas – megjelentek alternatív, rezisztens ábrázolásmódok is, az érintett személyeket sok esetben aktív cselekvőként bemutatva.

3. Paralimpia és médiareprezentáció

A médiának fontos szerepe van a társadalmi attitűdök alakításában, így az ideálisnak tartott testkép megteremtésében is. A médiatartalmak kitartóan a fiatalságot és a fizikai szépséget tekintik értéknek, ami sokszor nehezen összeegyeztethető a fogyatékos emberek által megélt egészségi állapotok széles skálájával. Többek között ez is hozzájárul a fogyatékos emberek marginalizációjához és a közéletből történő kiszorulásához (Kolotouchkina et al., 2021). A sporteseményekből sokáig kirekesztették azokat a társadalmi csoportokat, amelyek a közfelfogás szerint nem illettek bele az megkövetelt férfiasságról, illetve a szép és rátermett testről kialakított képbe, mint például a nők, a színesbőrű és fogyatékos emberek (DePauw, 1997).

A paralimpiai játékok elődje, a Stoke Mandeville Games első alkalommal 1948-ban valósult meg, a paralimpia pedig először 1960-ban került megrendezésre Rómában, Olaszországban, 23 ország 400 versenyzőjével (International Paralympic Committee, é. n.). Kutatások szerint a paralimpia általában kisebb médiafigyelmet kapott, mint az olimpia (French & Le Clair, 2018), különösen a hagyományos írott média területén (Cheong et al., 2021). A paralimpiai játékok iránti médiaérdeklődés a 2000-es években nőtt meg. Ezzel együtt megélnékültek a fogyatékos sport reprezentálásának módjáról szóló viták is (French & Le Clair, 2018), elsősorban azzal kapcsolatban, hogy a fogyatékos élsport megerősíti vagy lebontja a társadalomban létező sztereotípiákat, és milyen következményei lehetnek a fogyatékos emberek mindennapi életére (Thomas & Smith, 2009; Howe, 2008). Jelentős változás a paralimpia megjelenésében a brit médiában 2012-ben, a londoni játékok kapcsán következett be (French & Le Clair, 2018), ahol elsősorban a Chanel4 tévéadó *Ismerd meg a szuperembereket* (*Meet the superhumans*) reklámkampánya hatására a megjelenő narratívák a parasport terápiaiként történő bemutatásától az elit sportként való értelmezése felé mozdultak (French & Le Clair, 2018; Kolotouchkina et al., 2021). A kampányt sikeressége – a paralimpia elitsportként való szemlélete és az egyes versenyzők személyes ismertsége – mellett sok kritika is érte, felröva, hogy alapvetően a szuperkripli-narratívát erősítette (French & Le Clair, 2018).

A paralimpiai játékok külföldi médiareprezentációját számos tanulmány vizsgálta. A következőkben röviden bemutatom, hogy ezek milyen megállapításokra jutottak a paralimpia és a fogyatékos emberek, sportolók reprezentációjával kapcsolatban.

A „másság” keret: A „másság” keretben a fogyatékos emberek a feltételezett normálistól, a „normális” és „természetes” többségtől elkülönülteként, tehát „más”-ként vannak ábrázolva. Misener (2013) elemzése szerint ebbe a keretbe illik a szuperkripli-narratíva is, amely szintén az átlagtól eltérő, átlag feletti szuperképességekkel ruházza fel a fogyatékos sportolókat, tovább erősítve a fogyatékos sportról mint „furcsaságról” élő sztereotípiákat. Amellett, hogy egyre inkább jellemző a paralimpiáról szóló tartalmakra, hogy problematizálják a létező fogyatékoságképeket, sok tartalom még mindig az évtizedek óta a médiát uraló sztereotípiákkal dolgozik, mint például a „bátor, elitsportversenyzők”, „speciális emberek” vagy „figyelemre méltó teljesítményt nyújtók” (Goggin & Newell, 2000).

A fogyatékoság hangsúlyozása a teljesítmény helyett: A paralimpia reprezentációja sok esetben elsősorban a fogyatékos emberekhez kötődő sztereotípiák mentén valósul meg, a fogyatékos személyek életét folyamatos küzdelemként ábrázolva, hátrányos helyzetű vagy beteg áldozatokként, valamint passzív szereplőkként pozicionálva őket. Ezekben a reprezentációkban a versenyzők gyakran tárgyiasítva vagy szenzációhajhász módon jelentek meg, versenyzői képességeik helyett a fogyatékoságuk kerül a középpontba. Mindezek mentén a paralimpia inkább deviáns, mint elitsport-eseményként jelenik meg (Cheong et al., 2021). Bár az évek során erősödött a versenyzői narratíva és a sport fontosságának kiemelése a paralimpia médiareprezentációjában, a fogyatékoság leírása sok esetben elsősorban még mindig medikalizált, a versenyzők testi fogyatékoságára koncentrált (Rees et al., 2018).

Láthatóság és a nemek reprezentációja: Kutatások kimutatták, hogy fogyatékos elitsportot űző versenyzők ritkábban szerepelnek a médiában, és ha mégis, inkább helyi versenyzők jelennek meg, mint külföldiek (Rees et al., 2018). Jellemző még, hogy a fogyatékos sportokról szóló közvetítések inkább a férfi versenyzőkre fókuszálnak (Cheong et al., 2021).

Az épségista szemlélet: A paralimpiával kapcsolatos médiamegjelenések a fogyatékos emberek sportteljesítményét sokszor a hétköznapi túlínak, rendkívülinek állítják be. Ez következménye lehet egyrészt az újságírók és a médiatermékek eszköztárából hiányzó tudásnak és tapasztalatnak a fogyatékoság méltó reprezentációjával kapcsolatban, másrészt a paralimpia közvetítését övező gazdasági kényszernek, amely a fogyatékos sportolókkal kapcsolatban a globális fogyasztás mintáinak megfelelő reprezentációra ösztönözi a médiumokat (McGillivray et al., 2019).

Hierarchia a fogyatékoság típusai között: A paralimpiával kapcsolatos médiatartalmak sok esetben bizonyos fogyatékoságokat – például a kerekesszékes és a baleset eredményeként létrejött állapotokat – más állapotoknál normálisabbnak, a köz számára befogadhatóbbnak állítanak be (McGillivray et al., 2019).

Epizodikus vs. tematikus keretezés: Egy, az USÁ-ban a paralimpiai TV-közvetítéseket vizsgáló kutatás arra jutott, hogy ezek a tartalmak hajlamosak inkább epizodikusan, mint tematikusan keretezni a témát. A paralimpia epizodikus keretezése itt a fogyatékos sportolókkal kapcsolatban egyéni, érzelmes történeteket jelenített meg, a tematikus keretezés viszont társadalmi perspektívából közelítette meg az eseményt. Az epizodikus keretezés az érzelmi töltet miatt vonzóbb lehet a tartalomfogyasztók számára, túlhangsúlyozása viszont eltávolíthatja a témát annak közfele-

lösségeként való felfogásától, és ezáltal elriaszthatja a fogyasztókat attól, hogy társadalmi kérdésként kezeljék a fogyatékossgot (McGillivray et al., 2019).

Szórakoztató műsor vagy éltsport esemény: Egy, a paralimpia ausztrál közvetítését vizsgáló médiaelemzés 2018-ban arra jutott, hogy a paralimpia inkább *szórakoztató műsorként, mint éltsport-eseményként* jelenik meg a médiában. A paralimpia közvetítése során több humort és érzelmet használtak, mint az olimpiai játékok közvetítésénél, azt feltételezve, hogy a paralimpiáról szóló tartalmakhoz nem elég csupán maga a verseny és a sportteljesítmény (Rees et al., 2018).

Eszközök és technológia: Bár több sportágban is alapvető szükségletet képeznek a különböző sporteszközök, a közvetítésekben ezek ritkán kapnak kiemelt helyet. A fogyatékos sportolók által használt felszerelések leírása és megjelenítése azonban sokszor kiemelt, és megjelennek bennük a fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák, például „különleges felszerelés különleges emberek számára” (Goggin & Newell, 2000). A technológia és a különböző eszközök sokszor pozitív jelzőkkel jelennek meg, melyek – az ezekben az esetekben leginkább negatív jelzőkkel megjelenített – fogyatékos emberek életét jobbá teszik (French & Le Clair, 2018). Más elemzések arra a megállapításra jutottak, hogy a közvetítések inkább fókuszálnak a fejlett technológiát alkalmazó versenyszámokra és a társadalmilag elfogadott fogyatékos testekre, és a különleges protézisek gyakran fontos elemei a szuperkripili-narratívának (Kolotouchkina et al., 2021).

Hiába egyre ismertebb a paralimpia, és növekszik nézettsége, a fogyatékossgal kapcsolatban a sportkommunikációnak még meg kell küzdenie kihívásokkal (Kolotouchkina et al., 2021). Szakértők szerint optimális esetben olyan reprezentációra lenne szükség a paralimpiával és a fogyatékossgal kapcsolatban, mely egyaránt megjeleníti a paralimpia globális jellegéből adódó kommunikációt és a sportolók mindennapi tapasztalatait is, és ezek révén „újraértelmezi az állampolgárságot, az emberi jogokat, a demokráciát és a jólétet a fogyatékkal élők (sportolók) számára” (Bush et al., 2013, p. 644). A fogyatékossg láthatóságának normalizálásához és a méltó reprezentációhoz szükséges a paralimpiai versenyzők objektív megjelenítése, a stigmatizáció elkerülése (Kolotouchkina et al., 2021).

4. Módszertan és elemzési eljárás

A kutatásban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a legolvasottabb online írott magyar mainstream médiumok milyen módon reprezentálták 2024-ben a paralimpiai játékokat és ezzel kapcsolatban a fogyatékossgot, a fogyatékos embereket. A kutatást kvalitatív szövegelemzéssel végeztem.

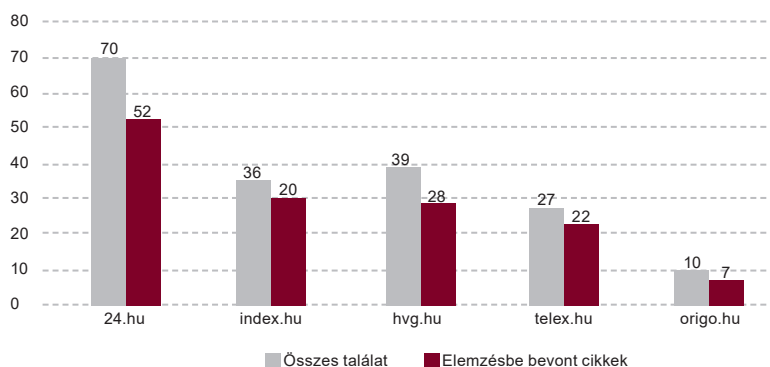
Az elemzett szövegeket a vizsgált időszakban a kiválasztott online felületekről egy social listening szoftver, a SentiOne segítségével gyűjtöttem össze, a paralimp^{*3} kulcsszóra adott találatok alapján. A kutatás során vizsgált időszak a 2024-es paralimpia napjai, valamint az azt megelőző és követő egy-egy hét volt, tehát a 2024. augusztus 21. és szeptember 15. közötti időszak. A vizsgált felületeket a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) 2024 augusztusára (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2024a) és szeptemberére (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2024b)

3 A kulcsszónál a szóvégi * (csillag) jel tette lehetővé, hogy a kulcsszó különböző végződéseire adott találatok is megjelenjenek a keresés során.

vonatkozó, az online médiatér közönségéről szóló elemzései alapján a legtöbb internetezőt elérő mainstream magyar médiumok közül választottam ki. A kutatásba bekerülő öt médium ezzel a módszerrel az index.hu, a 24.hu, az origo.hu, telex.hu és a hvg.hu.⁴ A kutatás fókuszában azért a mainstream médiumok állnak, mert ezek a felületek feltételezhetően szélesebb és sokrétűbb közönséget érnek el, mint más felületek, például a sportlapok.

Az elemzés több lépésben történt. A SentiOne szoftverrel gyűjtött találatokat elsőként manuálisan átvizsgáltam, és eltávolítottam azokat a tartalmakat, amelyek nem kapcsolódtak érdemben a paralimpiához. A szűrés eredményeként a 182 találatból 139 releváns tartalom került a mintába, amelyek a következőképp oszlottak meg a médiumok között: 24.hu – 52 db., index.hu – 30 db., hvg.hu – 28 db., telex.hu – 22 db., origo.hu – 7 db. (1. ábra).

1. ÁBRA. AZ ÖSSZES TALÁLAT ÉS A MINTÁBA KERÜLT TARTALMAK SZÁMA MÉDIUMOK SZERINT



A tartalmakat a következő elemzési keret mentén vizsgáltam meg: a szöveg tárgya/témája, keretezése, megjelenő fogyatékoságmodellek, elbeszélők és megszólalók, narratívák, a sportolók megjelenítése, a fogyatékoság megjelenítése, a paralimpia megjelenítése. Az elemzési keret kialakítása a vonatkozó szakirodalom alapján történt. A médiareprezentáció vizsgálatához a fogyatékoságmodellek elemzésére építő megközelítések (Könczei & Hernádi, 2011), a fogyatékoság kulturális és társadalmi reprezentációját vizsgáló kutatások (pl. Biklen & Bogdan, 1977; Garland-Thomson, 2000), valamint a paralimpia médiabeli megjelenítésére irányuló kutatások (pl. Misener, 2013; Cheong et al., 2021) szolgáltak alapul, míg a keretezés és a narratívák vizsgálata keretezésméleti megközelítésekhez kapcsolódik (pl. Reese, 2001; Iyengar, 1991).

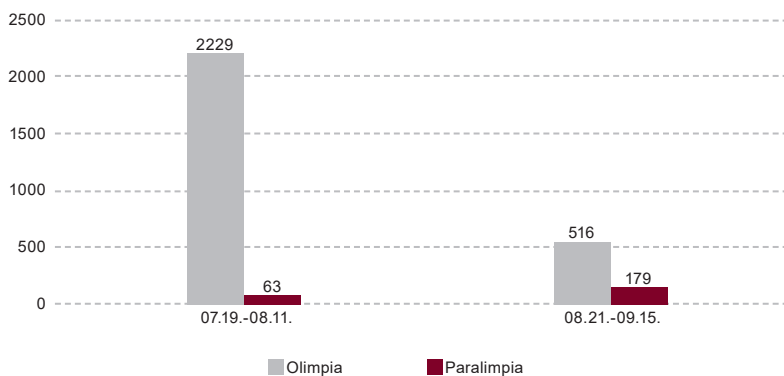
Az elemzés kvalitatív, értelmező szövegelemzésként valósult meg. A szövegek feldolgozása többszöri átolvasással történt, az előzetesen kialakított elemzési keret mentén. Ez a keret a vonatkozó szakirodalom és nemzetközi kutatások alapján, valamint az anyag előzetes áttekintése során kirajzolódó szempontok integrálásával alakult ki. Az elemzés során kategóriaalapú értelmezést használtam: az egyes szövegeket az elemzési szempontok mentén vizsgáltam, és ezek alapján azonosítottam

4 Bár az NMHH különböző szempontok szerinti kimutatásai között mainstream médiumként a HVG.hu mellett megjelent még a 444.hu is, azért a HVG.hu-ra esett a választás, mert itt több, mint kétszer annyi tartalom született a paralimpiáról, valamint itt megjelentek hosszabb tartalmak is a témában.

a reprezentációs megoldásokat. Az elemzés manuálisan történt, elemzőszoftver használata nélkül. A szubjektív hatás az elemzési keret következetes alkalmazásával és az értelmezések szöveghez kötöttségével igyekeztem mérsékelni.

Kulcsszavas keresés⁵ segítségével felmértem, hogy a kiválasztott médiumokon hány tartalom jelent meg az olimpiával és a paralimpiával kapcsolatban az általam vizsgált időszakban (2024. augusztus 21. – 2024. szeptember 15.), illetve az olimpia időszakában, valamint az azelőtti és azutáni egy hétben (2024 július 19. - augusztus 11.). Az eredmények szerint az olimpiáról nagyjából 12-szer annyi tartalom született az olimpiát felölelő időszak alatt, mint a paralimpiáról a paralimpiát felölelő időszak alatt (2. ábra).

2. ÁBRA. AZ OLIMPIÁRÓL ÉS A PARALIMPIÁRÓL SZÓLÓ TARTALMAK SZÁMA A VIZSGÁLT IDŐSZAKOKBAN



5. Eredmények

Minden vizsgált tartalom szöveges volt, hosszuk pár sortól pár oldalig terjedt. A tartalmak többsége a paralimpikonok érmeiről beszámoló rövid hír volt, illetve a nagy részük a Nemzeti Hírgyűnékségtől (MTI) kisebb-nagyobb változtatásokkal átvett hír volt, így jellemzően hasonlóak voltak médiumok között és médiumokon belül is a tartalmak, illetve azok szerkezete is. Jellemzően említették a sportoló nevét, a megszerzett érmet vagy helyezést, a sportágot és a kategóriát, valamint nagyon gyakran a sportoló életkorát, hogy melyik városból érkezett, és hogy melyik egyesületnél sportol. Előfordult pár középhosszú vagy kifejezetten hosszú tartalom is, de ezek kisebbségben voltak.

A szövegek tárgya/témája túlnyomó többségben a paralimpián elért sikerek, az adott sportoló eredményének kiemelésével. Ezek mellett, gyakran párhuzamosan a következő témák is megjelentek: a konkurencia eredményei; a környezet a verseny alatt; a sportoló múltja és korábbi sikerei; a sportoló fogyatékosága és annak eredete; a sportoló értékelése eredményéről, felkészülésének menetéről, nehézségeiről, elvárásairól. A cikkek egy része a versenyzőkről nem a sporteredményekkel kapcsolatban, hanem magánéleti (pl. lánykérés) vagy a sporthoz és a paralimpiához máshogy kapcsolódó témák (pl. baleset, kizárás) kapcsán beszélt. A szövegek egy

⁵ A kulcsszavas keresés a SentiOne social listening szoftver segítségével történt a paralimp* illetve az olimp* kulcsszavakra.

kisebb része valamilyen híres embernek (pl. politikusnak, celebnek) a paralimpiához kapcsolódó megnyilvánulása mentén tematizálta a magyar eredményeket és a paralimpia témáját. Elenyésző mértékben jelen voltak olyan cikkek is, amelyek valamilyen módon a paralimpiai eredményeken kívül a paralimpiához vagy általában a fogyatékos emberek társadalmi helyzetéhez kapcsolódó témákat is felhoztak. A leggyakoribb ilyen téma a paralimpikonok és az olimpikonok érem után járó pénzjutalmának egyenlőtlensége volt, de megjelent még a paralimpia mint lehetőség a játékoknak helyszínt adó város akadálymentesítésére, és egészen kis mértékben a fogyatékos emberek általános társadalmi helyzetének tárgyalása is.

Elbeszélőként/megszólalóként a vizsgált tartalmak túlnyomó többségében az újságíró jelent meg, de gyakran megjelent a szövegekben egy-egy hosszabb-rövidebb idézet beemelése az épp sikert elérő sportolótól, melyben általában a teljesítményét értékelte, a versenyt megelőző nehézségeiről beszélt, vagy a konkurenciáról, a konkurens sportolóhoz fűződő véleményéről, kapcsolatáról nyilatkozott. A vizsgált tartalmak között összesen egy interjú jelent meg, egy francia íróval, aki beszélt a paralimpiáról is (Dzsubák, 2024*). Részletes portré egy francia parasportolóról került közlésre a vizsgált időszakban (Pincési, 2024*). Emellett megjelentek idézetek politikusoktól vagy a magyar/nemzetközi Paralimpiai Bizottságok képviselőitől, például Orbán Viktor miniszterelnök Facebook-posztjai – az Origo minden vizsgált tartalma ezekhez kapcsolódva érintette a paralimpiát –, Karácsony Gergely budapesti főpolgármestertől (Németh, 2024*; HVG, 2024*), illetve Szabó Lászlótól, a Magyar Paralimpiai Bizottság elnökétől, akinek egy véleménycikke (Szabó, 2024*) is bekerült a vizsgált tartalmak közé.

A paralimpiáról általánosságban nem esett sok szó a vizsgált tartalmakban, ha mégis, akkor elitsport-eseményként jelent meg. Az MTI híre nyomán (MTI, 2024a*) leginkább „a mozgássérült, látássérült és enyhe értelmi sérült sportolók legnagyobb sporteseménye”-ként hivatkoztak rá, felhívva a figyelmet arra is, hogy a paralimpia egyik célkitűzése a teljes fogyatékos népesség társadalmi helyzetének javítása.

Hogy mely sportolók jelentek meg a vizsgált tartalmakban, azt elsősorban az MTI hírei befolyásolták, és az, hogy kik szereztek érmet a versenyen – a legtöbb tartalom róluk, kiemelten az aranyérmet szerzett sportolókról jelent meg. Több cikk jelent meg női sportolókról, mint férfiakról, és a cikkek túlnyomó része a magyar sportolókról szólt. A paralimpikonok leginkább profi sportolóként jelentek meg, így feltűnő volt az a pár szöveg, amelyekben ez nem így volt. Ezek leginkább a sportolók erős negatív érzelmi reakcióiról számoltak be. Ilyenek voltak a Száraz Evelin sikertelen versenyszámáról szóló beszámoló, ahol harag és könnyek jelentek meg – „»Jobbat vártam magamtól, mérges vagyok magamra» - mondta az MTI-nek a könnyeivel küszködve” (24.hu, 2024b*) –, az olasz Ambra Sabatini balesetéről szóló cikk, ahol szintén könnyek jelentek meg – „A 22 éves Sabatini persze azonnal könnyekben tört ki (...)” (Gerák, 2024*) –, illetve a Pálos Péter bronzérméről szóló szöveg, ahol a sportoló dühé került említésre – „Pálos a második szettben is többször dühösen vette tudomásul, hogy megoldásai nem sikerültek (...)” (Pál, 2024*; Klicasz, 2024*). A Pálos dühéről szóló szövegrészlet egy MTI-hír (MTI, 2024b*) nyomán jelent meg több médiumban is. Az MTI azonban a düh cáfolatát is közölte: „Beszélt arról is, hogy nem volt dühös, csak bosszankodott, amikor úgy érezte, hogy egyszerűbb poénna

6 A *(csillag) jellel jelölt hivatkozások az elemzésbe bevont cikkekre utalnak.

ront”, alátámasztva egy idézettel a sportolótól: „Nyilván mérgelődtem időnként, azért próbálkoztam, de sajnos a realitás győzött. Ő tizenhét éves, én meg most voltam harminckilenc, ez ilyen”, amit viszont már csak a 24.hu hozott le (24.hu, 2024g*). Emellett ezen cikkek Pálosról mind tartalmazták, hogy „enyhe értelmi fogyatékos-sággal született”, ami a düh megjelenésével együtt – és ellentétben a cikkek többségével, ahol sem a fogyatékos, sem erős negatív érzelmi reakciók nem jelentek meg – alkalmas az enyhe értelmi fogyatékos személyeket gyerekszerepbe helyező sztereotípiák megerősítésére.

Külföldi sportolók sokkal ritkábban jelentek meg a magyar sportolók eredményeiről beszámoló szövegekben, és ha megjelentek, elsősorban konkurenciaként. Csak külföldi sportolókkal foglalkozó cikkek jelen voltak az Index, a 24.hu és a HVG felületén is, ám ezek általában valamilyen „szenzációhoz”, különlegességhez, szokatlan eseményhez vagy viselkedéshez kapcsolódtak. Ilyenek voltak például a romantikus történetek (pl. lánykérés (24.hu, 2024f*), a versenyen szokatlan állapotok, pl. várandósság (Krasz, 2024*), a magas életkor (Aranyossy, 2024*), „extrém” fogyatékos-ság vagy testi jellemzők, pl. végtaghiányosság (Pincési, 2024*), szokatlan testmagasság (24.hu, 2024e*; 24.hu, 2024d) és a szokatlan viselkedés vagy történet, pl. sírás (Gerák, 2024*), versenyből való kizárás (Kiss, 2024*; 24.hu, 2024c*). Ezek közül egyedül a 24.hu-n Ryadh Sallemről szóló cikk (Pincési, 2024*) mutatta be mélyrehatóbban és komplex módon a sportoló életét és tapasztalatait, több, a fogyatékos emberek társadalmi helyzetéhez kötődő témát is említve.

A vizsgált tartalmakban kevés keretezési mód jelent meg a már említett hasonló szerkezet és forrásfelhasználás következtében. A leggyakoribb megjelenő keretezés a *magyar sportoló – magyar sporteredmény* keret volt, amely a sportolói eredményre és a „magyar sikerre” helyezte a hangsúlyt. Ennek egy ritkább változata hasonló megközelítésben a sikertelenséget tárgyalta. Ez egy nemzeti fókuszú, „*nacionalista*” keretezésként írható le, amely – tekintve, hogy elitsport-eseményről van szó – alapvetőnek mondható a sporteseményekkel kapcsolatos tartalmakban. Ritkábban megjelent a *szenzáció* keretezés, amely a teljesítmény helyett a sportolókkal kapcsolatos meglepő dolgokra, érdekességekre helyezte a hangsúlyt. Ez a keret nagyrészt a külföldi sportolókról szóló cikkekben jelent meg, illetve ide tartoznak azok a cikkek is, amelyek a sportolók negatív érzelmi kitöréseire helyezték a hangsúlyt. Megjelent még nagyon kis mértékben az *inspirációs* keretezés is, leginkább sportolóktól származó idézetekben, a versenyt megelőző nehézségek hangsúlyozásával, például: „Az évem sokkal nehezebb volt, mint amilyennek maga a verseny tűnt. Nagyon mélyről indultam.” (24.hu, 2024h*); „*hihetetlen mélységből tért vissza az életbe (...) komor időszakon esett át, de elhatározta, hogy újjáépíti az életét és ebben a sportnak fontos szerepet kell betöltenie*” (24.hu, 2024f*). Ez utóbbi két keretezés a „*másság*” keretbe illeszkedik, hiszen a „*normálistól*” eltérőként mutatja be a paralimpikonokat. Az elsőként tárgyalt „*nacionalista*” keret ezekkel szemben nem illeszkedik a „*másság*” keretbe, ez elsősorban élsportolónak, tehát a „*normális*” kategóriába tartozónak, a nemzet részének tekinti a paralimpikonokat.

Az epizodikus és tematikus keretezés kérdését nézve elmondható, hogy szinte az összes vizsgált szöveg epizodikus keretezést alkalmazott. Ebbe tartoztak a sporteredményeket közlő és az érzelmeiket, szenzációt és inspirációt a középpontba állító szövegek is. A tematikus keretezés csak nagyon ritkán és érintőlegesen jelent meg. Azok a cikkek tartoztak ide, amelyek érintették a fogyatékos emberek általános hely-

zetéhez kapcsolódó témákat, mint például az akadálymentesítést, társadalmi befogadást vagy a fogyatékos emberek általános helyzetét a társadalomban. Az akadálymentesítés témája két cikkben jelent meg (Németh, 2024*; HVG, 2024*) Budapest főpolgármesterének, Karácsony Gergelynek egy nyilatkozatát idézve, amelyben a paralimpia szerepét hangsúlyozta a játékok helyszínéül szolgáló város akadálymentesítésében. Ugyanezen kontextusban hozta fel a témát véleménycikkében Szabó László, a Magyar Paralimpiai Bizottság elnöke (Szabó, 2024*). Ezek mellett három cikk (HVG/MTI, 2024*; 24.hu, 2024a*; Furi, 2024*) vette át valamilyen formában az MTI szövegét (MTI, 2024a*) a paralimpia megnyitójáról, amelyen a szervezők többek között felhívták a figyelmet az akadálymentesítés fontosságára is.

Azt, hogy a fogyatékoság mely modelljei jelennek meg leginkább, a szövegek rövidege és fókusza miatt nem könnyű megállapítani. A paralimpia jellegéből adódóan egyaránt lehetne hangsúlyos az orvosi és a szociális modell: az orvosi, mivel a sport kifejezetten a testi teljesítményre koncentrálna; a szociális, mivel a paralimpia éppen azt mutatja meg, hogy megfelelő körülmények kialakításával a testi károsodás helyett a teljesítmény kerül előtérbe. A cikkek nagy része a fogyatékoságot egyáltalán nem említi, így ezek a játék és az elért eredmények hangsúlyozásával inkább a szociális modellt jelenítik meg. A sportolók fogyatékoságát említő cikkek viszont kétségkívül az orvosi modellt (is) alkalmazzák a fogyatékoság értelmezésére.

Az elemzett cikkek nagy része nem tette a fogyatékoságot magyarázó elemmé a tartalom szempontjából, így ezeknél a fogyatékosággal kapcsolatos narratíva nem jelent meg. Egy cikkben jelent meg a szuperkripli-narratíva, ahol Ryadh Sallem, francia parasportoló egy interjúban a parasportolókat „a mindennapok szuperhőseinek” nevezte: *„Ezért szeretem a »rendkívüli emberek« kifejezést használni, mert egy olyan társadalomban élni, mint a miénk, igazi eredmény. A mindennapok szuperhősei vagyunk”* (Pincési, 2024*). Emellett egy másik cikkben azonosítható volt az inspirációs narratíva, ahol Cyril Geryl francia író a sportolók nehezebb életét, valamint ezzel szembeni harcát jelölte meg a fő okként, amiért figyelemmel követi a paralimpiai játékokat: *„De engem a paralimpia sokkal jobban izgat. Csodás, amikor ezek az elképesztő atléták érmeiket nyernek, de vannak olyanok, akiknek sokkal nehezebb életük van, mégis harcolnak. Ez olyan pluszt ad, ami miatt egy percet sem hagynék ki belőle”* (Dzsubák, 2024*). Szabó László az Indexen publikált véleménycikkében (Szabó, 2024*) a fogyatékos emberek egyrészt úgy jelennek meg, mint akik a nem fogyatékos emberek segítségére szorulnak: *„Képviselőik, a parasportolók sikerei visszahatnak az épek társadalmára: ezért kell segíteni, elismerni és a rangjukon kezelni őket.”* Emellett a szerző több negatív jelzőt is társít a fogyatékosághoz: *„Fogyatékosnak lenni nem azt jelenti: vesztesnek lenni”; „A fogyatékos emberek nem páriák, nem lüzerek, és nem gyámolításra vágyó szerencsétlenek.”* Bár pont cáfolni kívánja ezeket, azzal, hogy nem a pozitív ellenpárjukat emeli be, kockáztatja, hogy erősíti ezen fogalmak összekapcsolását a fogyatékos emberekkel. A cikkben szintén megjelenik a fogyatékos emberek eltűzöttan pozitív, a szuperkriplihez közelítő leírása is, mint az *„épek többségi társadalmának”* jókedvű, derűs tanítói: *„Mindannyian azért jönnek, hogy tanítsák az épek többségi társadalmát. Tanítsák jókedvre, derűre, soha nem feladásra.”* Ezek mellett a paralimpia megnyitójáról szóló cikkekre (HVG/MTI, 2024*; 24.hu, 2024a*; Furi, 2024*) beemelt idézet Tony Estanguet-től, a 2024-es párizsi játékok szervezőbizottságának elnökétől, azt az üzenetet közvetítheti, hogy a paralimpikonok teljesítménye nem feltétlenül érdemel ugyanakkora figyelmet,

mint az olimpikonoké: „A szurkolókat pedig arra kérte, hogy ugyanolyan lelkesedéssel buzdítsák a versenyzőket, mint tették azt néhány héttel korábban, az olimpián.”

5. Összehasonlítás a szakirodalom által leírtakkal

Bár a paralimpia reprezentációjával kapcsolatos külföldi kutatások eredményeihez több szempontból hasonlóak a magyarországi mainstream médiumokban tapasztalt reprezentációs módok, sok ponton el is térnek egymástól.

French és Le Clair (2018) eredményeihez hasonlóan a vizsgált magyar médiumokban is kevesebb tartalom született a paralimpiáról, mint az olimpiáról, és Rees és munkatársai (2018) eredményeivel összhangban a témában született tartalmak elsősorban a helyi (magyarországi) paralimpikonok teljesítményére és eredményeire koncentráltak. A McGillivray és munkatársai (2019) által az USA-ban tapasztaltakhoz hasonlóan a vizsgált tartalmakban is dominált az epizodikus keretezés. Bár az ehhez gyakran társuló érzelmi töltet a tartalmak kisebb részében jelent csak meg, a fókusz az egyéni eredményeken és történeteken volt, a tematikus keretezésre jellemző tágabb kontextus nagyon ritkán jelent meg.

Goggin és Newell (2000) tapasztalataival ellentétben a vizsgált magyar tartalmakra nem volt jellemző, hogy a paralimpikonokat leggyakrabban a „másság” keretben, a normálistól eltérőként mutatták volna be. Bár esetenként megjelentek ezekkel a keretekkel dolgozó tartalmak is, a versenyzők leginkább sportolóként/élsportolóként jelentek meg. Cheong és munkatársai (2021) eredményeivel ellentétben a paralimpiát nem deviáns eseményként, szenzációhajhász módon ábrázolták – bár előfordult pár ilyen eset is –, a vizsgált tartalmak többségében elitsport-eseményként jelenítették meg. McGillivray és munkatársai (2019) tapasztalataitól eltérően a vizsgált tartalmakban az épségista szemlélet sem volt jellemző, ha mégis megjelent, akkor elsősorban idézetekben, valamint hierarchia sem jelent meg a fogyatékoság típusai között. Cheong és munkatársai (2021) eredményeivel szemben a férfi versenyzők megjelenésének túlsúlya sem volt jellemző. Rees és munkatársai (2018) ausztrál tapasztalataival szemben a vizsgált tartalmakban a paralimpia elsősorban elitsport-eseményként jelent meg, az esemény fontosságát vagy „sportesemény”jellegét egyik tartalom sem kérdőjelezte meg. Emellett Goggin és Newell (2000) eredményeivel ellentétben a paralimpia különböző sportágaihoz használt eszközökről és technológiákról a vizsgált tartalmakban szinte egyáltalán nem esett szó. Mindezek mellett fontos megjegyezni, hogy a nem az MTI hírein alapuló tartalmakban gyakoribb volt a „szenzáció” megközelítés – mintha a sportesemény közvetítése helyett a szórakoztatás lett volna a cél.

6. Konklúzió – összefoglalás

A vizsgált tartalmakban a vizsgált időszakban a kijelölt szempontok szerint a paralimpia reprezentációja többségében nem tartalmazott káros megjelenítési módokat. A nemzetközi tapasztalatokkal összhangban sokkal több cikk jelent meg az olimpi-



áról, mint a paralimpiáról, nem csak összességében, de a paralimpia időszaka alatt is több, mint kétszer annyi – a jelenség mögött feltételezhetően nagy részben a piaci logika állhat. Hasonló okok állhatnak amögött is, hogy nagyon kevés önálló – nem az MTI-től / máshonnan átvett – tartalom született a vizsgált médiumokon a paralimpiáról. Érdekes ezek mellett megemlíteni, hogy mivel mainstream médiumokról van szó, bár mindegyik közöl sporthíreket, egyiknek sem állnak kiemelten a fókuszában ezek a hírek.

A vizsgált szövegek többsége általános sporttudósítás volt, leggyakrabban rövid hírek a paralimpia eredményeiről, gyakoriak voltak az idézetek sportolóktól és ismert emberektől, és megjelent pár véleménycikk is. A paralimpia minden tartalmában elitsport-eseményként volt ábrázolva. A tartalmak többségének középpontjában nem a fogyatékoság, hanem sportolók eredményei, elsősorban sikerei, ritkábban sikertelenségei álltak, a fogyatékosághoz kapcsolódó sztereotípiák ritkán jelentek csak meg. A legtöbb tartalomra a „nemzeti teljesítmény” keretezés volt jellemző, illetve kisebb mértékben megjelent a tágabb „mátság” keretezés is, elsősorban különböző, „extrém”, szokatlan helyzetek és esetek szenzációhajhász keretezésével. A vizsgált szövegekre alapvetően az epizodikus keretezés volt jellemző, de ritkán megjelent a tematikus keretezés is, főképp idézetekben vagy véleménycikkekben. A vizsgált tartalmak többsége az MTI híreinek átvételével vagy azok alapján jött létre, így a szövegek többségében az MTI reprezentációs módja jelent meg. Azokban az esetekben, amikor a tartalmak nem MTI-híreken alapultak, gyakoribb volt a problémás reprezentáció, de kiemelten rossz, a fogyatékosággal kapcsolatos negatív sztereotípiákon alapuló reprezentáció a vizsgált médiumokon ebben az időszakban nem fordult elő. A vizsgált tartalmak, habár nem túlnyomó többségükben, de alátámasztották, hogy kiemelt szerepe és felelőssége van a közszereplőknek – pl. politikusoknak – abban, hogy milyen ügyeket és hogyan tematizálnak, mivel a médiumok nagyobb eséllyel átveszik ezeket.

Irodalomjegyzék

- Aowolo, S. O. (2017). *Understanding Framing Theory*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/317841096_UNDERSTANDING_FRAMING_THEORY (2026.05.28.).
- Biklen, D. & Bogdan, R. (1977). Media portrayals of disabled people: a study in stereotypes. *Interracial Books for Children Bulletin*, 8(6–7), 4–9.
- Bush, A., Silk, M., Porter, J. & Howe, P. D. (2013). Disability [sport] and discourse: stories within the Paralympic legacy. *Reflective Practice*, 14(5), 632–647. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.835721>
- Cheong, J. P. G., Khoo, S., Inoue, C., Surujlal, J., Cheong, N., Esfahani, M., Lin, P.-H., Brooke, M., Li, Y., Chun, H., Alshahrany, A., Al-Shamli, A. & Razman, R. (2021). An 11-country analysis of newspaper coverage of the 2016 Rio Paralympic Games. *Disability & Society*, 36(5), 795–811. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1756746>
- DePauw, K. P. (1997). The (In)visibility of disability: cultural contexts and “sporting bodies.” *Quest (National Association for Physical Education in Higher Education)*, 49(4), 416–430. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484258>
- French, L. & Le Clair, J. M. (2018). Game Changer? Social Media, Representations of Disability and the Paralympic Games. In I. Brittain & A. Beacom (Eds.), *The Palgrave Handbook of Paralympic Studies* (pp. 99–121). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-47901-3_6
- Garland-Thomson, R. (2000). Seeing the Disabled: Visual Rhetorics of Popular Disability Photography. In P. K. Longmore & L. Umansky (Eds.), *The New Disability History: American Perspectives* (pp. 335–374). New York University Press.

- Garland-Thomson, R. (2005). Disability and Representation. *PMLA*, 120(2), 522–527. <https://doi.org/10.1632/S0030812900167835>
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goggin, G. & Newell, C. (2000). Crippling Paralympics? Media, Disability and Olympism. *Media International Australia*, 97(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/1329878x0009700110>
- Haller, B. & Preston, J. (2017). Confirming Normalcy: “Inspiration Porn” and the Construction of the Disabled Subject?. In K. Ellis & M. Kent (Eds.), *Disability and Social Media, Global Perspectives*. Routledge.
- Hernádi, I., Könczei, G., Kunt, Z. & Sándor, A. (2014). *A fogyatékoságtudomány a mindennapi életben* (Hernádi, I. & Könczei, G. Eds.). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Howe, D. (2008). *The Cultural Politics of the Paralympic Movement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203506097>
- International Paralympic Committee (é. n.). *About Us*. International Paralympic Committee. <https://www.paralympic.org/ipc/who-we-are> (2026.05.28.).
- Ivanic, R. & Clark, R. (1997). *The politics of writing*. Routledge.
- Iyengar, S. (1991). *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226388533.001.0001>
- Kiss, V. (2013). A teljesség politikája: Fogyatékosdiskurzusok és a normalitás ideológiai Magyarországon. In Laki, I. (Ed.), *A nemzetközi és hazai fogyatékoságtudomány a 21. században* (pp. 11-38). MTA TK Szociológiai Intézet - L'Harmattan.
- Kolotouchkina, O., Llorente-Barroso, C., García-Guardia, M. L. & Pavón, J. (2021). Disability Narratives in Sports Communication: Tokyo 2020 Paralympic Games' Best Practices and Implications. *Media and Communication*, 9(3), 101–111. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i3.4043>
- Könczei, G. & Hernádi, I. (2011). A fogyatékoságtudomány fogalma és annak változásai. In Nagy, Z. (Ed.), *Az akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon* (pp. 7-28). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Légmán, A. & Vályi, R. (2022). Pszichoszociális fogyatékos személyek médiareprezentációja. *Fogyatékoság és Társadalom*, 8(1), 21–35. <https://doi.org/10.31287/ft.hu.2022.1.3>
- McGillivray, D., O'Donnell, H., McPherson, G. & Misener, L. (2019). Repurposing the (Super)crip: Media representations of disability at the Rio 2016 paralympic games. *Communication & Sport*, 9(1), 3-32. <https://doi.org/10.1177/2167479519853496>
- Misener, L. (2013). A Media Frames Analysis of the Legacy Discourse for the 2010 Winter Paralympic Games. *Communication & Sport*, 1(4), 342–364. <https://doi.org/10.1177/2167479512469354>
- Nagy, Z. É., Könczei, G. & Hernádi, I. (2009). A fogyatékoságtudomány útjai kettős történeti keretben, avagy első, kísérleti metszet a fogyatékoságtudományról. *Fogyatékoság és Társadalom*, 1(1), 93–107.
- Nagy, Z. G. & Kármán, B. (2021). Fogyatékos személyek médiareprezentációja a reklámokban – egy célzott, rövid kutatás bemutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(2–3), 143–155. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.2-3.4>
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2024a). *Az online médiatér közönsége (2024. augusztus)*. Nmhh.hu. https://nmhh.hu/cikk/248258/Az_online_mediaterv_kozonsege_2024_augusztus (2026.05.28.).
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2024b). *Az online médiatér közönsége (2024. szeptember)*. Nmhh.hu. https://nmhh.hu/cikk/248764/Az_online_mediaterv_kozonsege_2024_szeptember (2026.05.28.).
- Pullen, E., Jackson, D., Silk, M. & Scullion, R. (2018). Re-presenting the Paralympics: (contested) philosophies, production practices and the hypervisibility of disability. *Media, Culture & Society*, 41(4), 465–481. <https://doi.org/10.1177/0163443718799399>
- Rees, L., Robinson, P. & Shields, N. (2018). A major sporting event or an entertainment show? A content analysis of Australian television coverage of the 2016 Olympic and Paralympic Games. *Sport in Society*, 21(12), 1974–1989. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1445996>
- Reese, S. D. (2001). A Bridging Model for Media Research. In S. D. Reese, O. H. Gandy & A. E. Grant (Eds.), *Framing Public Life* (pp. 7–31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605689>
- Silva, C. F. & Howe, P. D. (2012). The (In)validity of supercrip representation of Paralympian athletes. *Journal of Sport and Social Issues*, 36(2), 174–194. <https://doi.org/10.1177/0193723511433865>

- Svatits, C., Petri, G., Bernát, A. & Kozma, Á. (2025). „Betegségét szklerának becézi, saját magát pedig nyominak” – fogyatékosgábrázolás a 24.hu online hírmédia-felületen. *Fogyatékoság és Társadalom*, 2025/1, 148–160. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2025.12>
- Thomas, N. & Smith, A. (2009). *Disability, sport, and society: an introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203099360>
- Young, I. M. (2004). Five Faces of Oppression. In L. Heldke & P. O'Connor (Eds.), *Oppression, privilege, and resistance: theoretical perspectives on racism, sexism, and heterosexism*. McGraw-Hill.

A szövegben hivatkozott cikkek

- 24.hu (2024a, Augusztus 28.). *A paralimpiai megnyitó rendhagyó helyszínével üzentek a szervezők a világnak*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/08/29/paralimpia-2024-megnyitounnepseg/> (2026.05.28.).
- 24.hu (2024b, Szeptember). *„Mérgek vagyok magamra, a legjobbammal most második lettem volna” – Pap Biankának rosszul sikerült a 100 gyors a paralimpián*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/09/01/paralimpia-2024-vasarnapi-osszefoglalo-szaraz-evelin-pap-bianka-arloy-zsofia-gaspar-tamas/> (2026.05.28.).
- 24.hu (2024c, Szeptember 2.). *Furcsa ügy a paralimpián: mobiltelefonja miatt bukja bronzérmét a paraevezős*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/09/02/parizs-paralimpia-2024-paraeves-robottelefon-giacomo-perini/> (2026.05.28.).
- 24.hu (2024d, Szeptember 3.). *Szimbiózisban él a medencével a kar nélkül úszó brazil rakétaember*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/09/03/paralimpia-2024-uszas-gabrielzinhol/> (2026.05.28.).
- 24.hu (2024e, Szeptember 4.). *A világ második legmagasabb embere kénytelen volt a földön aludni a párizsi paralimpián*. 24.hu. <https://24.hu/szorakozas/2024/09/04/parizs-paralimpiai-agy-iran-vilag-masodik-legmagasabb-embere/> (2026.05.28.).
- 24.hu (2024f, Szeptember 5.). *„Anyám sírt az örömtől” – a stadionban kérte meg barátja kezét az olasz paralimpikon*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/09/05/paralimpia-2024-atletika-lanykeres-alessandro-ossola/> (2026.05.28.).
- 24.hu (2024g, Szeptember 5.). *Az asztaliteniszező Pálos Péter bronzérmes a paralimpián*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/09/05/paralimpia-2024-palos-peter-bronzermes-asztalitenisz/> (2026.05.28.).
- 24.hu (2024h, Szeptember 7.). *A paralimpiai bajnok Kiss Péter Pál: Nagyon mélyről indultam*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/09/07/parizs-paralimpia-2024-kis-peter-pal-parakajak/> (2026.05.28.).
- Aranyossy, Á. (2024, Szeptember 4.). *„Tovább fogok élni!” – maximum négy évet jósoltak neki, de 60 évesen paralimpiai érmet nyert*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/09/04/paralimpia-2024-thomas-wandschneider-bronzerem/> (2026.05.28.).
- Dzsubák, T. (2024, Szeptember 6.). *Francia sztárszerző az olimpiai megnyitóról: Ilyenek vagyunk, szeretjük a kisebb botrányokat*. Index.hu. <https://index.hu/kultur/2024/09/06/cyrl-gely-hasadas-a-dij-francia-iro-vilagirolalom-szinhaz/> (2026.05.28.).
- Furi, R. (2024, Augusztus 29.). *Fellobbant a láng Párizsban, elkezdődött a 2024-es paralimpia*. Index.hu. <https://index.hu/sport/2024/parizs/2024/08/29/paralimpia-2024-megnyitounnepseg-parizs-magyar-kuldottseg-olimpiai-lang/> (2026.05.28.).
- Gerák, Z. (2024, Szeptember 8.). *Méterekekkel a cél előtt botlott, majd esett el az olasz sprinter, oda a paralimpiai címvédés*. Index.hu. <https://index.hu/sport/2024/parizs/2024/09/08/paralimpia-sikfutas-sprinter-aranyerem-parizs-2024/> (2026.05.28.).
- HVG (2024, Szeptember 10.). *Karácsony szerint Budapest kiváló helyszín lehet az olimpiarendezéshez, de ehhez fejleszteni kell*. Hvg.hu. https://hvg.hu/itthon/20240910_karacsony-gergely-budapest-olimpia (2026.05.28.).
- HVG/MTI (2024, Augusztus 29.). *Különleges helyszínen tartották a párizsi paralimpia megnyitóját, fontos üzenetet adtak át vele*. Hvg.hu. https://hvg.hu/sport/20240829_ (2026.05.28.).
- Kiss, M. B. (2024, Szeptember 2.). *Csalási botrány rázta meg a párizsi paralimpiát*. Index.hu. <https://index.hu/sport/2024/09/02/giacomo-perini-paralimpia-parizs-csalas-kizaras-evezes/> (2026.05.28.).
- Klicasz, S. S. (2024, Szeptember 5.). *Itt az újabb magyar érem a paralimpián: Pálos Péter asztaliteniszező harmadik lett*. Index.hu. <https://index.hu/sport/2024/parizs/2024/09/05/parizs-2024-paralimpia-asztalitenisz-palos-peter/> (2026.05.28.).

- Krasz, E. (2024, Szeptember 2.). *Sporttörténelem Párizsban, először lett érmes várandós versenyző*. Index.hu. <http://index.hu/sport/2024/09/02/paralimpia-parizs-2024-ijaszat-jodie-grinham-brit-erem-varandos/> (2026.05.28.).
- MTI (2024a, Augusztus 28.). *Paralimpia 2024 – Fellobbant a láng Párizsban*. Mti.hu. <https://web.archive.org/web/20240909150231/https://mti.hu/hirek/2024/08/28/paralimpia-2024-fellobbant-lang-parizsban> (2026.05.28.).
- MTI (2024b, Szeptember 5.). *Pálos Péter bronzérmes a paralimpián*. Hvg.hu. https://hvg.hu/sport/20240905_palos-peter-asztalitenisz-parizsi-paralimpia-bronzerem (2026.05.28.).
- Németh, M. S. (2024, Szeptember 10.). *Karácsony Gergely megszólalt a budapesti olimpiarendezésről, megcélozzuk 2036-ot?* Index.hu. <https://index.hu/belfold/2024/09/10/karacsony-gergely-budapest-fovaros-olimpiarendezes-2036/> (2026.05.28.).
- Pál, T. (2024, Szeptember 5.). *Bronzérmet nyert a párizsi paralimpián Pálos Péter asztaliteniszező*. Telex.hu. <https://telex.hu/sport/2024/09/05/bronzermet-nyert-a-parizsi-paralimpian-palos-peter-asztaliteniszezo> (2026.05.28.).
- Pincési, L. (2024, Augusztus 31.). *„A mindennapok szuperhősei vagyunk” – a sport kétszer is megmentette a francia paralimpikon életét*. 24.hu. <https://24.hu/sport/2024/08/31/paralimpia-2024-ryadh-sallem-parauszas-parakosarlabda-pararogbi/> (2026.05.28.).
- Szabó, L. (2024, Augusztus 28.). *68 magyar aranyérem Párizsban*. Index.hu. <https://index.hu/velemeney/2024/08/28/paralimpia-parizs-verseny-erem-siker/> (2026.05.28.).



BARNABÁS, Júlia

barnabasjulcsi95@gmail.com

KÁLLAI, Gabriella

Eötvös Loránd University, Institute for Disability and Social Participation

kallai.gabriella@barczi.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-9139-8370>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2026.1.7>

Article published: 15th June, 2026

Inclusive education in Canada¹

Abstract

The article presents the education system in Canada, specifically in the province of New Brunswick, and the steps taken in the area of educational inclusion, highlighting some practices that promote the spread of an inclusive approach. In addition to students with learning difficulties and disabilities, we also present provincial and institutional policies related to the support of Indigenous peoples, as well as the support for their implementation. A brief historical summary is provided to facilitate an understanding of the current context. The study is based on a review of relevant literature.

Keywords: inclusive education, special educational needs, Canada

Inkluzív oktatás Kanadában

Absztrakt

A cikk Kanada, azon belül Új-Brunswick tartomány oktatási rendszerét, az oktatási inklúzió területein tett lépéseit mutatja be, kiemelve néhány olyan gyakorlatot, amely a befogadó szemlélet terjedését segíti elő. A tanulási nehézségekkel küzdő és fogyatékossgal élő tanulók támogatása mellett bemutatjuk az őslakos népekhez kapcsolódó tartományi és intézményi szakpolitikákat, valamint azok megvalósításának támogatási mechanizmusait is. A helyzet megértéséhez rövid történeti összefoglaló készült. Kutatásunk releváns szakirodalmi forrásokra épül.

Kulcsszavak: befogadó nevelés, inklúzió, sajátos nevelési igény, Kanada

¹ Certain sections of the current study rely to a large extent on the bachelor's thesis of Barnabas, J (2024).

Inclusive education in Canada

Introduction

Canada is widely regarded as one of the leading countries in inclusive education. This study examines the implementation of inclusive education within the Canadian education system, with particular attention to the province of New Brunswick.

The study is based on a literature review; no empirical data were collected. It draws on publicly available sources, including reports from educational authorities and professional organizations, peer-reviewed articles, relevant databases, and archival materials. Sources were identified through targeted keyword searches in academic databases (e.g., Google Scholar) and official institutional websites. Priority was given to peer-reviewed studies, policy documents, and authoritative reports focusing on inclusive education in Canada, particularly at the provincial level and in relation to New Brunswick.

The paper first outlines the general characteristics of Canada and its education system, followed by a detailed analysis of inclusive practices in New Brunswick.

The study addresses the following research questions:

1. How is inclusive education conceptualized and implemented across Canadian provinces?
2. In what ways does New Brunswick represent a strong model of inclusive education in terms of policy, structure, and practice?

Conceptualizing Inclusive Education

The concept of inclusive education has evolved significantly over time, reflecting broader social, political, and human rights developments. Historically, four major phases can be identified: exclusion, segregation, integration, and inclusion. During the period of exclusion, individuals with disabilities were denied access to education, while segregation introduced separate institutions for their education (UNESCO, 1994; Booth & Ainscow, 2009).

From the late twentieth century onwards, integration allowed students with special educational needs to enter mainstream schools; however, this often required them to adapt to existing structures. In contrast, inclusion represents a paradigm shift in which educational systems are designed to accommodate diverse learners from the outset (UNESCO, 1994; Booth & Ainscow, 2009; Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) marked a key milestone in the international understanding of inclusive education, emphasizing that all children have the right to learn together in mainstream educational settings. In this sense, inclusion extends beyond disability and reflects a broader commitment to equity, participation, and diversity (UNESCO, 1994).

From a Canadian perspective, inclusive education is shaped by the country's decentralized education system, in which provinces are responsible for developing



their own policies and practices. As a result, there is no single, unified national definition of inclusion; instead, its interpretation varies across jurisdictions (Dworet & Bennett, 2002). Nevertheless, a common principle across Canadian provinces is the commitment to educating all students within the same learning environments, supported by flexible teaching approaches and multidisciplinary collaboration (UNESCO, 2021).

In this context, certain provinces—most notably New Brunswick—have developed comprehensive inclusive education models that go beyond integration and aim to create fully inclusive school systems. These approaches emphasize system-level transformation, collaboration among professionals, and the removal of barriers to participation for all learners (UNESCO, 2021; Dworet & Bennett, 2002).

This conceptual framework provides the basis for analysing inclusive education practices in Canada, with particular attention to the case of New Brunswick.

Canada's geographical and social characteristics

Canada is the second largest country in the world (after Russia), occupying approximately two-fifths of the North American continent. Stretching from the Atlantic Ocean in the east to the Arctic Ocean in the north and the Pacific Ocean in the west, the country covers an area of 9,984,670 square kilometres (McColl, 2005). Despite its large size, it is one of the most sparsely populated countries on Earth, with an average population density of approximately three people per square kilometre.

The area that is now Canada was originally inhabited by Indigenous peoples who developed complex social, cultural, and economic systems prior to European colonisation (Historica Canada, n.d.). Indigenous peoples include First Nations, Métis, and Inuit, who currently make up about 5% of the population (Parrot, 2023). Colonization significantly shaped the Canadian education system, particularly through assimilation policies affecting Indigenous peoples (Hele, 2026).

Canada is a federal state in which responsibilities are divided between the federal and provincial governments. Education falls primarily under provincial jurisdiction (Legislative Services Branch, 2024a; Nicholson et al., 2024). Canada has a highly diverse population shaped by immigration and multiculturalism (Statista, 2024). This decentralized structure plays a key role in shaping the development and implementation of inclusive education across provinces.

Historical development of the education system

To understand the importance of inclusive education in Canada, it is necessary to consider the historical development of the system. The establishment of Canada's early education systems (1600–1800) can be traced back to French and British colonizers. Canada's Confederation in 1867 (Section 93 of the Constitution Act)



laid the legal foundation on which modern Canadian education is based. This legal framework placed responsibility for education primarily with the provinces rather than the federal government, resulting in significant differences between provincial education systems that remain today (Di Mascio, 2019; Legislative Services Branch, 2024b). The ten provinces and three territories regulate education policy and special education in different ways (Dworet & Bennett, 2002).

Early education systems were strongly influenced by French and British colonial and religious structures, which shaped the organization and values of schooling (Gaffield, 2015; Fisher & Axelrod, 1999). For a long time, the education of Indigenous peoples formed part of assimilation policies, most notably through the establishment of residential schools. For over a century, Indigenous children were placed in these institutions, often experiencing cultural loss and significant harm (Miller, 2026). This historical legacy continues to influence contemporary approaches to inclusive education.

These historical developments provide important context for understanding the emergence and current forms of inclusive education in Canada.



Current characteristics of the school system

Despite some similarities, the Canadian education system varies significantly across provinces. Education is a provincial and territorial responsibility, meaning that each jurisdiction develops and administers its own policies and practices in line with its specific geographic, cultural, and linguistic context (Council of Ministers of Education, Canada, n.d.).

Compulsory education typically begins between the ages of 5 and 7 and continues until approximately age 16–18 (Canada, 2023). The system is generally structured into elementary, lower secondary, and upper secondary levels, although specific arrangements may differ by province (Canada, 2024; Immigration, 2022a). Higher education includes universities, colleges, and vocational institutions (Immigration, 2022b).

Despite the country's official bilingualism, English is the primary language of instruction in most provinces, while French dominates in Quebec. In addition, increasing attention is being paid to linguistic diversity, including the revitalisation of Indigenous languages and the support of migrant languages through educational initiatives (Duff & Li, 2009).

Inclusion in Canadian schools

In recent decades, Canada has taken significant steps to create an inclusive education system characterized by the acceptance of diversity. According to the 2021 Global Education Monitoring Report, Canada is considered one of the most advanced countries in terms of innovation in inclusive education (UNESCO, 2021; Inclusive Education Canada, n.d.-a; Towle, 2015).

As the country does not have uniform federal-level regulations in education policy, inclusion has developed in various ways across provinces. Differences in geographical, cultural, and political contexts have led to varying levels of implementation. Some provinces, such as New Brunswick and Prince Edward Island, have developed strong inclusive models, while in others—such as Ontario (particularly Toronto)—many students continue to be educated in segregated settings (Carr, 2016).

In its early stages, as in many other countries, inclusion in Canada primarily focused on students with disabilities; however, it has since expanded to include other marginalized groups, such as linguistic, cultural, racial, and sexual minorities. In some provinces where inclusion is more advanced (e.g., Nova Scotia, Prince Edward Island, and New Brunswick), special schools have largely been eliminated, whereas in Ontario, segregation remains more common. This variation may be attributed to factors such as population size and the influence of professional interest groups that benefit from maintaining existing structures (AuCoin et al., 2020; Booth & Ainscow, 2009; Carr, 2016; UNESCO, 2021; UNESCO, 1994).

Due to its well-developed model, New Brunswick is further examined as a case study of inclusive education.



General information about New Brunswick

New Brunswick is one of Canada's smallest provinces, covering an area of 73,440 km² and bordering Quebec and Nova Scotia (Government of New Brunswick, n.d.-a, n.d.-b). According to 2021 statistics, it has a population of 775,610, with approximately two-thirds living in urban areas and one-third in rural regions (Statistics Canada, 2023a).

The province has a diverse population shaped by immigration, with 5.8% of residents born abroad (Statistics Canada, 2023b). Linguistically, 57.2% of the population speaks only English, 8.6% only French, while 33.9% are bilingual (Statistics Canada, 2023c). In addition, Indigenous peoples—including First Nations, Métis, and Inuit—represent approximately 4.4% of the population (Statistics Canada, 2023d). Historically, relations with Indigenous communities in the province were often characterised by attempts at coexistence rather than forced displacement (Three Nations Education Group Inc., n.d.).

In New Brunswick, public education begins with kindergarten and comprises 12 school years, which are compulsory until the age of 18 or until completion of high school. The system operates through a dual structure of English and French schools. Early childhood education is integrated into the ministry's mandate, ensuring policy coherence from early childhood through to graduation.

Governance is shared between the provincial government—represented by the Minister of Education and Early Childhood Development—and locally elected District Education Councils. While the minister establishes policy frameworks and standards, district councils oversee implementation and school operations. The province is divided into seven school districts, four English-speaking and three French-speaking (Gov. of NB, 2005). School-level governance is further supported by Parent-Teacher Associations, whose members are elected for three-year terms (Gov. of NB, n.d.-c).

The development of inclusive education in the province

Early policy developments

In New Brunswick, the first step towards inclusive education was taken in 1986 with the introduction of Bill 85, which made it compulsory for all students, including those with disabilities, to learn in the same institutional environment (Province of New Brunswick, 1986). This marked the beginning of a process that led to the elimination of segregated education. Today, there are no special schools in the province, and students are not separated from their peers. As a result, New Brunswick is often considered a leading model of inclusive education internationally (AuCoin et al., 2020).

The MacKay Report (2006) and conceptual clarification

The development of inclusion was further shaped by the *Connecting Care and Challenge Report* (MacKay Report) in 2006. This report highlighted the need to clearly define inclusive education and emphasised that all students should learn in environments that recognise and value diversity in culture, language, ability, and socioeconomic background (MacKay, 2006).

The report also identified several key challenges and priorities:

- the need for adequate financial resources,
- the availability of trained support staff,
- the importance of flexible teaching methods and curricula,
- the role of early intervention,
- the necessity of ongoing teacher training and professional development,
- the importance of coordination between services,
- the role of strong and accountable leadership,
- the impact of class composition (MacKay, 2006).

As a result, a formal *Definition of Inclusive Education* was introduced in 2009, promoting the concept of a shared learning environment in which all learners participate fully (Province of New Brunswick, 2009).

Strengthening Inclusion, Strengthening Schools (2012)

Another key milestone was the 2012 report *Strengthening Inclusion, Strengthening Schools*, which provided practical guidance for implementation. The report was based on extensive fieldwork involving teachers, principals, and other professionals across both English and French school districts.



Its findings emphasised that increasing inclusion capacity improves not only the outcomes of students with disabilities but also the overall academic performance of all students (Porter & AuCoin, 2012; AuCoin et al., 2020).

Policy 322 and system-level implementation

Policy 322, developed on the basis of the 2009 and 2012 reports, serves as the central policy framework for inclusive education in New Brunswick. It provides clear guidance for all public education institutions across both English and Francophone districts.

The policy ensures that schools address the diverse needs of all learners and promotes inclusive teaching approaches such as Universal Design for Learning (UDL). UDL encourages flexible curriculum design and rejects “one-size-fits-all” approaches by offering multiple ways of presenting content, engaging students, and allowing them to demonstrate their knowledge (CAST, n.d.; AuCoin et al., 2020; IEC, n.d.-b).

Importantly, Policy 322 avoids the use of terms such as “disability” or “special educational needs,” instead emphasising that all students’ individual needs should be addressed regardless of their differences (Department of Education and Early Childhood Development, 2013; AuCoin et al., 2020).

To better highlight the differences between the general Canadian context and the case of New Brunswick, Table 1. provides a comparative overview.

TABLE 1. COMPARISON OF INCLUSIVE EDUCATION IN CANADA AND NEW BRUNSWICK

Aspect	Canada (general context)	New Brunswick (case study)
Governance	Decentralized, provincial responsibility	Strong provincial leadership and clear policy framework
Policy framework	No unified national policy	Policy 322 provides clear guidance
Implementation	Varies significantly across provinces	Consistent province-wide implementation
Inclusion model	Mix of inclusive and segregated practices	Fully inclusive system (no special schools)
Support systems	Differ across provinces	Structured ESS teams and tiered support
Teaching approaches	Varying use of inclusive methods	Systematic use of UDL and differentiated instruction
Focus groups	Initially disability-focused, now broader	Holistic inclusion (all learners)
Outcomes	Uneven across regions	Considered a leading model internationally



Key elements of successful inclusive practice in New Brunswick

A study by AuCoin et al. (2020) identified three key elements of successful inclusion in New Brunswick: leadership, collaboration, and personalized education. These dimensions are closely interconnected and supported by policy frameworks such as Policy 322.

Leadership

Leadership committed to inclusion plays a decisive role in the transition to inclusive education. Principals are expected to articulate a clear and consistent vision of inclusion and communicate it across the entire school community (AuCoin et al., 2020; IEC, n.d.-c).

Their responsibilities include:

- allocating resources (staff, equipment, support services),
- ensuring professional development for teachers and support staff,
- supporting data-informed academic and behavioural interventions,
- reinforcing the central role of classroom teachers,
- overseeing grouping practices and limiting ability-based grouping to temporary arrangements,
- ensuring appropriate allocation of special education assistants (DEECD, 2013).

School leaders are also responsible for:

- coordinating School Development Plans and Individualized Education Plans,
- supporting the implementation of Universal Design for Learning (UDL), differentiated instruction, and multi-level teaching strategies,
- ensuring equal access to extracurricular activities,
- monitoring accessibility and reporting emerging needs.

To support these processes, schools operate Educational Support Services (ESS) teams composed of teachers and other professionals. These teams meet regularly (at least biweekly) to review student progress and address emerging challenges (DEECD, 2013).

Roles of educational professionals

Inclusive education relies on clearly defined and collaborative professional roles:

- Classroom teachers are responsible for the well-being and development of all students. They apply inclusive practices, collaborate with ESS teams, use co-teaching models, and guide the work of teaching assistants (IEC, n.d.-d).
- Educational Support Teachers (ESTs) provide consultation, co-teaching, and mentoring. They also lead the development of Personalized Learning Plans (PLPs) in cooperation with ESS teams and may provide targeted individual or small-group support (IEC, n.d.-e).

- Educational Assistants support students individually or in groups, assist with learning tasks, behaviour management, communication, and the use of assistive technologies. They also contribute to monitoring student progress and supporting classroom activities (IEC, n.d.-f).

Collaboration

Collaboration is a cornerstone of inclusive practice both within and beyond the school.

- Within schools, professionals work together through structured collaboration, including regular ESS meetings.
- Models such as “teachers helping teachers” enable peer problem-solving and reflective practice (AuCoin et al., 2020).
- Schools also collaborate closely with parents, community organizations, and advocacy groups to support students’ long-term outcomes, including transition to the labour market (AuCoin et al., 2020).

Personalized learning and planning

The development of Personalized Learning Plans (PLPs) is a central element of inclusive education.

- PLPs are initiated through collaboration among teachers, ESS teams, and other professionals (e.g., psychologists, speech therapists, social workers) (DEECD, 2019).
- Plans are developed when students require modifications, behavioural support, or alternative instructional approaches.
- The process includes assessment, goal-setting, and continuous evaluation.

Importantly, PLPs focus on students’ strengths, interests, and abilities rather than deficits. Plans are regularly reviewed and adjusted to support ongoing development (IEC, n.d.-g).

Support system and pedagogical approaches

Inclusive education in New Brunswick is supported by a structured system of interventions and diverse teaching approaches.

- The three-tier support model includes:
 - universal support for all students,
 - targeted small-group interventions,
 - intensive individualised support (IEC, n.d.-h).
- Teaching approaches include:
 - Universal Design for Learning,
 - differentiated instruction and multi-level strategies (CAST, n.d.; IEC, n.d.-b),
 - peer learning and collaborative methods (IEC, n.d.-i),
 - self-regulation strategies (e.g., Zones of Regulation) (IEC, n.d.-j).



These approaches aim to support diverse learning needs while promoting student autonomy, engagement, and participation.

Overall, inclusive education in New Brunswick is characterised by the integration of leadership, collaboration, and personalized support within a coherent and system-level framework.

Supporting Indigenous rights through inclusive education

The integration of Indigenous culture into modern Canadian curricula serves to promote reconciliation between Indigenous and non-Indigenous communities and to strengthen the identity of Indigenous students. In addition to cultural support, educational support for Indigenous youth also plays a significant role.

To achieve these goals, the province's Ministry of Education and Early Childhood Development signed a memorandum of understanding with First Nations communities. This agreement aims to support academic success, develop culturally relevant educational materials, and allocate targeted financial resources. As a result, the Office of First Nation Education (OFNE) was established to promote the well-being, academic success, and career readiness of Indigenous students, while also educating the wider society about First Nations culture, history, and contemporary realities (Gov. of NB, n.d.-d).

The New Brunswick curriculum incorporates Wabanaki culture and history and emphasizes the importance of preserving Indigenous languages. It states that all learners should develop an understanding and appreciation of Wabanaki histories, cultures, and ways of knowing, while Indigenous students should see themselves reflected in the curriculum and learning environment (Gov. of NB, n.d.-e).

The OFNE considers it a priority to embed Indigenous perspectives—particularly the Wabanaki worldview—into the general curriculum. This includes developing language learning opportunities and providing experiential learning both in-person and online (Gov. of NB, n.d.-d). Digital platforms also support this work. For example, the World of Wisdom website provides teaching materials, professional development courses, and access to “Knowledge Keepers,” who visit schools and share Indigenous knowledge through personal narratives (World of Wisdom, n.d.).

These visits provide experiential learning opportunities that go beyond theoretical knowledge. They help students engage with Indigenous languages and cultural practices while fostering curiosity, respect, and understanding. At the same time, they support Indigenous students in recognising themselves within the education system and contribute to reconciliation processes. These practices are closely aligned with the Wabanaki “Wholistic” Learning Framework, which was developed in collaboration with First Nations communities (Gov. of NB, 2019).

The framework provides structured guidance for integrating Indigenous perspectives across all grade levels, including themes such as identity, community, treaty relationships, and anti-racism (Gov. of NB, 2019).

Overall, Wabanaki people, texts, cultural practices, and objects are not only present in the curriculum but are also actively integrated into everyday school life. Indigenous languages are used in classrooms and school environments, and guest

speakers further support this process. These efforts promote respect for Indigenous cultures and treaty relationships (Gov. of NB, n.d.-e). At the same time, they contribute to acknowledging historical injustices and support the restoration of dignity among Indigenous students.

Summary

This study examined the development and implementation of inclusive education within the Canadian education system, with particular focus on the province of New Brunswick. Based on a review of relevant literature, the paper provided both a conceptual and historical overview of inclusive education, as well as an analysis of Canada's decentralized education system.

Canada is the second largest country in the world, characterized by low population density and increasing demographic diversity driven by migration. The integration of immigrant children represents an important dimension of inclusive education. At the same time, the country's historical development, shaped by French and British colonization, has contributed to its bilingual nature and continues to influence its education system.

Education in Canada is a provincial responsibility, resulting in differences in policies and practices across regions. Nevertheless, inclusive education is broadly guided by the principles of the Salamanca Statement, emphasizing equity, participation, and the idea of educating all students together. Inclusion extends beyond students with disabilities to encompass a wide range of marginalized groups. This is particularly significant in the case of Indigenous peoples, whose historical experiences with residential schooling and forced assimilation continue to shape contemporary educational approaches. At the same time, increasing attention is being paid to the protection of Indigenous languages and cultures and to processes of reconciliation.

The case of New Brunswick illustrates how inclusive education can be implemented in a coherent and comprehensive way. Since the introduction of inclusive policies in 1986, the province has developed a fully inclusive system supported by Policy 322. The model is characterised by strong leadership, professional collaboration, and personalized educational planning. School leaders play a key role in coordinating inclusive practices and fostering cooperation among teachers, assistants, and support teams, while collaboration with families and community actors further supports student outcomes.

Personalized Learning Plans focus on students' strengths and are developed collaboratively and reviewed regularly. Their implementation is supported by inclusive pedagogical approaches such as Universal Design for Learning, co-teaching, collaborative learning, self-regulation strategies, and a three-tier support model.

Overall, the study demonstrates that while inclusive education in Canada is shaped by structural diversity, the example of New Brunswick shows how coordinated policies, professional collaboration, and inclusive practices can contribute to the development of an effective and equitable education system.



Limitations

This study is based on secondary sources, including academic literature, policy documents, and publicly available reports. As no empirical data were collected, the findings rely on the interpretation and synthesis of existing research.

In addition, the decentralized nature of the Canadian education system means that practices may vary significantly across provinces, which limits the generalizability of the findings. While the study aims to provide a comprehensive overview, it does not capture all regional differences or recent local developments.

Finally, the analysis focuses primarily on documented policies and reported practices, which may differ from their implementation in everyday educational settings.

Bibliography

- AuCoin, A., Porter, G. L., & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects*, 49, 313–328. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>
- Barnabás, J. (2024). *Országtanulmány: Nemzetközi példák, jó gyakorlatok az együttnevelésben – Kanada példája* [Bachelor's thesis]. Eötvös Loránd University.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2009). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Canada (2023). *Understand the Canadian education system*. <https://www.educanada.ca/study-plan-etudes/system-education-systeme.aspx?lang=eng> (24.05.2026.).
- Canada (2024). *Elementary school in Canada*. <https://www.educanada.ca/study-plan-etudes/elementary-primaire.aspx?lang=eng> (24.05.2026.).
- Carr, T. (2016). *Inclusive education in Ontario: Persistent challenges*. Ontario Institute for Studies in Education.
- CAST. (n.d.). Universal design for learning. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/> (24.05.2026.).
- Castillo Rodríguez, C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323–1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Council of Ministers of Education, Canada (n.d.). *Education in Canada: An overview*. <https://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html> (24.05.2026.).
- Department of Education and Early Childhood Development (2013). *Policy 322 – Inclusive education*. <https://inclusiveeducationcanada.files.wordpress.com/2013/11/6-322a-new-brunswick-2013-inclusive-education-policy.pdf>
- Department of Education and Early Childhood Development (2019). *Guidelines and standards: Educational planning for students with diverse learning needs*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/Resource/GuidelinesStandardsEducationalPlanningStudentsWithExceptionalities.pdf>
- Di Mascio, A. (2019). The Constitution of 1867, separate schooling, and the roots of division in Canadian public education. In J. Westberg, L. Boser, & I. Brühwiler (Eds.), *School acts and the rise of mass schooling: Education policy in the long nineteenth century* (pp. 277–300). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13570-6_12
- Duff, P. A. & Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 1–8. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.001>
- Dworet, D. & Bennett, S. (2002). A view from the north: Special education in Canada. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 22–27. <https://doi.org/10.1177/004005990203400504>
- Fisher, D. & Axelrod, P. (1999). The promise of schooling: Education in Canada, 1800–1914. *The Canadian Journal of Sociology*, 24(3), 428. <https://doi.org/10.2307/3341399>
- Gaffield, C. (2015). *History of Education in Canada*. In *The Canadian Encyclopedia*. <https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/history-of-education> (24.05.2026.).
- Government of New Brunswick (2005). *Current status of the education system in New Brunswick*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/AppendixL.pdf> (24.05.2026.).

- Government of New Brunswick (2019). *Wabanaki framework educators guide*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/ofne/wabanaki-framework-educators-guide.pdf> (24.05.2026.).
- Government of New Brunswick. (n.d.-a). *Overview*. <https://www.gnb.ca/en/admin/about-nb/overview.html> (24.05.2026.).
- Government of New Brunswick. (n.d.-b). *Geography*. <https://www.gnb.ca/en/admin/about-nb/geography.html> (24.05.2026.).
- Government of New Brunswick (n.d.-c). *Education*. https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/gateways/about_nb/education.html (24.05.2026.).
- Government of New Brunswick. (n.d.-d). *Office of First Nation Education*. <https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/office-of-firstnation-education.html> (23.10.2024.).
- Government of New Brunswick. (n.d.-e.). *Wabanaki history and culture*. <https://curriculum.nbed.ca/curriculum-framework/foundational-to-how-and-what-we-teach-shared-tenets/wabanaki-history-and-culture/> (24.05.2026.).
- Hele, K. (2026). *Colonialism in Canada*. In The Canadian Encyclopedia. <https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/colonialism-in-canada> (24.05.2026.).
- Historica Canada. (n.d.). Indigenous perspectives education guide: 1980s to present day – toward reconciliation. <https://fb.historicacanada.ca/education/english/indigenous-perspectives/> (24.05.2026.).
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada (2022a). *Education in Canada: What it's like*. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/new-life-canada/education/types-school.html> (24.05.2026.).
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada (2022b). *Education in Canada: Post-secondary*. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/new-life-canada/education/types-school/post-secondary.html> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-a). *Inclusion basics*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Inclusion+Basics> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-b). *Universal design for learning*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Universal+Design+for+Learning> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-c). *Principals as leaders*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Principals+as+Leaders> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-d). *Classroom teacher*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Classroom+Teacher> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-e). *Support teacher*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Support+Teacher> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-f). *Educational assistants*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Educational+Assistants> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-g). *Enhance inclusion*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Enhance+Inclusion> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-h). *Tiers of support*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Tiers+of+Support> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-i). *Peer learning*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Peer+Learning> (24.05.2026.).
- Inclusive Education Canada. (n.d.-j). *Self-regulation*. <https://www.sourceforinclusiveeducation.ca/content?title=Self-Regulation> (24.05.2026.).
- Indigenous Peoples in Canada (n.d.). *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/aboriginal-people> (24.05.2026.).
- Legislative Services Branch (2024a). *The Constitution Acts, 1867 to 1982*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-3.html> (24.05.2026.).
- Legislative Services Branch (2024b). *Official Languages Act*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/o-3.01/page-1.html> (24.05.2026.).
- MacKay, R. (2006). *Connecting care and challenge: Tapping our human potential*. Government of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/ReportOnInclusiveEducationSummaryDocument.pdf>
- Miller, J. (2026). *Residential Schools in Canada*. In The Canadian Encyclopedia. <https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/residential-schools> (24.05.2026.).
- McColl, R. W. (2005). *Encyclopedia of World Geography*. Infobase Publishing.
- Nicholson, N. L., Hall, R. D., Bercuson, D. J., Morton, W. L. & Krueger, R. R. (2024). Canada. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Canada> (24.05.2026.).
- Parrott, Z. (2023). *Indigenous Peoples in Canada*. In The Canadian Encyclopedia. <https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/aboriginal-people>

- Porter, G. L., & AuCoin, A. (2012). *Strengthening inclusion, strengthening schools: Review of inclusive education in New Brunswick*. Province of New Brunswick, Department of Education and Early Childhood Development. <https://coilink.org/20.500.12592/7rp36s0> (24.05.2026.).
- Province of New Brunswick. (1986). *An Act to Amend the Schools Act* (S.N.B. 1986, c. 75). CanLII. <https://www.canlii.org/en/nb/laws/astat/snb-1986-c-75/latest/snb-1986-c-75.html> (24.05.2026.).
- Province of New Brunswick (2009). Definition of inclusive education. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/DefinitionOfInclusion.pdf> (24.05.2026.).
- Statista (2024). *Ethnic groups in Canada as of 2021*. <https://www.statista.com/statistics/271215/ethnic-groups-in-canada/> (24.05.2026.).
- Statistics Canada (2023a). *Focus on Geography Series, 2021 Census – New Brunswick*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?dguid=2021A000213&lang=E&topic=1> (24.05.2026.).
- Statistics Canada (2023b). *Focus on Geography Series, 2021 Census – New Brunswick*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=9&dguid=2021A000213&lang=E> (24.05.2026.).
- Statistics Canada (2023c). *Focus on Geography Series, 2021 Census – New Brunswick*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=6&dguid=2021A000213&lang=E> (24.05.2026.).
- Statistics Canada (2023d). *Focus on Geography Series, 2021 Census – New Brunswick*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=8&dguid=2021A000213&lang=E> (24.05.2026.).
- Three Nations Education Group Inc. (n.d.). *Treaty Education – Resources*. <https://treatyeducationresources.ca/> (24.05.2026.).
- Towle, H. (2015). *Disability and inclusion in Canadian education: Policy, procedure, and practice*. <https://www.policyalternatives.ca> (24.05.2026.).
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (24.05.2026.).
- UNESCO (2021). *Global education monitoring report 2021: Inclusion and education – All means all*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/210609_BLS20383_UNE_Sur asia_Report_EN_AV_v02_0.pdf (24.05.2026.).
- World of Wisdom. (n.d.). *About us*. <https://world-of-wisdom.ca/about-us/> (10.11.2024.).



SZERZŐK/AUTHORS

BARNABÁS Júlia jelenleg integráló általános iskolai környezetben dolgozó utazó gyógypedagógus. Tanulmányait az ELTE Nemzetközi tanulmányok, valamint Gyógypedagógia (Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája) szakjain végezte. Kanada inkluzív oktatása szakdolgozati kutatásának témájaként jelent meg.

BARNABÁS, Júlia is an itinerant special education teacher currently working in a mainstream primary school implementing integrative practices. She completed her studies in International Studies and Special Education (Pedagogy of Learners with Learning Disabilities) at Eötvös Loránd University. Inclusive education in Canada was the topic of her thesis research.

BORSODI Zsófia okleveles gyógypedagógus, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója. Tudományos munkáját az interdiszciplináris megközelítések iránti érdeklődés és az új nézőpontok keresése határozza meg. Kutatásainak középpontjában az áll, hogy a mesterséges intelligencia miként járulhat hozzá érdemben a különböző szükségletű tanulók tanulási lehetőségeinek bővítéséhez, összekapcsolva az újonnan megjelenő technológiákat a pedagógiai szemlélettel.

BORSODI, Zsófia is a special needs educator and doctoral student at the ELTE Doctoral School of Education. Her academic work is shaped by an interest in interdisciplinary inquiry and the search for novel perspectives. She focuses on how artificial intelligence can meaningfully enhance learning opportunities for students with diverse needs, aiming to connect emerging technologies with pedagogical insight.

FARKAS Jácint a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Nemzetközi Gazdálkodás Kara Fenntarthatóság Tanszékének, valamint a HUN-REN Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont Földrajztudományi Intézetének (MTA Kiváló Kutatóhely tudományos főmunkatársa; vendégoktató és kutató az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézetében.

FARKAS, Jácint is a senior research fellow at the Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Business, Department of Sustainability, and

at the HUN-REN Research Centre for Astronomy and Earth Sciences, Institute of Geography (a Center of Excellence of the Hungarian Academy of Sciences); a visiting lecturer and researcher at Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, Institute of Disability and Social Participation.

•

GYURSÁNSZKY Ágnes 2024-től az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kara Szociológia Doktori Iskolájának doktorandusza. Kutatási területe a munka világában zajló társadalmi integráció feltételeinek alakulása a késő modernitás társadalomelméleti keretében. Munkájában kritikai–hermeneutikai, kvalitatív szociológiai megközelítést alkalmaz a strukturális és hatalmi viszonyok mikro-szintű működésének elemzésére. Elemzései a strukturális meghatározottságok tapasztalati konfigurációira irányulnak, különös tekintettel az átmeneti, közvetett és pluralizált cselekvési lehetőségek formáira, valamint az egyéni élettörténetek társadalmi pozíciókhoz és intézményi kontextusokhoz kötődő rétegződésére.

GYURSÁNSZKY, Ágnes has been a PhD candidate since 2024 at the Doctoral School of Sociology, Faculty of Social Sciences, Eötvös Loránd University. Her research focuses on the changing conditions of social integration in the world of work within the theoretical framework of late modernity. She employs a critical–hermeneutic, qualitative sociological approach to analyze the micro-level functioning of structural and power relations. Her analyses focus on the experiential configurations of structural constraints, with particular attention to transitional, indirect, and pluralized forms of agency, as well as to the stratification of individual life histories in relation to social positions and institutional contexts.

•

KÁLLAI Gabriella szociológus, gyógypedagógus. Fő kutatási területe az oktatási intézmények vizsgálata, az inkluzív nevelés területe, különös tekintettel az óvodákra és általános iskolákra.

KÁLLAI, Gabriella is a sociologist and special education teacher. Her main areas of research are educational institutions and inclusive education, with a particular focus on kindergartens and elementary schools.

•

KELEN Zsuzsa az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán pszichopedagógia szakon végzett. Szakdolgozatában a fogyatékos emberek médiareprezentációját vizsgálta a 2024-es paralimpiához kapcsolódóan.

KELEN, Zsuzsa completed her studies in psychopedagogy at Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education. Her thesis explored how people with disabilities were represented in the media in relation to the 2024 Summer Paralympics.

MIKLÓSI Ádám József egyetemi oktató a Széchenyi István Egyetem Művészeti Karán, valamint doktorandusz a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen. Oktatói és kutatói munkájának fókuszában az inkluzív és participatív design, az open design módszertan, valamint a DIY alapú segítő technológiák állnak, különös tekintettel a Cerebrális Parézissel élő gyermekek és családjaik támogatására.

MIKLÓSI, Ádám József is an industrial designer and university lecturer at the Faculty of Arts of Széchenyi István University, and a doctoral candidate at Moholy-Nagy University of Art and Design. His teaching and research focus on inclusive and participatory design, open design methodologies, and DIY-based assistive technologies, with particular emphasis on supporting children with cerebral palsy and their families.

•

SZEKERES Ágota PhD gyógypedagógus, pszichológus, egyetemi docens. Főként a tanulásban akadályozottak pedagógiájához kapcsolódó előadásokat és szemináriumokat tart. Kutatási területei közé tartoznak a különböző szociometriai módszertanok, a társas kapcsolatok fejlődése eltérő életkorú és összetételű közösségekben, valamint az inklúzió tényezői. Témavezető az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Gyógypedagógiai Programjában. 2009 óta a Gyógypedagógiai Szemle szerkesztőbizottságának tagja.

SZEKERES, Ágota, PhD, Master of Special Education, psychologist and associate professor. She mainly lectures and gives seminars on the pedagogy of people with mild intellectual disabilities. Her research interests include different sociometric methodologies, the development of social relationships in communities of different ages and composition, and the factors of inclusion. She is a supervisor in the Special Education Program of the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. She has been a member of the editorial board of the Journal of Special Education since 2009.

•

SZENCZI Beáta az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiája Intézetének egyetemi docense. Gyógypedagógus hallgatók számára tart kurzusokat többek között az oktatási értékelés, a tanulási motiváció és az olvasáskészség-fejlesztés témaköreiben. Kutatási érdeklődése kiterjed a sajátos nevelési igényű tanulók bevonására a nagymintás oktatási mérésekbe, valamint az olvasási-szövegértési készségek fejlesztésére.

SZENCZI, Beáta is an associate professor at the Institute of Special Needs Education for People with Atypical Behaviour and Cognition at ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. She offers courses for special education students on topics such as educational evaluation, learning motivation, and developing reading skills. Her research interests include involving students with special needs in large-scale educational assessments and developing reading literacy.



SZIGETHI Zsófia az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Gyógypedagógusként húsz éve dolgozik ADHD-val diagnosztizált és autizmus spektrumzavarral élő gyermekekkel. Jelenleg inkluzív nevelési környezetekben támogatja a tanulókat és pedagógusokat. Kutatása középpontjában a tanárok ADHD-ismeretei és azok hatása áll az érintett diákok társas tapasztalataira.

SZIGETHI, Zsófia is a doctoral student at the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest. She is a special-education teacher who has worked for two decades with children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and autism spectrum disorder. She currently supports students and teachers in inclusive educational settings. Her research focuses on teachers' knowledge of ADHD and its impact on the social experiences of pupils diagnosed with the disorder.

•

VIRÁNYI Anita PhD okleveles gyógypedagógus, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézetének egyetemi docense. Szemináriumokat tart a digitális eszközök, valamint az alternatív pedagógiák tanulásban akadályozott tanulók oktatásában való alkalmazása témakörökben. Kutatási érdeklődése a digitális tanulásra és a mesterséges intelligencia gyógypedagógiai alkalmazására irányul. 2015 óta a Gyógypedagógiai Szemle főszerkesztője.

VIRÁNYI, Anita, Master of Special Education, associate professor at the Institute of Special Needs Education for People with Atypical Behaviour and Cognition at ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. She holds seminars on the use of digital tools and alternative pedagogies in the education of students with learning disabilities. She has been the editor-in-chief of Gyógypedagógiai Szemle (Special Education Review) since 2015.

•

ZSILLE Katalin Lenke 2023-ban kezdte meg doktori tanulmányait az Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának Jogtudományi Doktori Iskolájában. Kutatási témája a szociális ellátások kritikai elemzése, különös tekintettel a fogyatékossgal élő személyek és az őket segítő szereplők tapasztalataira a jelenlegi jogintézményi keretek között. Munkájában jogszociológiai és empirikus módszerekkel vizsgálja, miként működnek a szociális és munkaerő-piaci szabályozások a gyakorlatban, és hogyan alakítják a jogi intézmények az érintettek mindennapi életútjait és társadalmi részvételét.

ZSILLE, Katalin Lenke is a PhD student at the Doctoral School of Law of the Faculty of Law, Eötvös Loránd University, where she began her doctoral studies in 2023. Her research focuses on the critical analysis of social welfare provisions, with particular attention to the experiences of persons with disabilities and their supporters within existing legal and institutional frameworks. Using socio-legal and empirical



approaches, her work explores how social and labour-related legal institutions operate in practice, and how they shape the relationships, agency, and everyday life trajectories of those affected.