Arató Ferenc – Varga Aranka:

BEFOGADÓ EGYETEM

AZ AKADÉMIAI KIVÁLÓSÁG FEJLESZTÉSE AZ INKLÚZIÓ SZEMPONTJAINAK ÉRVÉNYESÍTÉSÉVEL

SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek
Pécsi Tudományegyetem
Pécs, 2015

Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III.

BEFOGADÓ EGYETEM

AZ AKADÉMIAI KIVÁLÓSÁG FEJLESZTÉSE AZ INKLÚZIÓ SZEMPONTJAINAK ÉRVÉNYESÍTÉSÉVEL

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Pécs, 2015

A kiadvány a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 kódszámú projekt keretében készült.

Sorozatszerkesztő:
Arató Ferenc

Szerkesztő:
Arató Ferenc – Varga Aranka

Szerzők:
Arató Ferenc
Bigazzi Sára
Bokrétás Ildikó
Dezső Renáta
Kéri Katalin
Márhoffer Nikolett
Markó Szilvia
Pascale Mompoint-Gaillard
Rayman Julianna
Serdült Sára
Takács Bálint
Trendl Fanni
Varga Aranka

Lektor:
Knausz Imre, Kéri Katalin

Olvasószerkesztő:
Márhoffer Nikolett

Nyomtatta és kötötte:
Bolkoprint Kft., Felelős vezető: Szabó Péter

ISSN: 2064-9371
ISBN: 978-963-642-906-5
Digitális ISBN: 978-963-642-905-8

kometenspedagógus.hu

Elmélet

Varga Aranka
Az inkluzivitás folyamatelvű modellje 7

Bigazzi Sára
Én-ek: diverzitás, dialógus, tudás 27

Arató Ferenc
A kizárás dekonstrukciója – az inkluzivitás poszt-strukturalista megközelítése 43

Serdült Sára
Lenni és lehetni: Az identitás és az inkluzív kiválóság kapcsolata 61

Dezső Renáta
Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései 75

Rayman Julianna
Recenzió a Sokszínű Tanulási Környezet modelljéről 89

Rayman Julianna
Az Inkluzív Kiválóság nyomában: három szakirodalmi alapmű recenziója 95

Gyakorlat

Pascale Mompoint-Gaillard
Transzverzális attitűdök, képességek és ismeretek a demokratikus kultúráért és a kultúrák közötti megértésért 109

Kéri Katalin
Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken (Neveléstörténeti vázlat) 119

Trendl Fanni
A „befogadó környezet" megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban 131

Takács Bálint
Inkluzív stratégiák a hazai felsőoktatási intézményekben 141

Bokrétás Ildikó
Körkép a Pécsi Tudományegyetem befogadást segítő programjairól, egyetemi folyamatokról 151

Márhoffer Nikolett
Az esélyegyenlőség biztosítását segítő lehetőségek a Pécsi Tudományegyetem beiskolázási programjában 165

Markó Szilvia
Kooperatív tanulásszervezés alapelveinek megjelenése a PTE kurzusain 173

Stratégia

Arató Ferenc – Bigazzi Sára – Trendl Fanni – Varga Aranka
Méltányosság az akadémiai kiválóság szolgálatában. Stratégiai szempontok, ötletek az egyetemi szolgáltatások minőségfejlesztéséhez 183

ELMÉLET

VARGA ARANKA:
AZ INKLUZIVITÁS FOLYAMATELVŰ MODELLJE

A következő írás a kölcsönös befogadást sikeres személyes és közösségi boldogulásként tételezi, és az érdekében tett folyamatos és célzott beavatkozások közös jelzőjeként használja az inkluzív megnevezést. Inkluzív modellként értelmezi azon beavatkozások komplex rendszerét, mely valamennyi szegmensében az egyéni sikerességet gazdagító együttélést célozza, és egyúttal segíti megtervezni és kontrollálni a különböző helyen, időben és közösségben megvalósuló inklúziós törekvéseket. Az oktatás területe különösen jó helyzetben van az inkluzív modellfejlesztés szempontjából – ahogy a tanulmány történetiségében felvillantott példái is mutatják. A szerző ezen belül a felsőoktatásra fókuszál, ahol a befogadás eszméje az Inclusive Excellence gondolatával megerősítve terjed, mely szerint az „inkluzív kiválóság" a diverzitást a XXI. század kihívásainak szolgálatába állítva teremt minőségében új, mindenki számára haszonnal járó akadémiai környezetet. Az akadémiai kiválóságra törekvő környezet tehát az inkluzív megközelítésből táplálkozva, egyre inkluzívabbá válva lesz képes a minőségi megújulásra. A tanulmány alkotó módon használja fel a szerző inklúzióval kapcsolatos másfél évtizedes kutatómunkáját, gyakorlati tapasztalatait és az ezek alapján kidolgozott általános vizsgálati modelljét. Ezt egészíti ki az inklúzió felsőoktatási modelljeinek rendszerelvű áttekintésével, mellyel segíteni kívánja annak a kutató-fejlesztő csoportnak a munkáját, mely a Pécsi Tudományegyetemen készíti „Befogadó Egyetem" című szakmai javaslatát. Bízva abban, hogy a hazai felsőoktatásban is egyre több intézmény teszi a befogadóvá válást akadémiai missziója részévé a felismert minőségi megújulás szellemében.

Kulcsszavak: Befogadó Egyetem, inkluzív kiválóság, inkluzív akadémiai kiválósági modell

Bevezető gondolatok az inklúzióról

Az elmúlt évtizedek társadalmi és oktatási kérdéseket érintő diskurzusaiban egyre gyakrabban jelenik meg az inklúzió szemlélete és gyakorlata mint kívánatos együttélési stratégia. A nyolcvanas évek iskolái nyíltak meg kezdetben a fogyatékkal élő diákok előtt, ami elindította a gondolkodást a szükséges tartalmi beavatkozásokról is. Az inklúzió mozgalommá szélesedett oktatáspolitikája és annak gyakorlata rövid időn belül rámutatott arra, hogy más tanulói csoportok befogadása is fontos, illetve az inkluzív környezet kialakítása nem maradhat az iskola falain belül. (POTTS, 2002) Az inklúzió társadalmi szintre emelése az esélyegyenlőség méltányos megközelítésének területeit bővítette, és egyúttal ráirányította a figyelmet arra, hogy a kölcsönös befogadás a teljes közösség számára haszonnal jár. A közoktatás területén folyamatosan terjedt az inkluzív tartalmú együttnevelés, és az ezredfordulóra megjelentek a felsőoktatási kezdeményezések is. A felsőoktatás az akadémiai kiválóságot egyre inkább összhangban ételmezi a társadalmi elvárásokkal, melyben így helyet kapott a diverzitásra értékként építő és ezzel egy magasabb minőségű kiválóságot célzó egyetemi környezet modellje, az Inclusive Excellence.
Ebben az értelmezési keretben az inklúzió a sikeres személyes és közösségi boldogulás érdekében tett folyamatos és célzott beavatkozások gyűjtőfogalma. A beavatkozások számtalan variációja kirajzol egy olyan általunk alkotott modellt, mely összetevőivel a kölcsönös és sikeres befogadást, együttélést az egyéni lehetőségek, teljesítmények maximalizálásával egyidejűleg kívánja elérni. A modell egyúttal segít megtervezni és kontrollálni a különböző helyen, időben, közösségben, intézményben megvalósuló inklúziós törekvéseket folyamatelvű megközelítésével, általános szinten megfogalmazott elvrendszerével és irányadó eredménymutatóival.

A folyamatelvű inkluzív modell leírását rövidebb és hosszabb formában is megtettük, hogy rendelkezzünk egy olyan keretrendszerrel, mely támpontot adhat az inkluzivitás mértékének vizsgálatához. (VARGA, 2014, 2015a). Ehhez áttekintettünk közel száz olyan írást, amely tudományos adalékkal szolgált az inklúzió elméleti megközelítéséről vagy gyakorlatba ültetésének tapasztalatairól az elmúlt évtizedekben. A modellalkotáshoz pedig felhasználtunk olyan létező modelleket, amelyeket konkrét tématerületeken abból a célból hoztak létre, hogy az inkluzivitás folyamatos fejlesztéséhez keretrendszert nyújtsanak.

> *A vizsgált modellek a következők:*
> *1. fogyatékkal élő tanulók sikeres együttnevelése az angliai köznevelésben az „Inklúziós Index" alkalmazásával,*
> *2. a hátrányos helyzetű diákok iskoláiban az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetése Magyarországon, és*
> *3. a diverz (sokszínű) felsőoktatás minőségfejlesztése az Inclusive Excellence (Inkluzív Kiválóság) elvrendszere, valamint a Diverse Learning Environments (DLE) (Sokszínű Tanulási Környezet) modellje mentén az USA-ban.*

A következő írás alkotóan használja fel a szerző inklúzióval kapcsolatos másfél évtizedes kutatómunkáját, gyakorlati tapasztalatait és az ezek alapján kidolgozott általános vizsgálati modelljét. Ezt egészíti ki olyan részletekkel, melyek célra fókuszáltan segíthetik a Befogadó Egyetem koncepciójának megalkotását.

> *A Pécsi Tudományegyetemen valósul meg 2014-2015-ben a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban elnevezésű program. Ennek részeként jött létre 2015 májusában az a kutató-fejlesztő csoport, amelynek célja a „Befogadó Egyetem" koncepciójának megalkotása tudományos írásokkal és empirikus kutatással támogatva.*

Az inklúzió folyamatelvű modellje

A modell folyamatelvűként történő meghatározását az indokolja, hogy mára már kialakult az a tudományos álláspont, miszerint az inklúzió kívánatos volta tervezett és célzott cselekvésekkel ugyan adott pontokon megközelíthető, azonban az inkluzivitás természetéből fakadóan nem egy állandósult helyzet, a fenntartás további feladatokkal jár. Az inklúzió sajátossága ugyanis, hogy folyamatosan változó és sokszínű környezetben jön létre, ahol a személyes és közösségi sikeresség feltétele a kölcsönös befogadás érdekében tett, rugalmasan igazodó, megújulni tudó és egymásra épülő beavatkozások sora. A folyamatelvűséget továbbá az teszi szükségessé, hogy a sikeres beavatkozás érdekében elengedhetetlen látni azokat a jellemzőket, melyek az adott területet az inkluzivitás szempontjából írják le bizonyos pontokon: akár az indulási, akár valamely folyamatszakaszban. Ehhez a valós helyzetfeltáráshoz a befogadás mértékének vizsgálatát segítő inkluzív kritériumrendszer „lakmuszpapírként" szolgál a fejlesztési folyamatokat megelőlegezve.
E kettős cél – az inkluzivitás folyamatos fenntartása és a fejlesztési folyamatokhoz szükséges helyzetelemzés elvégzése – érdekében láttuk úgy, hogy az inkluzivitás modelljét folyamatelvű keretrendszerbe szükséges helyezni. Az egyes rendszerszakaszok – bemenet, folyamat, kimenet – tartalmazzák azokat a kritériumokat, feltételeket és mutatókat, melyek összességében segítik az inkluzivitás vizsgálatát, és amelyek teljesülésének mértéke vagy esetleges hiánya szabja meg a további fejlesztési irányokat *(1. ábra).* A bemenet és a kimenet két pontján az inkluzív térben lévő személyek vizsgálata direkt módon történik a mindenkire egyaránt kiterjedő egyenlő részvétel (equality), hozzáférés (equity) és eredményesség

szempontjaival. Itt a meglévő vagy hiányzó cselekvések a vizsgálati szempontok teljesülésének vagy elmaradásának okaiként egy mélyebb vizsgálat segítségével jelenhetnek meg. A folyamat az a szegmense a modellnek, ahol a cselekvések kerülnek inkább fókuszba, azok hatékonyságát, fejlettségét vizsgáljuk. A cselekvések makroszintű hatásoktól nem függetlenek, azonban megjelenésük intézményi szinthez köthető, így annak szűrőjén keresztül, implicit módon irányul a figyelem az egyes személyekre. Mindhárom szakaszban érvényesül az a horizontális szemlélet, melynek esszenciája, hogy valamennyi cselekvés közös célja az inkluzív térben élők személyes és közösségi sikere. Vagyis a belépés személyes lehetőségének megteremtésére irányuló cselekvések után az intézmény fejlődése, fejlettsége lesz a biztosítéka a kimeneti pontokon mutatkozó és mindenkire kiterjedő személyes eredményeknek.
Az inkluzív fejlesztés, fejlődés tartalma is kettős. Közösségi oldalról azokat az összetevőket sorakoztatja fel, melyeket - mint diverzitásban rejlő lehetőségeket - az intézmény kiaknáz, sokoldalú megújulása szolgálatába állít, és mindezzel a XXI. század kihívásaira sikeresen reagáló minőségi környezeti feltételeket, azaz „inkluzív kiválóságot" teremt. Egyéni oldalról az inkluzivitás tartalma bizonyos csoportokat méltányossági szempontból fókuszba emel, számukra támogató szolgáltatásokat biztosít. Nem áll meg azonban ennél a célnál: hatni kíván az inkluzív környezetben lévő valamennyi személyre. Így tartalmába építi a résztvevői megközelítések, tudások, kompetenciák stb. sokaságát, és tudatosan alakított interakciókkal törekszik azok személyes interiorizálására, mindez összességében - az inkluzivitást a kiválósággal ötvöző - haszonnal jár minden személy számára.

1. ábra. Az inklúzió folyamatelvű modellje (Forrás: VARGA, 2015:66)

Néhány szó az inklúzió modelljeiről

Az 1980-as években Európában indult az az előzőekben említett szakmapolitikai mozgalom, mely kezdetben a fogyatékkal élő tanulókat emelte fókuszba, majd később más hátrányokkal küzdő diákokat is nevesített, és a hatékony együttnevelés megteremtését tűzte ki céljául. Az „Education for All" elnevezésű mozgalom az Unesco támogatásával alkotta meg elvrendszerét és gyakorlati javaslatait, melyet számtalan ország elfogadott. Salamancai Nyilatkozat, Unesco 1994) Ebből kiindulva született az a modelljavaslat is, amely a fogyatékossággal élők befogadó nevelésének tapasztalatai alapján írja le egy oktatási intézmény befogadóvá tételéhez szükséges feltételeket és lépéseket (BOOTH–AINSCOW, 2002). A modell bevezette az „Inklúziós Index" fogalmát, amellyel arra utal, hogy az intézmény inkluzívvá tétele helyzetelemzésen alapuló fejlesztési folyamat, melyhez az index nyújt önellenőrző támogatást. Az index az intézmény működéséről mutat képet úgy, hogy az inklúzió fejlesztéséhez szükséges három dimenziót vizsgálja. Mindhárom dimenzió az intézményre vonatkozik: az inklúziós szemlélet kialakítását, a megvalósításhoz szükséges program kidolgozását és a mindennapi gyakorlat megszervezését foglalja magába (BOOTH–AINSCOW, 2002).

Az első dimenzióban megjelenő inkluzív szemlélet kialakítása két szakaszból áll. A közösségfejlesztés jelenti a kiindulópontot, melynek része és tartalma az adott közösségben az inkluzív értékek megteremtése és konszenzusos elfogadása. Fontosnak tartja, hogy ez a szemlélet ne csak az intézményen belül jelenjen meg, hanem kihasson a társadalmi környezetre is. A következő dimenzió az inklúziós programok tervezésére irányul, melynek első lépése a „mindenki iskolájának" kialakítása. Az alkotók szerint elengedhetetlen, hogy az intézmény munkatársai és diákjai egyaránt aktívan vegyenek részt a közös tervezésben. Továbbá szükségesnek látnak sokféle tevékenységet mozgósítani, ezzel segítve az egyéni igényekre valós sikeres reagálást. A harmadik dimenzió a mindennapi gyakorlat megszervezése, melynek része a tanulás szervezése és az erőforrások bevonása. Ehhez támogatásul hívja a közösen feltárt erőforrásokat a pedagógusok, tanulók, szülők és a helyi közösség köréből. (VARGA, 2015a:72)

Az Európai Unió országai alkották meg és fogadták el a Lisszaboni Stratégiát (Presidency Conclusion… 2000), mely a társadalmi befogadás fejlesztését a következő tíz év egyik prioritásként jelölte ki. Ez szerepet játszott abban, hogy az inkluzivitás szempontjából kiemeltek köre és az elterjesztés területei folyamatosan bővültek. Mindez megerősítést nyújtott az inklúzió iskolai gyakorlatának elterjesztéséhez Magyarországon is az ezredfordulót követően. Egyúttal a szegregációs helyzetek lebontását célzó hazai intézkedések szükségessé tették a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozások alkalmazását is. 2003-ban indult a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pedagógiai Rendszer" (IPR) bevezetése a közoktatásban. Az IPR oktatásszervezési szempontból integratív (együttnevelő), míg tartalmi szempontból inkluzív (kölcsönösen befogadó) szemléletű (ARATÓ – VARGA, 2004, 2012). Az IPR modellje egyben rendszerelvű, mely tartalmazza a bemenet, folyamat és kimenet elvárt kritériumait.

Az IPR bevezetése esetén bemeneti feltételként megköveteli az iskolák közötti és iskolán belüli, társadalmi szempontból heterogén összetételű tanulócsoport kialakítását, az esetleges szegregáció lebontását. Továbbá elvárja a széles körű partneri viszonyrendszer (beleértve a családokat) kiépítését azért, hogy az intézmény társadalmi környezete is aktívan hozzá tudjon járulni a kölcsönös befogadás fejlesztési folyamataihoz és egyúttal (ezáltal) maga is inkluzívvá váljon. Az IPR a megvalósítási folyamatához meghatározza a tanítás-tanulás feltételrendszerét. A feltételek által létrejövő pedagógiai folyamat befogadó szemléletet tételez, illetve olyan mesterségbeli tudásokat és tananyagtartalmakat vár el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Egyúttal biztosítja a személyre szabott fejlesztési folyamatokat és a diákok, a családok és a pedagógusok horizontális együttműködéseit. Kimenetként az IPR az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kér számon a programot bevezető intézményektől – évről évre. A mutatók kiterjednek az inkluzivitás kiépítettségének fejlettségére mint közvetlen eredményekre. E mellett a közvetett – a befogadó környezet működéséből adódó – tanulói sikerességről is mérhető eredményeket vár el. (VARGA, 2015a:73)

Időrendben a harmadik modellt az „Inclusive Excellence" szókapcsolattal lefedett új irányzat teremtette meg, mely erőteljesen épített a Diverse Learning Environments (DLE) tudományos és modellépítő leírására. (HURTADO et al. 1998) Az Egyesült Államokban – ahol ezek az újszerű megközelítések meghonosodtak – az inklúzió a diverzitással összefüggésben

a különböző egyéni adottságú, eltérő kultúrájú, illetve más-más etnikai csoporthoz tartozó személyek egymást gazdagító befogadására vonatkozik. (WILLIAMS et al. 2005:6). Az utóbbi tíz esztendőben az inklúzió fogalmán túllépve az „Inclusive Excellence" (IE – inkluzív kiválóság mint minőségi mutató) jelzős szerkezete jelent meg az Egyesült Államokban – elsősorban a felsőoktatáshoz kapcsolódóan. (MILEM et al. 2005:5) A fogalomfejlődés tartalma azt hangsúlyozza, hogy a sokszínűség és a kiválóság elválaszthatatlanok. Tartalmát tekintve azt az intézményfejlődést nevezik inkluzív kiválóságnak, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a sokszínű tanulási környezet (Diverse Learning Environments) tudatos átalakítással „barátságossá" változik, ennek következtében mindenkire kiterjed a mérhető eredményesség, és az átalakulási folyamat minőségi változást hoz a közösség valamennyi tagja és az intézmény számára egyaránt. (BAUMAN et al. 2005:4) Nyitott és befogadó szemléletet közvetít, melyre alapozva a kulturális, szociális kompetencia magas foka tud kialakulni – felvértezve mindenkit egymás megértésére és a kölcsönös elfogadásra –, mely kompetenciákat aztán haszonnal tudnak alkalmazni a résztvevők az egyetemi éveken túl is (HURTADO et al. 2012:49-50).

> *A felsőoktatás inkluzívvá válása Európában is fókuszba került az elmúlt évtizedben, azokat a csoportokat célozva, akiknek a részvétele mérhetően alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű személyek vagy a migránsok csoportjáról. Az European Access Network (EAN) fogja össze azokat a kezdeményezéseket, amelyek a hozzáférés, méltányosság, sokszínűség és befogadás egységét tartják tevékenységük központjában (COOPER szerk. 2010). Az egyes országokban megvalósuló felsőoktatási fejlesztések különbözőségének hátterében a helyi viszonyok – így például társadalom gazdasági-szociális helyzete, a kizárással veszélyeztetettség szempontjából fókuszba emelt csoportok köre – eltérései állnak. Közös pontot jelent az európai megközelítésben, hogy ezek a fejlesztések szorosan kapcsolódnak az Európa Tanács Lisszaboni Stratégiájának elveihez, illetve az ott megfogalmazott oktatási célokhoz, mely szerint 2010-re az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává kell válnia. Ennek kulcseleme az esélyegyenlőség és társadalmi kirekesztés megakadályozása a társadalom befogadóvá válásával (LOWERY, 2012).*

A továbbiakban felhasználjuk a fogyatékkal élő tanulók „Inklúziós Index"-szel összefoglalt modelljét, valamint a magyarországi IPR működési tapasztalatait – a tudományos kutatásokat figyelembe véve. (VARGA, 2015b) Részleteiben támaszkodunk az Inclusive Excellence mozgalom stratégiai anyagaira, kiegészítve a Diverse Learning Environments (DLE) név alatt összegzett és 2012-ben megújított modell-leírással. Ez utóbbiak ugyanis a felsőoktatás inkluzívabbá válását közvetlenül célozzák, éppúgy, mint a most formálódó Befogadó Egyetem koncepció, melyhez e tanulmány modellje hozzá kíván járulni.

A modell elnevezése	A fókuszban lévő csoport	A fejlesztés földrajzi területe	A fejlesztés intézményi területe	Vonatkozó irodalom
INKLÚZIÓS INDEX (II)	*fogyatékossággal élő tanulók*	Anglia	közoktatás	2002
INTEGRÁCIÓS PEDAGÓGIAI RENDSZER (IPR)	*hátrányos helyzetű diákok*	Magyarország	közoktatás	2003
INCLUSIVE EXCELLENCE (IE)	*nemzeti és etnikai kisebbségek*	USA	felsőoktatás	2005
DIVERSE LEARNING ENVIRONMENTS (DLE)	*nemzeti és etnikai kisebbségek*	USA	felsőoktatás	1998 2012

2. ábra – A vizsgált és figyelembe vett inkluzív modellek

A Befogadó Egyetem hallgatói csoportjai

A Befogadó Egyetem koncepciója magyarországi viszonyokra alapozottan készül. Így bár figyelembe veszi a nemzetközi tapasztalatokat, megállapításai során a hazai sajátosságokra adaptálva alakítja rendszerét. Így van ez a hallgatói csoportok esetén is, melyek összességében lefedik a teljes diáklétszámot. A teljes hallgató kör aszerint választható ketté, hogy a diverzitásban rejlő pozitívumok önmagukban fejtik ki hatásukat az egyénre vagy ezek a hatások kiegészülnek méltányos szolgáltatásokkal is. Az a szűkebb kör, akik a diverz környezetben méltányos odafigyelés miatt kerülnek fókuszba, további három – esetenként egymást metsző - körre különíthetők el aszerint, hogy a körbe tartozóknak milyen nehézségeik vannak az intézménybe belépés és sikeres előrehaladás során. (3. ábra)
A méltányosság fókuszába emelt egyik csoportot azok a helyben élő diákok alkotják, akik társadalmi helyzetük miatt alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Magyarországon (is) a szociális hátrányokkal küzdő, alacsony iskolázottságú családokban felnövő fiatalok jutnak kevésbé el a felsőoktatásig. További hátrányokkal kell szembe nézniük a roma/cigány közösségekből érkezőknek, akik nagy része beletartozik a szociálisan hátrányos helyzetűek körébe, és emellett a társadalmi kirekesztés is sújtja őket. (HAJDÚ – KERTESI – KÉZDI, 2013)

> *Kutatók is felhívják a figyelmet arra, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a valamely kisebbségi csoporthoz való tartozás az ehhez társuló negatív társadalmi előítéletek miatt (CSERTI CSAPÓ – ORSÓS, 2013:102). Ezt a kettősséget hangsúlyozza az „interszekcionalitás" fogalomköre és elemzési eszköze, melynek segítségével a különböző társadalmi egyenlőtlenségek (etnikai, gender és osztályhelyzet) és a velük kapcsolatos elnyomások (diszkrimináció) egymásra hatása vizsgálható (ASUMAH – NAGEL, 2014:11). Az interszekcionalitás Nyugat-Európában inkább a migránsok, az USA-ban pedig az afroamerikaiak esetén figyelhető meg, de a kutatók mindenütt kiemelik a férfiak és nők közti különbségeket is. (VINCZE, 2012:76)*

Ez az interszekcionális fogalommal jelölt komplex hátrány többoldalú beavatkozást igényel esélyegyenlőségi szempontból a felsőoktatásba történő nagyobb arányú belépés és a kisebb mértékű lemorzsolódás érdekében. Továbbá széles tárházat nyújt mindenki számára az antirasszista cselekedetekhez, a kulturális különbözőségben rejlő értékek megismeréséhez, valamint a sikeres együttélés stratégiáinak kialakításához.

> *Egyértelműen ki kell mondani, hogy az elégtelen szociális helyzet és az abból adódó hátrányok kompenzációs feladatokat rónak a társadalomra, míg a kulturális kisebbségi lét pozitív identitáserősítést, antirasszista cselekvéseket kíván. (ARATÓ, 2012) Vagyis szükséges egyértelműen szétválasztani az „elhagyni", ellensúlyozni szánt hátrányokat és a „megtartani", megerősíteni érdemes kulturális előnyöket.*

A Befogadó Egyetem kiemelten figyel egy másik hallgatói kört is, a külföldi diákokat, akiknek a belépését nagy valószínűséggel nem társadalmi hátrányuk, hanem információhiányuk okozhatja. A sikeres előrehaladásukat pedig az garantálja, hogy kulturális és nyelvi különbözőségeikhez, sajátos személyes igényeikhez megfelelően képes igazodni a befogadó intézmény, illetve azokat mások számára is fejlesztő módon beépíteni rendszerébe.
A fogyatékossággal élő hallgatói kört is meg kell említeni a méltányos befogadás szempontjából kiemelt figyelmet igénylők között. Ők érkezhetnek hazánkból vagy más országból és társadalmi, kulturális hátterüket tekintve is lehetnek sokfélék. A méltányos figyelem esetükben arra a személyes sajátosságra irányul, mely „fogyatékosságukat" okozza. Egyúttal a közösség tagjai számára egy új nézőpontot teremtenek, mely a „fogyatékosság" és „másság" fogalmain, megközelítésein túllépve azt mutatja meg, hogy bizonyos élethelyzetekhez sikeresen igazodó személyes stratégiákat miként lehet kialakítani.

> *A fogyatékossággal élőkre vonatkozó irodalmak egyre inkább hangsúlyozzák, hogy a személyes sajátosságok, mint a megszokottól való eltérések csak akkor teremtenek „fogyatékos" helyzetet, ha a környezet nem képes kellő körülményeket teremteni. (DUNCAN, 2014:364) Vagyis a befogadás szempontjából éppen azt szükséges vizsgálni, hogy létrejönnek-e azok a feltételek, melyek hasonló értékű részvételt garantálnak mindenki számára személyes adottságaitól függetlenül.*

Összegezve elmondható, hogy a Befogadó Egyetem koncepciójának a teljes hallgatói körre kell irányulnia hatásrendszerével, mely a diverzitás lehetőségeit kiaknázva valamennyi hallgató személyes fejlődését megcélozza. A három kiemelt csoport tagjai, akik sajátosságait figyelembe veszi a Befogadó Egyetem rendszerének kiépítése során, méltányos támogatásokat kapnak személyes igényeik mentén. Ugyanezek a sajátosságok azok, melyek a rendszerbe kerülve mindenki számára hozzáférhetővé teszik azokat a megközelítéseket, tudásokat, kompetenciákat stb., melyek aztán minőségi megújulást eredményeznek egyéni és intézményi szinten egyaránt.

> *Rendszerelvű leírásunk általános része utal a diverzitás mindenkire kiterjedő előnyeire és egyúttal bármely hátránnyal induló személy, csoport befogadására vonatkozó elvrendszerrel is szolgál. A felhasznált felsőoktatási modellek példái főként a szociális hátránnyal küzdő, kisebbségi kultúrából érkező csoportok sajátosságait tartják szem előtt.*

3. ábra – Befogadó Egyetem hallgatói csoportjai

A rendszerelvű inkluzív modell elemei

A modell áttekintése a következőkben a bemenet, a folyamat és a kimenet hármas egységében történik. Minden résznél leírjuk az általános szemléleti megközelítést, majd a vizsgált és felhasznált modellek vonatkozó részleteit integrálva hozunk kutatási eredményeket, gyakorlati tapasztalatokat és szükséges cselekvéseket – megtűzdelve hazai példákkal.

Bemenet – esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumok

Az esélyegyenlőség demokráciákban elvárt alapkövetelményét és elvrendszerét kiindulópontnak tekintjük. A szűken értelmezett esélyegyenlőség (egyenlő bánásmód biztosítása hátrányt okozó különbségtétel nélkül) azonban szükséges, de nem elégséges feltétele az egyenlő esélyek biztosításának. A társadalmi befogadás csak abban az esetben biztosítható, ha az adott térben és időben együtt lévő személyek vizsgálják, felismerik és figyelembe veszik a fennálló egyenlőtlenséget, és az eltéréseket az egyenlőtlenségükre tekintettel kezelik. Ellenkező esetben – az egyenlőtlen helyzetűek azonos módon kezelése – az egyes személyek számára hátrányos helyzetet teremt és kizáródásukhoz vezet.

> *Az esélyegyenlőség az egyenlő részvétel biztosítását, más szóval az egyenlő bánásmódot mint társadalmi minimumot hangsúlyozza, amelynek érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Mindez egyben azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetőségük van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb. A méltányosság (equity) biztosításához mindezeken túl figyelembe kell venni a társadalomban megmutatkozó különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket szükséges alkalmazni, amelyek valódi*

hozzáférést teremtenek az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára. (VARGA, 2015a:50)

Az is nyilvánvaló, hogy az emberek közötti legnagyobb egyenlőtlenség társadalmi-szociális területen mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférésben, illetve a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenségeket jelenti. Ennek hátterében olyan okok állnak, mint a tőketulajdonlási különbségek (beleértve a szimbolikus – kulturális, kapcsolati és szociális – tőkét is), továbbá okként jelenik meg az eltérő társadalmi megítélés a nemi, az etnikai és életkori csoportok között, illetve a különböző fogyatékos személyekre vonatkozóan. (VARGA, 2015a:51)
A bemenetet az inkluzivitás szempontjából és a felsőoktatásra vonatkoztatva általánosan úgy értelmezzük, hogy az adott felsőoktatási intézménybe milyen mértékben és módon léphetnek be a különböző társadalmi és kulturális hátterű, egyéni sajátosságokkal bíró, hazai és külföldi diákok. Tisztában vagyunk azzal, hogy a felvételi követelmények (tanulmányi és felvételi eredmények) objektíven határozzák meg a belépés kritériumait, vagyis bárki beléphet családi hátterétől függetlenül, ha ezeket teljesíti. Az esélyegyenlőség explicit érvényesülése mellett a figyelmet a méltányosság megvalósulására fordítva azt szükséges vizsgálni, hogy miféle eszközökön keresztül segíti az adott felsőoktatási intézmény a belépést gátló egyenlőtlenségek ellensúlyozását.
A belépés lehetőségét legegyszerűbb a felvételt nyert különböző hátterű diákok arányainak vizsgálatával jellemezni. Az idősoros adatok, illetve az intézmények közötti összevetés tovább árnyalhatják a képet.

A diverz tanulói összetétel az USA felsőoktatási modelljei szerint egy könnyen mérhető adat, mivel a különböző nemzeti, etnikai csoportokba való tartozásról nyilatkoznak a hallgatók. Magyarországon a hátrányos helyzetre, illetve a fogyatékosságukra vonatkozóan a felvételi többletpontszámért tesznek nyilatkozatot a diákok. A külföldi diákok számossága is elérhető adat a hazai egyetemeken.

De bármilyen arányok mutatkoznak is az összetételi dimenzióban, szükséges vizsgálni, hogy milyen támogató eszközökkel él az intézmény a belépést megelőzően a kiemelt csoportokra fókuszálva.
A felsőoktatásban alulreprezentált társadalmi csoportok méltányos támogatására az Inclusive Excellence stratégiai anyagaiban találhatunk olyan példákat, melyek mögött a diverz tanulói összetételt célzó proaktív intézményi politika áll. (MILEM, 2005:31-32) A politika alapgondolata, hogy a toborzási programoknak ki kell terjednie olyan középfokú oktatási intézményekre, ahonnan alacsony arányban jelentkeznek a diákok a felsőoktatásba. Ezek az intézmények főként hátrányos helyzetű térségekben találhatók és oktatási színvonaluk is általában átlag alatti. A közép- és felsőfok közös célja, hogy a továbbtanulási kultúra mint alapvető norma kiépüljön ezekben a középiskolákban. Megteremtéséhez az egyetem úgy járulhat hozzá, hogy fizikailag is részt vesz a középiskola életében. Például az egyetem munkatársai gyakran ismétlődő találkozókkal, konzultációkkal és információs szolgáltatással látják el a középiskolákat.

A PTE gyakorlatában is találhatók elszórtan az amerikai példához hasonló kezdeményezések. Így például a Romológia Tanszék és a mellette működő Wlislocki Henrik Szakkollégium (WHSz) oktatói, diákjai a pécsi cigány nemzetiségi gimnázium (Gandhi Gimnázium) pályaorientációs munkájában vesznek részt. E mellett a szakkollégium diákjai az Arany János Kollégiumi Program hátrányos helyzetű középiskolásait látogatták meg az elmúlt tanévben szerte az országban, és saját példájuk bemutatásával közös

beszélgetések során a továbbtanulás lehetőségét hozták közelebb hozzájuk. Ugyanezek a szakkollégisták a Nemzeti Tehetségprogram támogatásával tanodás fiatalokat fogadtak az egyetemen egynapos közös program keretében.

A hátrányos helyzetű iskolákat célzó amerikai toborzási programokban az egyetemek tájékoztatják a középiskolai tanárokat az aktuális bemeneteli követelményekről, továbbá egyetemi látogatást szerveznek a középiskolai tanulóknak, pedagógusoknak. A kiépülő kapcsolat segítségével közösen alakítják ki az egyetemre felkészítő „tantervet", amely minden tanuló számára normaként szolgálhat, és amely segít az egyetemi bemeneteli elvárásokhoz igazodni. A felsőoktatás az egyetemre való felkészülést is képes sokoldalúan támogatni. A középiskolákat együttműködő partneri körbe szervezve, azokat tutorálva, konzultációkat biztosítva, egyetemi hallgatókat is bevonva történik a felsőfokú képzésre való felkészítés.
A külföldi diákok bevonását a vonzóvá tétel részleteiben, illetve ezek nyilvánosságának módozataiban vizsgálhatjuk. Ez esetben is előnyt jelent a széles partneri háló, illetve az oktatók és hallgatók célzott munkája.

Folyamat – az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek

A 4. ábrán áttekinthetjük a modellünk azon részét, mely az inklúzió folyamatának sikeres megvalósulásához elengedhetetlennek tartott feltételeket tartalmazza. Az inkluzív környezetet alkotó feltételeket az Inclusive Excellence és a Diverse Learning Environments stratégiái ettől eltérő struktúrában tárgyalják és „akadémia diverz klíma" néven összegzik. Az alábbi felsorolásban a feltételek általános tartalma bontakozik ki, melynek megvalósítása a helyi adottságokhoz igazodó cselekvésekkel írható le részletesen. Az egyes területeken meghatározható „hogyanok" a befogadás mértékét növelhetik. Mindez rámutat arra, hogy az inklúzió egy folyamatos, a kölcsönös befogadás mértékét egyre növelő cselekvéssorozatként értelmezhető, ahol a fókusz a környezet egyes elemeinek fejlesztésén van.

4. ábra. *Az inkluzív rendszer működtetési feltételei (Forrás: VARGA, 2015:75)*

1. A sokszínűséget tükröző tér: tárgyi környezet

A környezet tárgyi megjelenésén keresztül kézzel fogható értékrendet közvetít, manifeszt és látens formában üzeni a benne résztvevőknek helyüket, lehetőségeiket. Esélyegyenlőségi szempontból az a kérdés, hogy a funkcionálisan átgondolt környezetet áthatja-e a nyitottság, befogadás érzése. Az esélyegyenlőség szempontjait követve elsősorban a valamilyen területen fogyatékossággal élő személyek igényeit veszik figyelembe a tárgyi környezet kialakítása során. Ez elengedhetetlen feltétel a befogadás fókuszába emelt három csoportunk egyike esetén, azonban a további két csoport szempontjából is szükséges a környezetet vizsgálni. Általános tény, hogy az adott tér funkciójától függ, hogy a tárgyi környezetre vonatkozó személyes igények, a nyitottság miként jelenik meg benne. Lehetséges, hogy a működtetők alakítják a bevonni kívánt személyek számára barátságossá a környezetet, felismerve igényeiket, szükségleteiket. De alapvetően akkor válik egy környezet kölcsönösen befogadóvá, ha valamennyi résztvevőnek van lehetősége tevőlegesen bekapcsolódni annak kialakításába és működtetésébe, használati szabályainak közös megalkotásába. Az így létrejövő környezet a többnyelvűség és kulturális sokszínűség megfogható valóságát eredményezi, explicit módon érzékeltetve ezzel valamennyi alkotójának értékeit és elvárásait.

Az Inclusive Excellence stratégiai anyagai néhány helyen utalnak a befogadó tér jelentőségére. Kiemelik annak szükségességét, hogy legyenek olyan „közösségi központok", amelyek „otthonként", továbbá központi összejövetelek helyszíneként szolgálhatnak. Véleményük szerint az ilyen közösségi tér egyfajta szociális horgonyként szolgálhat az egyetemen magát „idegennek" érző, és éppen ezért a lemorzsolódásban veszélyeztetett csoport számára. (MILEM et al. 2005:33,35)

A PTE WH Szakkollégiumának is van arra vonatkozó tapasztalata, hogy az egyetemre érkező hátrányos helyzetű, főként roma/cigány diákok számára mennyire fontos a Romológia Tanszéken általuk kialakított és működtetett Közösségi Tér. Itt találkoznak egymással, kérnek segítséget társaiktól, tutoraiktól, osztják meg örömeiket, szerveznek kulturális és egyéb programokat.

Érdekes azonban látni, hogy a teljes campus intézményi környezetének befogadó szempontú átalakítása nem jelenik meg az Inclusive Excellence javaslatai között, miközben ez az egyetemi elköteleződés nyilvánosságának legszembetűnőbb eszközét jelenthetné. A befogadó egyetemnek építenie kell a helyi kezdeményezésekre (a már meglévő közösségi terek tapasztalataira), és azokat összehangolva, kiterjesztve alakítani tárgyi környezetében befogadóvá a teljes egyetemet. Ehhez megfelelő eszköznek látszik a vezetői elköteleződést követő időszakra tervezett „kampány", mely széleskörű dolgozói és hallgatói mozgósítással a környezetet közösen alakító aktív cselekvésre szólít, és egyben kiváló lehetőség a befogadó egyetem céljaival való azonosulásra és bevonódásra.

2. A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

A sokszínűség értékként való elfogadása az inklúzió (az amerikai modellekben „diverz klíma") sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A szemlélet a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. Alapvetése, hogy a sokszínűségben rejlő értékek gazdagítják valamennyi résztvevőt a közös térben. Kutatások igazolják, hogy a befogadó szemlélet akkor eredményez inkluzív környezetet, ha aktív cselekvéssel társul, melynek tervezett helye és tartalma van az adott közösségben. (MILEM et al. 2005:16-20) A befogadó attitűd a sokszínű környezetben akkor válik belsővé, ha a környezet egységes szemléletet (értéket, normát, viselkedést) mutat, melyet a vezetők tudatosan képviselnek és a résztvevők is egységesen elfogadnak. Szükséges továbbá a tudatos fejlesztés is, melynek hatékony formája a saját élményű tapasztalatok közös feldolgozása. (MILEM et al. 2005:21-22)

A befogadást az Inclusive Excellence és a DLE tanulmányai mint az intézményi klímát egészében átható szemléletet értelmezik. A DLE által alkotott diverz klíma dimenziók individuális és intézményi szintekre különíthetők el. Individuális szinten a „pszichológiai klíma" fogalmával mutatja be az egyes személyeknek a diverzitás észlelésére vonatkozó attitűdjét, felfogását, és kiemeli, hogy a többség és kisebbség ugyanarról a jelenségről sokszor eltérően vélekedik. A klíma viselkedési dimenziója az egyetemen a különböző szociális identitással rendelkező egyének közötti interakció kontextusát, mennyiségét és minőségét jeleníti meg. Elkülöníti a formális (tantervi) és informális (tanterven túli) programok interakcióit, és kutatásokkal igazolja, hogy ez utóbbiak hatásosabbak. (HURTADO, 2012:70-71) Kiemeli, hogy az egyéni attitűdök beágyazódnak az intézmény történetiségébe és struktúrájába, és képlékenységét erősen meghatározza, hogy az adott intézményben mennyire stabilak a diverzitással kapcsolatos értékek, normák, szabályok, felelősségek és értékelési rendszerek. Mindehhez kiindulópontként jelöli az összetételi dimenziót, a sokszínűségre törekvő intézményi politika mentén kialakuló arányokat. (HURTADO et al. 2012:58-65) Hurtado-ék külön fejezetet szenteltek a tanulói és azon belül a szociális identitás kérdéskörének, melynek megértése és fejlesztése alapvető a befogadó egyetem kialakításában.

A DLE a Tajfel által kidolgozott „szociális identitás" fogalomkörét mutatja be kutatások tükrében, a felsőoktatási fejlesztésre vonatkoztatva. A szociális identitás elmélete szerint ugyanis (TAJFEL, 1981 id. BIGAZZI, 2013:18) az egyén

célja, hogy társadalmi hovatartozása pozitívan járuljon hozzá az identitáshoz. A szociális identitás egy tudatos és felvállalt hovatartozás, valamint az ehhez kapcsolódó érzelem- és értékrendszer. Az elmélet szerint az egyéni viselkedés összetevői az interperszonális és a csoportközi viselkedés, melyek egymást áthatva jelennek meg. Vagyis a csoporttagságok befolyásolják a gondolkozást, az érzelmeket és viselkedést (BIGAZZI, 2013:19; BIGAZZI, 2015). Hurtado és munkatársai azt hangsúlyozzák, hogy az általuk javasolt sokszínű tanulási környezet alkalmas a szociális identitás tudatos fejlesztésére, mely a sztereotípiák leküzdésével egy befogadó, a sokszínűséget értékként ötvöző, közösségi szemléletű identitást alakít ki (HURTADO et al. 2012:72-76).

Az Inclusive Excellence stratégiai dokumentumai a DLE-hez hasonló struktúrában és elvek mentén részletezik a befogadáshoz szükséges szemléletet, megadva minden dimenzióhoz a konkrét cselekvési javaslatokat is. Hangsúlyozzák a külső erők hatását, melyek közé tartoznak a kormány szakpolitikai programjai és kezdeményezései, mint például a deszegregációs döntések vagy a céltámogatások.

Magyarországon is találhatók évtizedekre visszatekintve olyan felsőoktatási – esélyegyenlőséget, diverzitást támogató - programok, melyeket kormányzati elköteleződés indított. A legutóbbiak között van a „Roma Szakkollégiumok" hálózatának kialakítása, mely jelentős EU-s forrásokkal járult hozzá a hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok egyetemi előrehaladásához.

További külső hatást fejtenek ki a társadalmi-történelmi erők, mint például olyan nagyobb volumenű események, amelyek az emberek diverzitásról való gondolkodását formálják. (MILEM et al 2005:25-26) A belső erők öt dimenziójaként az összetételi diverzitást, a történelmi örökségeket, a pszichológiai és viselkedési klímát, valamint a szervezeti és strukturális diverzitást határozzák meg, Ezek mindegyikében a befogadó szemlélet attitűdjének fejlesztése mint horizontális cél jelenik meg, melyhez a stratégiai dokumentum konkrét javaslatokkal járul hozzá. (MILEM et al 2005:30)

3. Interakcióban a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

A felkészültség két fajtáját különítjük el modellünkben. Az inkluzív tér megvalósítóinak területspecifikus felkészültsége, illetve mértéke azt mutatja meg, hogy a résztvevők milyen szintű, minőségű szolgáltatásokat kaphatnak. Ez a felkészültségtípus az oktatói munkához szerzett végzettségeket és gyakorlatot veszi figyelembe. A másik típus a diverzitás kezeléséhez szükséges eszközrendszer birtoklásáról ad képet, enélkül ugyanis a befogadó szemlélet megmarad a „jó szándék" szintjén. Az eszközrendszer – esetünkben a sokféle pedagógiai módszertan – magas fokú ismerete mellett a napi használat is fontos szempont, mert ez garantálhatja a diverzitás sikeres kezelését.

Az amerikai felsőoktatási példáink az oktatók területspecifikus felkészültségre nem térnek ki. Módszertani eszközrendszerükre vonatkozó megállapításokat a DLE a tantervi/tantermi kontextusba helyezi. Azt állítják, hogy a diákok és oktatók közötti interakciók a saját szociális identitásaikon alapulnak, és az, hogy az oktatók milyen mértékben alkalmaznak inkluzív pedagógiai módszereket, önreflektivitásukon is múlik. Kiemelik, hogy a diákok tantermi sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az oktatók figyelmet fordítanak-e tanulóik identitásaira. Úgy látják, hogy az oktatók és hallgatók identitásainak dinamikus kölcsönhatásával, a (tantervi) tartalommal és a pedagógiai módszerekkel az inklúzió pszichológiai érzetét és a valahova (intézménybe) tartozás élményét teremtik meg. (HURTADO, 2012:76) Emellett

részletesen elemzik történetiségében és összetevőivel az „inkluzív pedagógiát", mely értelmezésükben olyan oktatási gyakorlatot foglal magába, mely felkarolva az összes diákot, képes mindenkit bevonni a tanulási folyamatba (TUITT, 2003 id. HURTADO, 2012:78).

> *Tuitt az inkluzív pedagógia jellemzőinek és gyakorlatainak beazonosításához a következő elveket fogalmazta meg: (1) pozitív tanulói-oktatói interakció a befogadó oktatási környezet megteremtéséhez; (2) a hatalom megosztása, amely által az oktatók és a tanulók egyaránt felelőssé válnak a tudás konstruálásában; (3) a tanár és a tanuló interakciójának dialógusra épülő folyamata, amely tiszteletteljes, kihívó, és együttműködésen alapuló oktatási környezetet teremt; (4) a tanulói megszólalások aktivációja, egymás elismerésének és a 'láthatatlanság' megszüntetésének érdekében; (5) személyes narratívumok használata a tantárgy témájának személyessé tételéhez, illetve a tantermi- és az élettapasztalatokon keresztüli tanulás összehangolására. (TUITT, 2003 id. HURTADO, 2012:79)*

Az Inclusive Excellence is kitér a hatásos pedagógiai gyakorlatra, mely aktivitásra késztetéssel lehetőséget nyújt minden diák számára az együttműködésre és a kurzus témájába való bevonódásra, illetve növeli a pozitív klíma kialakulását, továbbá csökkenti a sztereotípiákat. Kiemeli, hogy ezen módszerek alkalmazásához az intézménynek el kell köteleződnie a megújhodás mellett, és tervezetten véghez vinni az adaptációs folyamatokat. Javasolja az oktatók számára kiépített egyetemi ösztönző rendszert az új módszerek elsajátításának szorgalmazására. (MILEM et al. 2005:36) Mindkét modell kiemeli a curriculum diverzitás szempontú átalakításának szükségességét is a módszertani fejlesztés mellett.

4. Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések

Az inkluzív tér diverzitást értékelő és fókuszban tartó szemléletéből következik, hogy a sikerességhez a környezetnek figyelembe kell vennie az egyéni sajátosságokat, igényeket és szükségleteket. Ez a folyamat során azt jelenti, hogy a sokszínűség értékként épül be a tartalmakba, hangsúlyosan megjelenítve az adott térbe bekapcsolódok különbözőségeit. Erre vonatkozóan a személyes és társas kompetenciák fejlesztésére vonatkozó, valamint az interkulturalitás tématerületén összegyűlt tapasztalatok nyújthatnak segítséget. A tartalom mellett a cselekvések is sokszínűvé válnak, ami azt eredményezi, hogy az intézmény habitusába belekerülnek a résztvevők eltérő tanulási, együttélési, viselkedési formái. Mindez a tartalom és cselekvés egy nézőpontú megközelítését minőségében újítja meg. Az intézmény közelebb kerül, „barátságossá válik" azok számára is, akik eddig az ismeretlen tartalmak és cselekvések mentén gyakorta kizáródtak. Egyúttal gazdagítja azokat, akik jól elboldogultak ugyan az intézményi térben, de a sokszínűségben rejlő tudások és cselekvések távol álltak tőlük.

A DLE a szociális identitás elméletének rendszerbe emelésével hangsúlyozza az egyéni különbségekre reagálás szükségességét és mikéntjét. Emellett oktatási kimeneteinek várható eredményeivel jelöli ki azokat a területeket, melyek az egyéni szükségletekre sikeresen ható cselekvések hatásai. Ezek az élethosszig tartó tanuláshoz és az interkulturális látásmódhoz szükséges kompetenciák fejlettsége, valamint a felsőoktatásban alulreprezentált csoportok teljesítménynövekedése és lemorzsolódásuk megakadályozása. (HURTADO, 2012:51-56)

Az Inclusive Excellence stratégiai dokumentumaiban a már említett viselkedési dimenzió felsorolja a sokszínűség megjelenítésének lehetőségeit (különböző csoportok közötti interakciók, intézményen és osztálytermen belüli diverzitás), melyek

alapfeltételei a befogadó intézményi klímának. Emellett fókuszba helyezi a sokszínűség megjelenítését a formális és informális curriculumban (kurzusokon és egyéb egyetemi programokban), ami biztosítja a diákok tanulási tapasztalatszerzését a diverz közegben, egyben érzékenyít a sokszínűség értékelésére és támogatja a szociális identitásba való beépítését. Kiemelik azokat a direkt támogatásokat is, melyek a hátrányokkal induló diákok számára nyújtanak segítséget. Ezek között szerepelnek azok a személyes fejlesztések, melyek a tanulási gátakat leépítik, a tutori rendszer kiépítését, a közösségi tér és identitás kialakítását, valamint a pénzügyi támogatások (ösztöndíj) biztosításának szükségességét. (MILEM et al. 2005:33)

Hasonló elemeket tartalmazó támogató programot működtet a PTE-n a Wlislocki Henrik Szakkollégium 2002 óta pénzügyi forrásaitól függő mértékben. Az utóbbi két és fél esztendőben megvalósított „Roma Szakkollégiumi Projekt" segítségével harminc hátrányos helyzetű, főként roma/cigány diák kapott személyre szabott és komplex támogatást EU-s forrás bevonásával.

5. Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködéseken keresztül: partneri háló

A partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények együttműködésének szükségességét hangsúlyozza. Egyrészt utal arra, hogy az inkluzivitásról mint horizontális szempontról beszélünk, mely nem izoláltan, hanem a közös tér minden szegmensében megjelenik. A térben résztvevők konkrét szerepe dönti el, hogy milyen egyéni felelősség hárul rájuk az inkluzivitás megvalósulása során. Ez az egyéni felelősség egyúttal lehatárolja a lehetőségeket is, illetve kijelöli, hogy kikkel szükséges együttműködni, kiket kell mozgósítani, hogy a hatókörön túli területek is biztosítva legyenek. Egyúttal tudatosan hat arra a társadalmi környezetre, amelybe az intézmény beágyazódik, megcélozva a partneri együttműködésen keresztül a szélesebb körre kiterjedő befogadást.

A DLE modell kiemeli, hogy a tágabb társadalmi erők és a külső közösségek formálhatják, illetve fenntarthatják az intézményi kontextuson belüli dinamikákat. A modell arra is rávilágít, hogy az intézmények maguk is dinamikus interakcióban vannak ezekkel a külső kontextusokkal. A modell részletesen bemutatja, hogy a helyi közösségek és az intézmények miként hatnak egymásra. Kiemelik a közösségi elköteleződés szükségességét, melynek elsődleges feltétele a tájékoztatás, kapcsolatfelvétel és a toborzás, amelyekről a felsőoktatáshoz való hozzáférést segítő részben olvashattunk. Itt a középfokú intézmények mellett partnerként jelennek meg a helyi közösségek és a családok is. Más területen való partnerséget kíván az egyetemisták intézmények közötti mobilitása, mely mára új társadalmi normává vált. Úgy látják, hogy a felsőoktatási intézményeknek együtt kell működniük annak érdekében, hogy a diákok akadálytalan mozgását előidézhessék. Kiemelten támogatni kell ezen a területen a felsőoktatásban alulreprezentált csoportba tartozó diákokat, mert ők általában kevésbé veszik igénybe a szakmai fejlődést segítő tanulmányutakat. További partneri kapcsolatok segíthetik esetükben a lemorzsolódás megakadályozását is – ahogyan ezt több vizsgálatra hivatkozva kiemelik. Megemlítik még a közösségi szolgálat és az állampolgári elköteleződés területein szerzett tapasztalataikat, amelyeket az intézmények felhasználhatnak a közösséggel való elköteleződés folyamatán keresztül. A kutatók kiemelték, hogy az intézményeknek a karitatív megközelítésről a partnerkapcsolati nézőpont irányába kell elmozdulniuk, ez utóbbira helyezve a hangsúlyt (MAYHEW – ENGBERG, 2011 id. HURTADO, 2012:91).

Az Inclusive Excellence elsősorban a belső együttműködések rendszerét részletezi, megjelenítve benne az egyéni (diák, tanár, egyéb alkalmazott) és intézményi (tanszék, kar, vezetés) szintjeit. Részletezik azt is, hogy a különböző tématerületen működő,

főként formális szerveződésű körök (pl. sportklubok, kulturális közösségek, tehetséggondozó műhelyek stb.) közötti kapcsolódási pontokat a diverzitással összefüggésben miként lehet megteremteni.

> *A PTE WH Szakkollégiuma is igyekszik minél szélesebb partneri kört kialakítani egyetemen belül és egyetemek között. A partnerek között találhatjuk a más tématerületen vagy helyen dolgozó szakkollégiumi közösségeket, a kollégiumokat, illetve az esélyegyenlőséggel foglalkozó kutatócsoportokat. E mellett a partnerek között megjelennek olyan civil szervezetek, melyek hátrányos helyzetű közösségekben tevékenykednek az ott élő fiatalok tanulmányi sikerességét elősegítve. A szakkollégisták önkéntes munkával kapcsolódnak ezekhez a civil kezdeményezésekhez, így segítőként is kipróbálhatják magukat, és egyúttal valós mintákat nyújtanak fiatalabb társaik számára.*

Az Inclusive Excellence alkotói hangsúlyozzák, hogy az inklúziónak az intézményen belül minden egyénre és szervezeti szintre ki kell terjednie, mert csak így képes valódi sikereket elérni. A stratégiai írások részletezik az együttműködések mikéntjét is. Kiemelik, hogy szükséges a vezetői elköteleződés mellett kialakítani a diverzitásért felelős pozíciót és olyan állandó bizottságokat, melyek az Inclusive Excellence érdekében funkciókkal, szerepekkel és kötelezettségekkel rendelkeznek. (WILLIAMS et al 2005:23-24) A külső tényezőket inkább befolyásolóként értelmezik, így megjelennek köztük a politikai és jogi kötelezettségek, a változó demográfiák, a társadalmi méltánytalanságok és a munkaerő-piaci elvárások. (WILLIAMS et al 2005:15)

6. A sokféleség kihívásából eredő üzenetek megértése: folyamatos megújulás

A befogadó környezet kialakításának feltétele, hogy az intézmény rendelkezzen inkluzív szempontú helyzetelemzésre épített fejlesztési stratégiával, mely átfogó terv kiterjed valamennyi szegmensre. A helyi stratégia igazodik a szakpolitikai stratégiákhoz, annak intézményi megvalósítását írja le. További jellemzője, hogy nem egyszeri beavatkozásként értelmezhető, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel, a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával kísért megújítás. Ezzel érhető el az állandó és célzott törekvés az inkluzív környezet kialakítására és fenntartására.

A vizsgált modellek mindegyike kiemelten kezeli a fejlesztési kérdést. A DLE és az Inclusive Excellence egyaránt a szervezeti, strukturális dimenzió részeként értelmezi a diverzitási stratégiáját, kiemelve a folyamatos fejlődés szükségességét. Mindkét modell megállapításaiban, javaslataiban folyamatosan támaszkodik az elmúlt húsz esztendő témához kapcsolható kutatási eredményeire, amelyek igazolják a felsorolt fejlesztések szükségességét, hasznosságát. Az Inclusive Excellence mozgalma továbbá rendelkezik a kiépítéséhez konkrét és részleteket leíró stratégiai anyagokkal és jó működő gyakorlatokkal, melyeket haszonnal lehet használni felsőoktatás fejlesztésekhez. Emellett egy olyan felsőoktatási hálózatot működtet (Association of American Colleges & Universities), mely nyilvános felületen és évről évre kölcsönös tapasztalatcserével osztja meg az Inclusive Excellence intézményi fejlesztéséhez kapcsolódó tudását, elért eredményeit.

Kimenet – valamennyi résztvevőre érvényes eredményességi mutatók

Az inkluzívvá válási folyamat szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain a befogadás és az irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk. Erre vonatkozóan számtalan mérési mód létezik a makroszinttől az egyéni teljesítményig. Az intézményi szintű eredmények vizsgálatához a választott mutatók és számítások

kiindulópontja az adott intézmény víziója, melyet funkciója mentén alkot meg, és amelyre építve rögzíti céljait. Az eredmények a célok teljesülésének mértékét mutatják számszerűen. Egy inkluzívvá váló intézmény esetén a vizsgálódás a bemenet (esélyegyenlőségi szempontok érvényesülése), a folyamat (a fejlesztés során tett beavatkozások eredményei) és a kimenet (intézményi célok minden résztvevőre vonatkozó teljesülése) területein egyaránt szükséges. Az egyes területeken mért eredményekben akkor jelenik meg az inkluzivitás szempontja is, ha a kapott értékek a közös térben lévők mindegyikére egyformán érvényesek – ahogyan a hatékonyság, eredményesség, méltányosság mint a minőségi oktatási környezet hármas egységében is megfigyelhető. (LANNERT, 2004) Természetesen a helyi mutatók önmagukban még nem jelzik a befogadás valódi sikerességét, fontos az intézményi adatok összevetése a makroszintű (országos, nemzetközi) létező vagy elvárt eredményekkel is.

Az oktatási intézmények inkluzivitásának értékelésére alkalmas fenti elveket, illetve az ezeken alapuló konkrét mérések eredményeit alkotó elméleti konstrukciót összefoglalóan „inkluzív kiválósági index"-nek neveztük el modellünkben. Az index bemenet mutatója azt jelzi, hogy milyen mértékben van lehetősége mindenkinek az adott térbe belépni – függetlenül hátterétől. A választható felsőoktatás inkluzív szempontú bemeneti sikerei azt jelentik, hogy a belépési feltételek és lehetőségek támogatóan hatnak azokra a társadalmi csoportokra, amelyek alulreprezentáltak a főiskolákon, egyetemeken.

A folyamatot szakaszokra bontva lehet eredményességi szempontból úgy vizsgálni, hogy a szakaszhatárt kimenetként értelmezve kitüntetett szerepet kap az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok előrehaladása. A folyamat ez esetben akkor tekinthető sikeresnek, ha a közös térben lévők előrehaladási eredménye hasonlóságot mutat függetlenül az egyéni háttértől, illetve ha mindez az országos és nemzetközi céladatoktól sem marad el. A folyamat célcsoport-szempontú eredményességvizsgálata azért elengedhetetlen, mert az elmaradó sikeresség kimutatása ezeken a pontokon még lehetőséget nyújt a beavatkozásra, megelőzheti a lemorzsolódást. Szükséges azonban az inkluzívvá válás folyamatát a befogadó környezet alakulása oldaláról is nyomon követni. Ez tárja fel ugyanis azokat az intézményi jellemzőket, amelyek képesek a különböző hátterű diákok közti teljesítményszakadékot csökkenteni, áthidalni. Az intézményi jellemzők vizsgálatában szükséges arra is rámutatni, melyek az egyenlőtlenségeket mélyítő elemek, melyek átalakítása kulcskérdés a befogadóvá válási folyamatban. (BAUMAN, 2005:12) A környezet közvetlenül vizsgálható az alapján, hogy az inkluzivitást célzó stratégiára épített részletes cselekvési terv gyakorlatba ültetése bizonyos időszakot követően (például tanév) milyen változásokat eredményezett az intézmény életében.

A kimenet vizsgálata mutatkozik a legegyszerűbbnek, mivel a diákok érdemjegyeiben érhető tetten elsődlegesen, de fontos a továbbhaladás (magasabb iskolafokra belépés, illetve munkaerő-piaci elhelyezkedés) vagy a lemaradás (lemorzsolódás – drop out) eseteit, szempontját is figyelembe venni. A kimenet esetén is az a siker, ha sem intézményen belül, sem intézmények között a tanulók hátterével összefüggésben nincs nagy szórás a mutatók között. Nehezebben mérhető, de megkerülhetetlen annak a vizsgálata is, hogy a közös térben lévők a diverzitást mint értéket milyen mértékben interiorizálták, illetve milyen kompetenciákkal rendelkeznek ezen értékek mindennapjaikban való sikeres megjelenítéséhez. E terület értékelésére elsősorban a résztvevők viselkedésében tetten érhető cselekvések, valamint az attitűdváltás és a megszerzett kulturális és szociális kompetencia későbbi hasznosulásának vizsgálata alkalmas.

A DLE megalkotói rendszerük újragondolását több mint tíz éves időtávlatban azért tették meg, hogy integrálhassák azokat az új vizsgálatokat és eredményeket, melyek a „barátságossá" váló környezet kialakításával kapcsolatban születtek. Továbbá céljuk volt kidolgozni egy olyan átfogó modellt, melynek kulcseleme, hogy mérhetővé teszi a diverzitással összefüggésben az egyetemi klímát, az oktatási gyakorlatot és a diákok eredményeit (HURTADO et al. 2012:44). Ennek megfelelően a DLE minden része tartalmaz olyan szempontokat, melyek a mérés-értékelésre vonatkozó elvek és gyakorlat kialakítását

segítik. A modell-leírás fontos helyet szentel – az írás első negyede – a sokszínűvé váló tanulási környezet kimenetében megragadható eredménymutatóknak. A kiemelt három terület közül az első kettő az egyetem minden diákjára vonatkozik: az élethosszig tartó tanulás és a multikulturalitás kompetenciáinak magas szintjét tételezi az egyetemről kilépők esetén. A növekvő teljesítmény elvárása is minden diákra érvényes, ezesetben azonban a méltányosság elvrendszere mentén a teljesítményszakadék is csökken a különböző hátterű diplomások között.
Az Inclusive Excellence bevezetését támogató három írás egyike az eredmények mérését mutatja be a „Diverzitás Eredménytábla" (DET) fogalmának bevezetésével egy esettanulmány példáján keresztül. (BAUMAN et al. 2005:24) A DET a különböző hátterű diákok között mutatkozó teljesítményszakadék ellensúlyozását egyértelműen az intézmény felelősségi körébe helyezi át. Egyúttal részletesen leír egy olyan metódust, mely szakemberek mozgósításával és sokrétű mérésrendszerével feltárja az intézményi hiányosságokat, majd azt széles nyilvánosság elé tárja – jobbító szándéktól vezérelve. A DET fejlesztési folyamát és egyben tesztelését egy esettanulmányon keresztül ismertetik, és ez alapján tesznek az Inclusive Excellence stratégái javaslatot a bevezetésére. A DET keretrendszerének fókuszában a tanulmányi kimenetekben mutatkozó méltányosság áll. A keretrendszer vizsgálja a hozzáférhetőséget, a sikeres előrehaladást és diplomaszerzést, a tanulmányi eredményeket, valamint az intézmény-összetételi mutatót. (BAUMAN et al 2005:26) Mindezek alapján von le következtetést az Inclusive Excellence kiépítettségéről és jelöli ki a fejlesztési irányokat.

Összegzés

Az inklúzió szemléletének és gyakorlatának terjedésével sorra születnek a rendszerüket leíró modellek. Közös bennük, hogy a környezet befogadóvá alakítását célozzák az egyéni és közösségi sikerek érdekében. Különbözőségük abból adódik, hogy eltérő társadalmi-gazdasági környezetben, más-más időszakban születtek, illetve sokféle csoport érdekeit képviselik a modell alkotói. Közös még bennük, hogy a méltányosság szempontjából fókuszba emelt csoportok esélyegyenlőtlenségi helyzetén úgy kívánnak változtatni, hogy közben mindenki számára előnyös helyzetet teremtsenek. A társadalmi különbözőségekre ugyanis nem megoldandó és személyes problémaként, hanem kiaknázandó és a teljes közösség lehetőségeként tekintenek, mely mindenki kölcsönös fejlődését szolgálja.
A modellek erőssége, hogy szakmapolitikai mozgalmak állnak mögöttük, vagyis olyan szakemberek, akik a maguk területén elkötelezetten képviselik az inkluzivitás létjogosultságát. Ez teszi azt is lehetővé, hogy a modellek kellően beágyazottak: jogi garanciák, vezetői elköteleződések állnak mögöttük, de nem szűkölködnek a tudományos bizonyítékokkal és a gyakorlati tapasztalatokkal sem.
Az oktatás területe különösen jó helyzetben van az inkluzív modellfejlesztés szempontjából – ahogy az előzőekben ismertetett példák is mutatták. Ezen belül a felsőoktatásban is egyértelműen terjed az inkluzivitás eszméje – megerősítve azzal a gondolattal, hogy az akadémiai kiválóság diverz befogadó környezetben új megközelítéseket, tudásokat, kompetenciákat képes bevonni a minőségi megújhodás szolgálatába. Mindez olyan személyes fejlődést garantál, mely kompetenciákban érhető tetten, és túlmutat az intézmény falain.
Az inklúzió felsőoktatási modelljeinek áttekintése a Pécsi Tudományegyetemen készülő „Befogadó Egyetem" koncepciójának támogatására készült. Éppen ezért zárógondolatként szükséges a lehetőségek mellett megemlíteni azokat a veszélyeket, melyek a legjobb szándék ellenére is meg tudják akadályozni a gyakorlat sikerességét.
Az inkluzív felsőoktatási modellek tudományos alapokon nyugvó és széleskörű megközelítéseket foglalnak magukba, melyek stratégiai anyaggá formálva lépésről lépésre támogatni tudják a gyakorlatba ültetést. Az inkluzivitás fejlesztését segítő stratégiai terv azonban nem állhat meg a célzott beavatkozások összegyűjtésénél, azokat szisztematikusan és funkcionálisan össze kell kapcsolnia az egyetem oktatási kiválóságot megtestesítő

missziójával. (WILLIAMS et al. 2005:36) A legjobb tervek is kudarcba fulladnak, ha nem elégséges a beágyazódásuk az oktatási kiválóság alapcéljaiba - egyéni (tanuló) és intézményi szinten egyaránt (MOSES, 1994 in WILLIAMS et al. 2005:36). Ugyancsak problémát okoz, ha hiányzik az inkluzivitás kimenetelének artikulálására és mérésére alkalmas átfogó és széles körben elfogadott értékelési keretrendszer (SMITH, WOLF és LEVITAN, 1994 in WILLIAMS et al. 2005:36). Akadályt jelent, ha az intézmény nem képes a változás vízióját minden szintet átható módon megjeleníteni (COX, 2001 in WILLIAMS et al. 2005:37). A folyamatos fejlesztés gátja, ha a számon kérhetőség rendszere nem alakul ki, mert enélkül a sikertelenségek következmények nélkül maradnak (COX, 1993 in WILLIAMS et al. 2005:38). Nehezen képzelhető el az inklúzió sikere, ha a változás folyamatában a legfelső vezetőség jelentőségteljes és következetes támogatása hiányzik (COX, 1993 in WILLIAMS et al. 2005:38). És nem utolsó sorban szembe kell nézni a szervezeti kultúra megváltoztatásához nélkülözhetetlen (anyagi, emberi, technikai és szimbolikus) erőforrások újraosztásával kapcsolatos ellenállással is (WILLIAMS és WADE-GOLDEN, 2005 in WILLIAMS et al. 2005:39).

Láthatóan a modellek nem csak a fejlesztéssel járó pozitívumokat írták le, hanem tudományos eredményeikkel rámutattak a csapdahelyzetekre is. Ezek megismerése tovább segítheti azokat a felsőoktatási intézményeket, akik a befogadóvá válást akadémiai missziójuk részévé teszik a felismert minőségi megújulás szellemében.

Hivatkozások

ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In.: ORSÓS Anna – TRENDL Fanni (szerk.): *Útjelzők.* PTE BTK, Pécs. 24-32.

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 2004/23, 3. sz. 503-507.

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához.* Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.

ASUMAH, Seth N. – NAGEL, Mechthild (2014): Preface. In: ASUMAH, Seth N. – NAGEL, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence - Transdisciplinary and Global Perspectives.* State University of New York Press, Albany, New York, USA. 9-13.

BAUMAN, Georgia – BUSTILLOS, Leticia Tomas – BENSIMON, Estela Mara – BROWN, Christopher – BARTEE, RoSusan (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 57.

BIGAZZI Sára (2015): Tudás és kontextus: a szociális reprezentáció elmélete. In: VARGA Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE-WHSz, Pécs. 49-78.

BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition.* Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.

COOPER, Michael (szerk., 2010): *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on.* European Access Network, London, UK.

CSERTI Csapó Tibor – ORSÓS Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 99-120.

DUNCAN, Janet M. (2014): Understanding Disability Rights in a Global Context. In: ASUMAH, Seth N. – NAGEL, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence - Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA. 363-378.

HAJDU Tamás – KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2013): *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból.* http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf (Letöltés ideje: 2015.07.20.)

HURTADO, Sylvia – MILEM, Jeffrey F. – CLAYTON-PEDERSEN, Alma R. – WALTER, Allen (1998): Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice. *Review of Higher Education* 1998/21, 3. sz. 279-302.

HURTADO, Sylvia – ALVAREZ, Cynthia L. – GUILLERMO-WANN, Chelsea – CUELLAR, Marcela – ARELLANO, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: SMART, John C. – PAULSEN, Michael B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27.* Springer Science+Business Media B.V. 41-122.

LANNERT Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 2004/54, 12. sz. 3-15.
LOWERY, George (2012): Dissecting the Commitment of Higher Education Diversity. In: Cooper, Michael (szerk.): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation*. European Access Network, London, UK. 20-28.
MILEM, Jeffrey - CHANG, Mitchell - ANTONIO, Anthony (2005): *Making diversity work: A researched based perspective.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 49.
POTTS, Patricia (szerk., 2002*): Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London – New York.
Presidency Conclusions - Lisbon European Council, 23 – 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (2014. 10. 19.)
UNESCO (1994): *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
VARGA Aranka (2014e): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*. 1. szám 5-18.
VARGA Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE-WHSz, Pécs. 302.
VARGA Aranka (2015b): Az ezredfordulót követő hazai oktatási integráció. *Neveléstudomány* 2015 téli szám
VINCZE Enikő (2012): Társadalmi kirekesztés és interszekcionalitás. *Kultúra és közösség* 2012/3, 3-4. sz. 71-86.
WILLIAMS, Damon – BERGER, Joseph – MCCLENDON, Shederick (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 49.
WILLIAMS, Damon – BERGER, Joseph – MCCLENDON, Shederick (2005): Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 49.
ZIEGLER, S. (1981): The Effectiveness of Cooperative Learning Teams for Increasing Cross-Ethnic Friendship: Additional Evidence. *Human Organization***.** 40. 264–268.
ZSIGMOND Anna (2005): *Amerika. Társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Most up-to-date challenges in education http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/ERAS_EDU_PROG1.pdf (2015.08.26.)

BIGAZZI SÁRA:
ÉN-EK: DIVERZITÁS, DIALÓGUS, TUDÁS

E pszichológiai megközelítés célja rávilágítani arra, hogy a tudásalkotás folyamata esszenciájában kötődik a dialogikus gondolkodás és interakció folyamataihoz és struktúrájához. A dialógust lehetővé tevő intrapszichológiai és interszubjektív tér alapvető feltétele a diverzitás, a különböző nézőpontok tényének elismerése, azok megismerése, a hasonlóságok és különbségek feltárása és az ezek mentén történő egyeztetés. Azzal, hogy elismerjük a különbségeket, a tudást összekötjük látószögével, az identitással - "én ebből a perspektívából erről ezt gondolom" - és lehetőséget biztosítunk más perspektíváknak, hogy hozzájáruljanak a tudás tárgyához. Ezzel teret nyújtunk az átfogóbb, összehangoltabb, új, innovatív tudások beazonosításához. E pszichológiai tér megvalósításának egyetlen lehetősége az inkluzív társadalmi/szervezeti rendszer, amely helyet és struktúrát garantál a potenciális hozzájárulóknak.

Kulcsszavak: tudás, dialógus, identitás, közösség

Az egyetemi térben csoportok mozognak, tudás, információ cserélődik a különböző résztvevők között, az egyetem mindhárom főfunkcióját, az oktatást, a kutatást, és a regionális fejlesztésben való részvételét tekintve egyaránt. Az információáramlás, tudástranszfer eredményessége nagyban függ a humán tényezőtől, e folyamatok résztvevőinek pszichológiai álláspontjától. Jelen tanulmány kiemeli a dialógus szerepét, mint a diverzitásra épülő komplex és hibrid tudásrendszerek kiépítésének alapvető folyamatát, melyben a sokszínűség értékké válik és ez a rendszer összes résztvevője számára nyereséggel jár.
A The New Yorker gazdasági újságírója, Surowiecki (2004) nagy sikerű művében azt fogalmazza meg, hogy a csoportok figyelemre méltóan okosak, gyakran okosabbak, mint legokosabb tagjaik különvéve. A szerző számára a tömegek bölcsességének kulcseleme a diverzitás, mivel lehetővé teszi minél több potenciális jó ötlet, vélemény, gondolat, felszínre kerülését. Négy feltétele van annak, hogy egy csoport (szervezet és/vagy közösség) valóban bölcsen fog-e működni:

- *A vélemények sokfélesége*: mely szerint mindenkinek kell, hogy legyen egy saját privát véleménye, még akkor is, ha az csak egy bizarr vélemény a tudott dolgokról.
- *Függetlenség:* Amikor az emberek véleményét nem befolyásolja, mit gondolnak a körülöttük lévők, szabadon kimondják, nem szégyellik saját véleményüket és nem kell félniük véleményük következményeitől.
- *Decentralizáció*: amely lehetővé teszi az emberek (mint egy rendszer alkotóelemei) számára, hogy szabadon és függetlenül cselekedjenek a többiektől, majd interakciók mentén koordinált eredményt hozzanak létre. A decentralizáció teszi lehetővé a diverzitást, a függetlenséget és a megfelelő döntéshozatalt, mivel autonómiával és felelősséggel ruházza fel az embereket.
- *Aggregáció*: Az információk és döntések összegyűjtése, így a különböző tudás- és információegységek mindenki számára elérhetővé vállnak. Az információ csoportosítása paradox módon a decentralizáció sikeréhez járul hozzá, mivel a tudás és hibriditása következménye az autonóm és megfontolt cselekvés.

A szerző foglalkozik azokkal a tényezőkkel is, amelyek nem teszik lehetővé, hogy csoportok jó döntéseket hozzanak, csökkentik teljesítményüket és működésük minőségét: a konformitás és a vélemények homogenitása, centralizáció és szigorú hierarchia, az információhoz és a tudáshoz való egyenlőtlen hozzáférés, erős érzelmi és kritikamentes kötődés a saját csoporthoz, növelve így a konformitást.

A tudás mint társas konstruktum

A szociális reprezentáció elmélete (MOSCOVICI, 1961, 1981, 1988; MOSCOVICI & HEWSTONE, 1983; LÁSZLÓ, 1999, 2005; JOVCHELOVITCH, 1996, 2002; WAGNER, 1996, 1998) egy olyan meta-elméleti keretet alkotott meg a hatvanas évek elején, amely a dolgokról, emberekről, csoportokról, tudományról, tárgyakról (egyszóval mindenről, ami a világunkat képezi) való tudásunk alkotását a társas térhez horgonyozza. Azok az emberek, akik egymással beszélgetnek, akik ugyanazokat a tévéprogramokat követik, vagy ugyanazokat az internet fórumokat, híreket olvassák, tehát ugyanazon kommunikációs síkok résztvevői, hasonlóan gondolkodnak a világról, közös információkból építkeznek, hasonló képzeteket hoznak létre. E közös tudásalkotás lényege, hogy az ismeretlent jelentéssel felruházva ismerőssé tegyük, így csökkentsük az ismeretlentől való félelmünket, szorongásunkat, illetve részt tudjunk venni a releváns csoportjaink számára fontos témákról szóló beszélgetésekben, hozzá tudjunk szólni, értsük, miről beszélnek e csoportokban résztvevő társaink. A csoportok így e kommunikációs hálók mentén szerveződnek homályosan; illetve a csoportokon belüli interakciók száma növekszik, míg a csoportok között csökken. A megosztott reprezentációk és a csoporthatárok viszonya kölcsönös (reprezentáció és csoport).
Ugyanakkor részben az interakciók minősége határozza meg a csoport tagjainak elköteleződését és részvételének fokát. A partnerség, az egyenlő státuszt garantáló interakciók, a különböző perspektívák kifejezésének lehetősége, az interakcióban való részvétel garantálása feltételei e minőségnek (ARATÓ, 2013, 2014). Az interakciók lehetővé tétele, növelése és strukturálása, a kooperatív struktúrák bevezetése az egyetemi oktatásba, minőségében javítja a tudásáramlást. Mivel bevonja a hallgatókat az órai munkába, hallgatói identitásuk aktiválódik, így elköteleződve vesznek részt a tudás alkotásában, valójában magukénak tudják az átvett anyagot, és kötődnek hozzá (reprezentáció). Ennek következménye, hogy hallgatói identitásuk aktiválásával magukénak tudják az egyetemet mint társas teret, tesznek érte, aktív alkotóivá válnak (csoport) (ugyanitt ARATÓ, 2013).
Az interaktív felületek növelése, nemcsak az oktatásban, hanem az oktatók közt, és a különböző karok közt is, nemcsak az egyetem szervezete iránti elköteleződést és a nagyobb szintű bevonódást teszi lehetővé, hanem a közös célok kialakítását, átbeszélését, strukturálását, ahogy az interdiszciplinaritás lehetőségét is, hiszen a tudományok közti határterület a legfertilisebb talaja új elméletek, korszakalkotó kutatások létrehozásának. Ez az a terület, ami lehetővé teszi az újítást, a tudomány szempontjából még meg nem fogalmazott gondolatok felfedezését, új tudások létrehozását. A következőkben ennek az interaktivitásnak és így a dialógusnak a szerepét szeretném kibontani a tudásalkotásában és a tudástranszferben.

Dialógus és tudás

A szó (bármilyen jel) interperszonális. Jelentést tömörít kategóriába, és valaki e jelentést átadja valaki másnak egy adott helyen és időben. Lényege interperszonális vonatkozásában rejlik. Jelentése függ az előtte kimondott szavaktól és változni fog az utána kimondott szavak függvényében. De nemcsak a szövegi kontextus határozza meg a kimondott jelek jelentését, hanem az a szélesebb társadalmi kontextus, amelyben kimondásra kerül. Beleszületünk egy szélesebb társadalmi kontextusba, amelyben a már meglévő tudásformákat örököljük, mikor megtanulunk kommunikálni másokkal. A tudást generáló kommunikáció elsődleges célja a teljes mértékben soha el nem érhető konszenzus (BAKHTIN, 1986:121-122).
E jelek egymás viszonylatában mozgó tartalmi kategóriák, a kategóriák mögöttes jelentése nemcsak önmagában, de más kategóriák függvényében is él és változik. Ezek az egymáshoz viszonyuló jelentéskategóriák az a reprezentációs mező, amelyben gondolkodunk. A tudás, a reprezentációs mezők változása kommunikációs helyzetekhez köthető, reprezentáció és kommunikáció ugyanannak az éremnek a két oldala (LINELL & MARKOVÁ, 1993; MOSCOVICI,

1994; JOVCHELOVITCH, 1996; MARKOVA, I., 2003; DE ROSA, 2001). A tudást generáló beszélgetés, dialógus, gyakran vita, elsődleges célja az információ megosztása, az eltérő megközelítések egyeztetése, a megfelelő beazonosítása és elismertetése, az épp akkor, ott nem „jó" opciók elvetése, amelyek ugyanakkor feltétlen szükségesek a megfelelő beazonosításához (BIGAZZI, 2012).

Bahtyin (1986) szerint az egységes nyelv, ahogy Saussure is vizsgálja, politikai és kulturális egységesítés folyamatának eredménye. Ezzel a centripetális erővel kerül szembe a társadalmi rétegzettségnek és az egyéni szándékok különbségének centrifugális ereje, ami által a nyelv társadalmi csoportok és egyének perspektíváiból eredő megnyilatkozások rendszerévé válik. A nyelvi megnyilatkozás nem lehet semleges, egyéni és csoportérdekeket, világot magyarázó perspektívákat tartalmaz. Minden megnyilatkozás pedig e két erő közti feszültség eredménye.
Ezek a megnyilatkozások mindig dialogikus természetűek, jelentésük függ a már elhangzott megnyilatkozásoktól, azokra válaszol, azokhoz szövődik. Bahtyin számára a dialógus nem csak a kérdések és válaszok sorozata, hanem az egyetértés és a nem egyetértés kifejezéseié is (BAHTYIN, 1973). Példájában két mondattal érvel: „az élet szép" és „az élet szép". Míg az arisztotelészi logika szempontjából e két mondat megegyezik, dialogikus perspektívából különböznek, mivel két ember állításai, akik egymással párbeszédet folytatnak. Az első mondat egy állítás, a második ennél több, kifejezi a hozzászóló viszonyulását, egyetértését, ezért ez a mondat egy jóváhagyás. Ha a két példa mondat „az élet szép" és „az élet nem szép", dialógikus szempontból nem *tagadásról*, hanem a két fél közti *nem egyetértésről* beszélünk. A hetvenes évektől kezdve jelentek meg azok a kutatások, amelyek az egyének közti dialógushoz szükséges interszubjektivitást a kora gyermekkorhoz, a nyelv elsajátítása előtti periódushoz kötik. E kutatások egy része a velünk született dialogicitást és interszubjektivitást emeli ki (BATESON, 1975, 1979; NEWSON és NEWSON, 1979; TREVARTHEN, 1974, 1979; 1980; STERN, 1985; BULLOWA és mások, 1979), ahogy az újszülöttben már megjelenik az anyával való dialógus igénye és az egész kisgyermekkori periódust jellemzi a kommunikációra vonatkozó kulturális kódok elsajátításában való szándékos részvétel. A gyermekek első két életévét vizsgáló kutatások beszámolnak a gyerek ösztönös egyeztetési szándékáról, amit a szülőkkel folytatott interakcióban fejleszt, ahhoz hogy megértse a jelentéseket Az elsődleges interszubjektív dialógus, mint a kezdetleges beszélgetési struktúrák, a kölcsönös szimpatetikus utánzás a születés utáni első pár hétben már megmutatkozik, és e kölcsönös tükröződés a felnőttek közti verbális kommunikáció szekvencialitásának alapját képezi.
A szelf- és szerepelméletek (JAMES, 1890; MEAD, 1934) és a dialogicitás orosz iskoláiból kiindulva (BAKHTIN, 1973, 1981) a narratív pszichológián keresztül (BRUNER, 1986; SARBIN, 1986; LÁSZLÓ, 2005) Hermans és munkatársai (1993, 2010) megalkották a „dialogikus szelf" fogalmát. Kiindulópontjuk az elkerülhetetlen belső dialógus volt. Amikor valaki elmesél egy történetet önmagáról, felvesz egy pozíciót, és ezzel a pozícióval szemben mindig van legalább egy másik pozíció, amivel szembekerülve definiálhatja a mesélő saját pozícióját. A belső és a külső dialógus összefonódása által, a szelf nem a gondolatok és érzelmek centralizált tárolója, hanem egy „társadalom az elmében", amelyet különböző „hangok" sokasága és e hangok közti kölcsönös viszony jellemez.

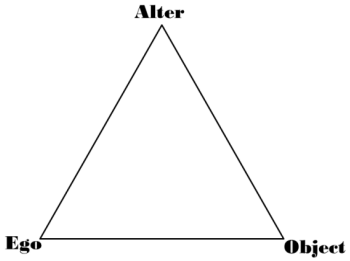
Mint egy többhangú és dialogikus folyamat, a szelf több pozícióból áll, hangokból és szerepekből, melyek mindegyike részlegesen független ágensként működik, saját emlékekkel, gondolatokkal, történetekkel (HERMANS és DI MAGGIO, 2004). E belső szereplők közül bármelyik felveheti az irányítás szerepét, mint az adott helyzet főszereplője (ROWAN & COOPER, 1999). Patológiáról akkor kezdünk beszélni, amikor e különböző belső szereplők között megszűnik a dialógus és az egymáshoz való viszonyulás.

Vannak olyan agykutatások, amelyek alátámasztják a dialogikus szelf fogalmát (többek között SCHORE, 1994; LEWIS, 2002). Schore szerint (1994) az agyterületek funkcionalitásának kialakulása a kisgyermek társas létének, gondozójával kialakuló viszonyának és interakcióinak fejleménye. A kisgyermek először megtanul adaptív módon változtatni különböző érzelmi konnotációjú pszichobiológiai állapotain (SCHORE, 1994:495), ez az adaptivitás fogja aztán segíteni a több szempontú gondolkodást, a „különböző pozíciók" elsajátítását, végül a dialogikus szelf kialakulását. Az állapotváltásokra való képesség a biztonságosan kötődő gyerekeknél a legmagasabb szintű, míg drasztikusan csökken a bizonytalan kötődésű gyermekeknél.
E dialogikus szelf kibontakozása körülbelül 9 hónapos korban kezdődik, a kisgyermek már a releváns másik szemszögéből látja a tárgyat, kialakul benne a megosztott figyelem és elkezdődik az önreflexió, a gyermek a felnőtt perspektíváján keresztül értelmezi a külső helyzeteket és érzékeli azt, amikor a felnőtt hozzá viszonyul, vele foglalkozik, rá figyel (TOMASELLO, 1993). Az interszubjektivitás képességét a gondozó-gyermek interakción keresztül sajátítja el a kisgyermek (NEWSON, 1977; TREVARTHEN, 1980, 2001; STERN, 1987; XAIZ & MICHELI, 2001), amikor nemcsak felfogja és regisztrálja a másik viselkedését, hanem szubjektív állapotára is következtet, felismeri, hogy ő és a másik egy interakció alanyai (imitáció, megosztott figyelem, az arckifejezések szinkronizálása, turnusváltás az interakció során, stb.), amely a későbbi társas és kommunikációs kompetenciáinak alapja. Az interszubjektivitás képességére épülnek tehát a kommunikációs és társas készségek, ahogy a perspektíva felvétel, a több szempontú, az innovatív és kritikai gondolkodás.

Ezeket a képességeket fejleszti a sokszínű környezet, azok a társadalmi és szervezeti kontextusok, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek a diverzitásra a (ADAMS & ZHOU-MCGOVERN, 1994; GOKHALE, 1995; GURIN, 1999; CHANG, 1999, 2001; PASCARELLA et al., 2001; HURTADO, 2001; HURTADO, & GURIN, 2002; HU & KUH, 2003; MILEM, 2003; CHANG, ASTIN, & KIM, 2004; LAIRD, 2005; PASCARELLA & TERENZINI, 2005; KUKLINSKI, 2006; GURIN, DEY, JAYAKUMAR, 2008; JOHNSON & JOHNSON, 2009). A diverzitás teszi lehetővé, hogy a perspektívák, az egyéni és a konformitástól minél jobban mentes gondolatok, érvek, vélemények minél szélesebb spektrumban megjelenjenek, növelve így nemcsak az interszubjektivitás lehetőségét, de a perspektívák közti különbségek spektrumát is. Az a társadalmi közeg, amelyben élünk, így meghatározza gondolkodásunk lehetőségeit is, annak sokszínűsége vagy ellenkezőleg, normativizálása, kihat pszichológiai folyamatainkra, alkotásainkra, teljesítményünkre. A kommunikáció során, a párbeszédben, ha a különböző szubjektív perspektívák hasonlítanak egymásra, ugyanazokkal az információkkal bírnak, nem várhatunk el tartalmi fejlődést, újítást, új tudástartalmak megjelenését. Az emberi elme az interszubjektivitás képességén keresztül képes megvizsgálni és összevetni perspektívákat. Ha a perspektívák, tudások hasonlítanak egymásra, elég nehéz lesz egy feltett kérdésre választ adni, hiszen a kérdező és a potenciális válaszadók normativizált tudása ezt nem teszi lehetővé. Akkor vagyunk képesek kommunikálni, vagy akár saját magunkban is kommunikálni, ha a potenciális válaszadók tudása, véleménye minőségében eltérő. És minél nagyobb ez a minőségi eltérés, annál nagyobb a fejlődési lehetőség, a kommunikáció és a párbeszéd elmélyülése a konszenzus eléréséért.
A szociálpszichológia azzal foglalkozik, hogy az emberek e társas térben elfoglalt pozíciója hogyan és milyen módon hat arra, ahogy gondolkodnak, éreznek, cselekszenek. A tudományterület innovatív konstruktivista megközelítései, mint a szociális reprezentáció elmélete (MOSCOVICI, 1961; JOVCHELOVITCH, 1996; WAGNER, 1998; LÁSZLÓ, 2005), vagy a diskurzív pszichológia (BILLIG, 1996; POTTER & WETHERELL, 1987; POTTER, 2010; HARRÉ, 1994) szerint „az egyén pszichológiai folyamatai (pl.: attitűd, vélemény, sztereotípiák, emlékezés, identitásalkotás, döntéshozatal stb.) elválaszthatatlanok az általuk feldolgozásra kerülő tartalmaktól, tudástól, információktól. E tartalmak az interakciókon keresztül és a kommunikációs síkokban való részvétel által jönnek létre, szerveződnek és maradnak fenn.

> „Ebben az interszubjektív térben egyén és társadalom kölcsönösen hatnak egymásra. Míg a társadalom már létező jelentéseket kínál, kötelezve az egyént azok használatára, az egyén megkérdőjelezésükkel változásokat indíthat be" (BIGAZZI, 2015:35)

Bármilyen szimbolikus jel - szöveg, művészet, zene, történelemértelmezés, oktatási tananyag vagy éppen tudományos publikáció – dialógusban születik, elképzelt vagy valós befogadók előtt, rájuk reflektál, velük vitatkozik, nekik mutat újat, mást, alternatívát. A dialógus feltételezése, nemcsak azért alapvető, mert a már kimondottal – eljátszottal, megírttal, megalkotottal – szemben akar egy új perspektívát bemutatni, vagy azokat alátámasztani, esetleg megcáfolni, hanem azért is, mert a szimbolikus jel alkotása létrejöttében feltételezi a befogadót, azt, aki meg fogja érteni e tartalmat, aki majd feldolgozza, értelmezi az átadott jelentést. A jel tehát akkor nyer értelmet, ha lekommunikált, feltételezve így legalább egy triádikus kapcsolatot alany, tárgy és egy valós vagy hipotetikus megfigyelő között. A befogadó fogalommal szemben, a megfigyelő fogalma, segíti megérteni, annak magas fokú aktivitását a jel értelmezésében. Ez az aktivitás az átadott tartalom értelmezését fedi, minél implicitebb a jelentés, annál nagyobb szüksége van a megfigyelőnek saját reprezentációit, tudását, értékeit aktiválni az értelmezés folyamatában. Az implicitség foka az alany és a megfigyelő által használt jelentés konstrukciók átfedésének függvénye (BIGAZZI & NENCINI, 2007:92).



1.ábra Szemiotikus háromszög (MOSCOVICI, 1984)

Aszerint viselkedünk dolgokkal, emberekkel, magunkkal, amilyen jelentést tulajdonítunk nekik (*szimbolikus interakcionizmus, James, Mead, Blumer*). Ha vannak olyan emberek, akik azt gondolják, léteznek boszorkányok, akkor viselkedésükben e tudás meg fog jelenni. A tárgy nem önmagában létezik, hanem velünk való relációjában, a róla tudott, a neki tulajdonított jelentések mentén, melyek kijelölik a tudás, információ használhatóságát, funkcióját. Ezek az információk, tudástartalmak, ahogy a fentiekben leírtuk, nem egy légüres térben jönnek létre, hanem a már meglévő tudásokra épülnek, és egy hatalmi viszonyokkal átszőtt tér és idő kontextusban válnak a velük való reláció mentén funkcionálissá, használhatóvá. A tudás tárgyával való reláció, és így a tudás funkcionalitása vezet minket a tudás és az identitás közti szétválaszthatatlan kapcsolat kérdésköréhez.

Dialógus és identitás

Bármiről alkotott tudásunk velünk való kapcsolatában létezik. Amikor megalkotjuk jelentését, a már meglévő reprezentációink mentén építkezünk, magunkhoz, eddigi, másokkal közösen egyeztetett és a kommunikáció mentén használt tudásainkhoz horgonyozzuk. Ez az alkotási folyamat egy szimbolikus megküzdés, a vad és nyers világ

megszelídítése (WAGNER, 1998). A tudás és használóik identitása elválaszthatatlan egymástól, azaz a tárgy a „megfigyelő" perspektíváján keresztül létezik és kap jelentést. A tudás társadalmi szinten akkor terjed el, ha az a tartalom, amit képvisel, funkcionális az adott közegben, használni tudják „itt és most" az emberek.
Másfelől a tudás terjedése hatalmi harcokba ágyazott, eltérő perspektívák más-más jelentést képviselve az adott tárgyról, hatalmi pozíciójuknál fogva jobban vagy kevésbé tudják kommunikálni saját valóságverziójukat mások felé, több vagy kevesebb kommunikációs síkot tudnak használni vagy birtokolnak (JOVCHELOVITCH, 1996).
Minden tudás tehát önmagunkról alkotott tudásunkhoz köthető. Az én és a nem-én egymáshoz való viszonyulásában létezik. Egy kontextus sokszínűsége tehát azt feltételezi, hogy a különböző tudások mögött különböző identitáskonstrukciók állnak, az emberek különböző módon kell, hogy gondolkodjanak saját magukról, ahhoz, hogy másképp gondolkodjanak a világról.
Az identitásunk, magunkról alkotott tudásunk annak a tárgyiasító folyamatnak az eredménye, amikor az egyén önmagáról, mint ahogy másokról is, gondolkodik. Az öntudat kialakulásához ugyanakkor mások visszajelzései szükségesek (MEAD, 1934). A szelf konstrukciója, a másokkal folytatott interakción keresztül jön létre, a társas élményekkel és ezek szimbolikus közvetítésével. Mead szerint először azt dolgozzuk fel, ahogy a körülöttünk lévő mások (család, kortárscsoport, etnikai csoport stb.) hozzánk, másokhoz és önmagukhoz viszonyulnak, majd nemcsak ezeket az egyéni és sajátos attitűdöket, hanem az Általánosított Másik (absztrakt és interiorizált másik, aki a társadalmi pozíció által elfoglalt társadalmi szerepeket és normákat közvetíti felénk) attitűdjeit is (MEAD, 1934).
Amikor az emberek különbségeket észlelnek önmaguk és mások között, e különbség észlelése és az észlelt diverzitás tartalma ugyanúgy identitásukhoz köthető. A különbségtétel tartalma és funkcionalitása csakis a tartalom és identitás összefonódó dimenziójában értelmezhető (a bőrszíntől, a más velünk születettnek, naturalizáltnak vélt tulajdonságain át, a kulturális vagy véleménykülönbségekig). Az észlelt különbségek megítélt fontossága gyakran (fenyegető helyzetekben leginkább) azok absztrakciójához vagy épp naturalizációjához vezet. Hogy mekkora jelentőséget tulajdonítunk egyes különbségeknek identitásunk függvénye. Minél absztraktabbnak és naturalizáltabbnak vél valaki egy különbséget, annál kevésbé tudja megkérdőjelezni vagy felülírni. Önmagunk egyedisége és csoportunk megkülönböztetettsége identitásunk alapvető igénye. Az emberek törekednek arra, hogy pozitívan és másoktól megkülönböztetett identitással rendelkezzenek, mely igény csoporttagságainkra jellemző leginkább (TAJFEL, 1981), és a kategorizáció kognitív folyamata mentén jön létre e különbségtétel. Minél jobban értéktelített (fontos számunkra) egy csoporttagság (pl.: magyarnak lenni) és minél jobban értéktelített (fontos számunkra) az a dimenzió, ami mentén ítélkezünk (pl.: büszkeség), annál nagyobb lesz a pszichológiai távolság saját csoportunk és más csoportok észlelése között e dimenzió mentén (TAJFEL, 1981).
A diverzitás megteremtése, a sokszínű kontextus kiépítése tehát önmagában még nem elegendő feltétele, hogy rendszerszinten pozitív hozadékai aktiválódjanak. Példa rá az iskolai hideg integráció, amikor különböző etnikai csoporttagsággal rendelkező gyerekeket, bármilyen kísérő folyamat és rendszerszintű beavatkozás nélkül egy osztályba raknak. Ilyenkor megnövekednek a csoportközi konfliktusok, erősebb lesz a gyerekek előítéletessége, a konfliktus kiéleződik. Ha viszont a diverzitás előnyeit segítő és a rendszer inkluzivitását megcélzó beavatkozások kísérik a sokszínű kontextus kiépítését, a diverzitás értékké válik, ahogy a perspektívabeli különbségek is, növelve így a tagok közötti interakciókat és az interszubjektivitás tereit, dinamizálva a tudásalkotást, aktiválva a kritikai gondolkodást, az érvelést, a konszenzusra épülő tudás határszélesítésének igényét.
A különbség észlelése önmagában értékelést szül, a perspektívák beazonosítását eredményezi és a dialógus szükségességét hívja magával. A neokantiánus filozófusok közül Rosenzweig ezt egy *közösség hangjainak polifóniájaként* említi. A dialógus, ahogy fentebb is

írtam, a konszenzus – véleménybeli/identitásbeli hasonlóság – teljességének hiányán alapszik. Ugyanakkor pont e különbségek miatt, a dialógusban születik meg a változás lehetősége, az újítás. A különböző perspektívák és tudástartalmak ütköztetésében és fúziójában születhet meg az új, ami továbbviszi, előremozdítja a már meglévő tudástartalmakat.
A jelentés közös elsajátítása a dialógusban résztvevő társakkal, másokkal történik. Ugyanakkor fontos, hogy az egyének ne adják fel egyéniségüket, ne asszimilálódjanak mások véleményével, ne szégyelljék saját tudásuk, gondolataik különbségét és kifejezését. Az emberek akkor képesek egymás véleményére hatni, ha egymást társként kezelik, és mindenki önmagát, saját véleményét teszi bele a párbeszédbe. Nem kinyilatkoznak, hanem megnyilatkoznak, nem önmagukat vagy a másikat kérdőjelezik meg a véleménykülönbségek mentén, hanem azt a tartalmat kínálják fel, amit e közös tudásalkotásba beleraknak.
Ha kérdés nélkül elfogadják a másik tudását valósnak, csakis az épp domináns tudásegységek elterjedése jelenhet meg, nem pedig az újítás, a jobb, többet magyarázó tudások létrejötte. Egy valós dialógusban minden szereplő részt vesz, és mindenki változik. A megnyilatkozások során hibázni, nem a megfelelőt mondani, ellentmondásba esni része a folyamatnak, segít a „helyesnek" vélt beazonosításában (BIGAZZI, 2012).
A dialektikus gondolkodás élő dialógus volt már a görögök számára is (leginkább Szókratésznél), emberek közti valós helyzetek létrehozása a nyelv segítségével. A dialógusban találhatjuk meg a dialektikát jellemző feszülést, nyíltságot, és folytonos újrakezdést, nyugtalan előrehaladást és nem absztrakt, hanem konkrét és emberséges hozzájárulást. A dialógusban találjuk meg az egymással szembenálló dualitást, a kölcsönös feszültséget, a tagadás alkotó szerepét, a soha teljesen fel nem oldódó szóváltásban való részvételt, a részleges, informális és nyitott összegzéseket. A dialektika gyakorlata kontrasztok mentén haladni egy mentális vagy épp interszubjektív térben. Ellentétek, tagadások, különbségtétel során juthatunk el több „igazsághoz", sohase teljeshez és mindig változóhoz, mivel minden tudásunk e világról szimbolikus jelentéstulajdonítás, és így indirekt tapasztalása a valóságnak. Így miközben a dialóguson keresztül a dialektika módszerével létrehozhatunk egy új többé-kevésbé konszenzuális tudást, bevonódunk alkotásába, e tudáshoz fűzött viszonyunkon is változtatunk, így saját magunkon is.

Dialógus és Közösség

Az alkotás folyamatának feltétele a bevonódás. Csíkszentmihályi (1975, 1988, 1990) flow-nak vagy optimális élménynek nevezi, amikor valaki teljes mértékben bevonódik abba, amit épp csinál. Ilyenkor maximálisan a célra fókuszál, módosul az idő dimenziójának érzékelése, nagyon erős a belső motiváció és mély a feladat elvégzéséért érzett kielégülés. Ez az élmény akkor jelenik meg, amikor egyensúly van önészlelésünk és a feladat elvégzéséhez szükséges kompetenciák között, amikor a testi és/vagy mentális képességeink határait feszegetjük. A flow élmény egy csoport együttalkotásán keresztül is létrejöhet, a csoport közös teljesítménye és a csoport iránti elköteleződés a tagok által átélt optimális élmény függvénye, *vice versa* minél jobban elköteleződnek a tagok a csoport irányába, minél pozitívabban élik meg a csoport teljesítményét, annál optimálisabb lehet az alkotás során átélt élmény.
Egy csoportba vagy közösségbe való bevonódás hasonlóan a közös feladatmegoldás, közös alkotás folyamán keresztül jön létre, ahol a tagok úgy érzik, szükség van rájuk ahhoz, hogy a csoport, közösség jól teljesítsen. Az interakciók növelése, a szerepek leosztása (strukturált interakciók), a felelősség megosztása és kihelyezése (decentralizáció), a vezető elköteleződése tagjai és a csoport céljai iránt, mind olyan tényezők, amelyek növelik a tagok elköteleződését a közösség felé.
A csoporton belüli kommunikációs hálók és a csoport teljesítményét vizsgáló kutatások között Leavitt (1951) már klasszikusnak számító kutatásai szerint a centralizált és

decentralizált kommunikációs hálók mentén működő csoportok teljesítménye a feladat minőségének függvénye. A centralizált kommunikációs hálók mentén az emberek a könnyű és egyszerű feladatok elvégzésénél nyújtanak nagyobb teljesítményt, ezzel szemben a dencentralizált kommunikációs hálók a komplex és bonyolult feladatok elvégzésében való teljesítményhez járulnak hozzá. A centralizált kommunikációs hálókban megjelenő interakciók és információátadás mindig kevesebb, mint a decentralizált hálóknál, míg a tagok elégedettsége mindig a decentralizált kommunikációs hálók velejárója. A feladatelvégzéséhez szükséges idő és a hibák száma a feladat és a kommunikációs háló minőségének metszetétől függ.

A közösségen belüli interakciók, és leginkább a dialógus és a vita, melyek célja a konszenzusra való törekvés, előmozdítja a részvételt, hiszen a tagok úgy érzik, saját érdekeiket is kifejezhetik, megnyilvánulhatnak, és véleményük, gondolataik, céljaik figyelembe lesznek véve a közösség többi tagja által. E párbeszéd mélyíti a tudások konszenzuális tartalmait, azon információkat, letisztult célokat, módszereket, amelyeket átbeszélve a tagok közösen elfogadnak mint legmegfelelőbb megoldást. A létrehozott közös „tudás" közösséget formál, a tagok részt vesznek megalkotásában, ezért elköteleződnek tartalma mellett, és mivel úgy érzik, mások is osztoznak e tartalomban, erősebb a közösséggel való azonosulás.

A konstruktív vita és párbeszéd egyik lényegi pontja az, hogy a résztvevők egymást partnerként kezelik. Nem a véleményt mondó embert kritizálják, hanem a tartalmát annak, amit mond. A tartalmi kritika, építő kritika, érvek és ellenérvek felsorakoztatása az elhangzott állítással kapcsolatban. Bármilyen megnyilatkozás mögött, a saját szempont feltüntetése (én-kijelentések) és (ezáltal perspektívába ágyazott) tartalmi érvek szükségesek ahhoz, hogy a résztvevők bevonódjanak, ne érezzék magukat fenyegetve és ne lépjenek ki a tudásalkotási folyamatból.

A közösségi párbeszédben egymás partnerként kezelésének kiindulópontja a közös pontok kiemelése lehet, például azoknak a tartalmaknak a leszögezése, amelyekkel minden résztvevő azonosul. Azoknak a fogalmaknak a nyilvános egyértelműsítése, amelyek a vita központi elemeit alkotják, illetve a közös nyelv és nyelvezet beazonosítása, mint például a legalacsonyabb absztrakciós fogalmi szint, amely lehetővé teszi minden egyes résztvevőnek, hogy megértse a többieket, és szorongás nélkül kimondhassa saját gondolatait.

A tudás tehát nemcsak kompetencia kérdése, hanem a részvételé is, a tudás alkotása természetében kötődik a cselekvéshez és egy szélesebb társadalmi kontextusban való léthez (WENGER, 1998). Egy szervezet sikere attól függ, mennyire képes magát társas tanulási rendszerként értelmezni és más, szélesebb tanulási rendszerekben részt venni (a partneri háló kiterjesztésének szükségességéről VARGA, 2015).

Wenger (1998) három azonosulási formát különböztet meg, amelyek mentén az emberek a lokális interakciókon és a globális részvételen keresztül a társas tanulási rendszerekhez kapcsolódnak. Az *„elköteleződés"* során másokkal együtt alkotva, interakciókat folytatva, megtanuljuk, mit tehetünk, és hogyan válaszolnak cselekedeteinkre a körülöttünk lévő mások. A *„képzelet"* egy másik azonosulás forma, amely által kialakítunk magunkról, a társadalmunkról, a közösségünkről egy reprezentációt, amely irányítja viselkedésünket és működésünket a különböző társadalmi helyzetekben. Ez a képzet határozza meg önképünket és a társas életben való részvételünket. Végül az *„összehangolás"* az a folyamat, amely mentén cselekvéseinket összhangba hozzuk más folyamatokkal. Ez egy perspektívák, értelmezések és cselekvések koordinációját igénylő folyamat, hogy összehangolásukban felsőbb célokat tudjunk megvalósítani. E három azonosulási forma Wenger (2000) szerint mind működik, de minden tanulási rendszer valamelyik formát előnyben részesíti. A nemzet így a képzeletre épül (Anderson *képzelt közösségek* fogalma, 1983), míg egy szervezet inkább a mindennapi interakciókon alapuló elköteleződésre. Wenger három faktort tart alapvetőnek a rendszerek tanulási folyamatainak fejlődéséhez:

- *Kezdeményezés* (a tanulás energiaszintje) – Mennyire fontos a közösség számára, hogy a tanulás centrális maradjon működésében? A közösségnek fenn kell tartania a kutatás iránti vágyat, be kell azonosítania tudásbeli hiányosságait, és nyitni új kezdeményezések, irányok és lehetőségek felé.
- *Kölcsönösség* (a társadalmi tőke mélysége) – Mennyire erős az összetartozás érzése és a kölcsönös elköteleződés foka? Egy közösségnek ismernie kell tagjai előnyeit és hátrányait és a közösség érdekében és céljai mentén a legjobb alakzatot kifejteni e képességek mentén. Az egymás iránti nemcsak személyes, hanem a kompetenciákba vetett bizalom teszi lehetővé, hogy a közösség tagjai valós problémákkal merjenek szembenézni és nyíltan tudjanak róla beszélni.
- *Repertoár* (az öntudatosság foka) – arról szól, mennyire van tudatában és mennyire reflektál a közösség saját fejlődésére és teljesítményének hatásaira. Az önreflektivitás lehetővé teszi, hogy állapotát több perspektívából vizsgálja, újrafogalmazza feltételezéseit és elfogadott mintázatait, felfedje rejtett lehetőségeit (WENGER, 2000:230).

A közösség rendszerszintű értékei teszik lehetővé a közösség iránti elköteleződést, céljaival való azonosulást, az azokért vállalt egyéni felelősséget és az elérésükhöz szükséges cselekvések manifesztálódását. Az inkluzív szemlélet a diverzitást értékként kezeli, és azt kiépíti, tagjai felé kommunikálja, és tagjai diverzitására való folyamatos reflektivitásával újra és újra gondolja a leginkább inkluzívnak tekinthető közeg minőségét (az inkluzív rendszerek folyamatos megújulásának szükségességétről lásd VARGA, 2015). Ez az újra és újra megújuló, egyszerre fizikális és pszichológiai közeg teszi lehetővé, hogy tagjai érezzék, egyediségük hozzájárul a közösség működéséhez, nem felcserélhetők, sőt a közösségnek szüksége van rájuk. Ennek az érzésnek az aktiválása egy folyamat, amelyhez időre van szükség: a tagoknak tudatosítaniuk kell, hogy képességeik elismertek, saját és mások egyedisége érték. E képességek elismerése erősíti az önbizalmat, stabilizálja identitásukat, növeli aktivitási szintjüket és az újításhoz szükséges bátorságukat.
A közösségi decentralizáció nemcsak növeli, hanem minőségében változtatja meg a horizontális interakciókat a tagok között. Egy közösség decentralizált működése a közösségi tagságot felelősséggel ruházza fel a célok elérésében, kihelyezi a teljesítést és a döntéshozatalt, így a tagok közösségi célokhoz való hozzájárulását nem kell, hogy kontrollálja, a kontroll és értékelés a stabil identitás eredményeként belsővé válik és az interakcióba ágyazódva horizontális szinten működik.
Az inkluzív szemlélet a képesség (*ability*), a cselekvés (*activity*) és felelősség (*responsability*) kölcsönös egymásra hatásának terét garantálja és tágítja. A képességek beazonosítása, megismerése, elismerése stabilizálja a közösség tagjainak identitását, növeli önbizalmukat, fokozza megnyilatkozásaikat, aktivitásukat, hozzájárulásukat. A képességek megismerése (és mások általi elismerése) és a cselekvés (a képességek gyakorlása) között kölcsönös viszony van. Ahogy a képességek tudata eredményezi a cselekvést, úgy a cselekvési szabadság lehetővé teszi a képességek kipróbálását, megerősítését, és fejlesztésüket. E folyamatban identitásunk erősödik, érezzük a fejlődést, a kompetenciáink határainak rugalmasságát, elismerjük hiányosságainkat és lehetőségeinket. Cselekvéseink sikere és kompetenciáink folyamatos monitorozása (önreflektív módon és mások visszajelzései mentén egyaránt) egyszerre feltétele és okozója identitásunk stabilitásának és komplexitásának. A cselekvéseinkért vállalt felelősség, kompetenciáinkról való meg-megújuló tudásunk, a cselekvési tér észlelt szabadságának és identitásunk stabilitásának függvénye. A cselekvési tér észlelt szabadsága attól függ, mennyire normativizált, kívülről szabályozott az a társadalmi kontextus és közösségi lét, amiben élünk, mennyire engedi meg az alternatív működésmódokat, mennyire vállalja fel önmaga változását és megújulását.

Engedelmesség vagy Dialógus

Amikor az emberek teljesen bizonytalan helyzetbe kerülnek, nincsenek biztos előírásaik arról, hogyan kell helyesen cselekedni, saját bizonytalan intuícióik helyett a tömegek bölcsességét használják információforrásként[1]. Ezt nevezzük információs befolyásolásnak. Ezzel szemben a normatív befolyásolásnál, az emberek a csoportnak hódolnak be, a csoportnak való megfelelés eredményezi konformitásukat, cselekvéseik, véleményeik nem válnak belső meggyőződéssé, a helyzet teremti azokat[2]. Ezt nevezzük normatív befolyásolásnak. Az alacsony önbecslés, a társas támogatás és elismerés igénye, az önkontroll igénye, a szorongás, az önhibáztatás, az alsóbbrendűség érzete mind olyan változók, amelyek növelik a konformitás mértékét. Az erősen normatív és büntető társadalmi és közösségi kontextusok szintén magas fokú konformitást idéznek elő[3].
A többségi befolyás tehát hatalmi viszonyok függvénye, azonnali és széleskörű a hatása. Ez egy társadalmi hatás, amelynek az alapja a hatalomnak és a csoportnak való engedelmesség. Egy egyirányú folyamat, a már meglévő, domináns, hatalmi perspektívák tartalmaival való egyetértést szolgálja, és így nem teszi lehetővé az újítást és a változást.
Moscovici (1976, 1985) szerint valójában három különböző befolyásolási folyamat létezik, amelyek más-más módon működnek és hatnak. A konformitás mint másoknak való megfelelés (Asch-kísérlet), a normalizálás, mint a tartalmak konvergenciájához vezető kompromisszum (Sherif-kísérlet) és az innováció, melyben egy kisebbség egy alternatív álláspontot képviselve, konfliktust eredményez, és ha képes tisztázásra, dialógusra ösztönözni, befolyásolja a többséget. Míg a többségi befolyás stabilizálja a rendszer és a hatalmi pozíciókat, addig a társadalmi, közösségi változás e kisebbségi befolyásolás eredménye. Az elmélet szerint aktív kisebbségek konfliktust generálnak azáltal, hogy mást képviselnek, mint a többség. Az emberek a konfliktust megpróbálják elkerülni vagy megoldani. Az egyik ilyen megoldás általában a kisebbség kiszorítása vagy hiteltelenítése. A kisebbség befolyásolásának hatása viselkedési stratégiájától is függ. A legfontosabb ilyen stratégia az időben is konzisztens viselkedés a kisebbség tagjai között (minden tag osztozik az adott álláspontban) és a rugalmasság, közelítve néha a többség által képviselt szembenálló véleményhez, gondolathoz (ami csökkenti a kisebbség hiteltelenítésére tett erőfeszítések sikerességét). Ha a többség nem tudja feloldani a konfliktust úgy, hogy hitelteleníti a kisebbséget, akkor a pozíciók megvitatása mentén egyfajta dialógus alakul ki. Ez a dialógus nem látványos engedelmességet, hanem látens, de valós nézetbeli, attitűdbeli változást eredményezhet, azoknál, akik valójában részt vesznek a dialógusban, és a kisebbség érveit elfogadják, elismerik. További kutatások kimutatták, hogy e kisebbségi befolyásolás és így a társadalmi innováció lehetősége nagyobb, ha a kisebbséget valójában a

---

[1]Az informatív befolyásolásra jó példa Sherif vizsgálata (1936), melyben az autokinetikus illúziót használta ingerként. Egy sötét szobában egy villogó pont által megtett távolságot (illúzió) kellett megbecsülnie az embereknek, úgy, hogy hallották az előttük lévők becsléseit. A becslések idővel konvergáltak, mivel senki se volt biztos becslésében, ezért figyelembe vette azt, amit mások mondtak előtte.

[2] Asch (1956) a társas normák követésének őrületét, a társas befolyásolás kockázatait akarta vizsgálni. Kísérletében az kérte az emberektől, hogy mondják meg három vonalból melyik egyforma hosszúságú egy standard vonallal. A válasz nyilvánvaló volt. Ugyanakkor a kísérleti személyeknek a választ 6 másik ember után kellett megadnia, akik beavatott személyek voltak és a nyilvánvaló válasszal szemben egyöntetűen egy másik vonalat választottak. A valós kísérleti személyek több mint 30%-ban rossz választ adtak, követve a beavatott személyek helytelen válaszát.

[3]Az engedelmesség jelensége is ide tartozik (például a híres Milgram vizsgálat (1974), melyben kísérleti személyek utasításra áramütést adtak tanuló társuknak úgy, hogy 65%-uk eljutott a maximális áramütésig, 450 V-ig) hatalmi pozícióban lévők utasításainak végrehajtását jelenti. A hatalomnak való engedelmesség a felelősség kihelyezését eredményezi, ahogy a nürnbergi perek védőbeszédeiben is elhangzott „Befehl ist Befehl", a parancs az parancs.

saját közösség alcsoportjaként észlelik, nem pedig mint egy kívülálló csoportot (DAVID & TURNER, 2001).
A változás, változtatás és újítás tartalmi és identitásbeli különbségekhez köthető. A diverzitás teszi lehetővé a változást, szemben a bezárt és homogenizált közösségi léttel, melyben a befülledő konformizmus nyújt illuzórikus biztonságot. A normativizálás és a konformitás, a közösségi homogenitás igénye társadalmi szinten megjelenő szubjektív fenyegetettségi állapotokra adott reakció. Ez belterjes tudásokhoz és viselkedésekhez vezet, lefagyasztja a közösséget, ellehetetleníti a változást. A biztonság érzete a fentebb említett cselekvési tér szabadságát korlátozza, a részvétel, a cselekvés és a felelősségvállalás csökkenésével jár. Míg a vélemények, tudások, gondolatok sokszínűsége mindenki java, ennek ellentettje csak pár hatalmi pozíciót betöltő ember érdeke lehet. A sokszínűség segíti az empátia, a tolerancia fejlődését, a több szempontúság elismerését és megtapasztalását, a (munka-, társadalmi, tanulási) közösségek fejlődését – teszi ezt a különbözőségek dialóguson keresztüli egyeztetésén. Ugyanakkor ahhoz, hogy egy közösségben, egy csoportban valós dialógus létrejöjjön, teljesülniük kell egyes feltételeknek.

A dialógus feltételei

A dialógus központi eleme az az erőfeszítés, amellyel megpróbáljuk figyelembe venni a másik perspektíváját és elismerni jogosultságát. A vélemények ütköztetésének alapja az elv, miszerint a résztvevők megnyilatkozásai lehetséges véleménybeli feszülések, ellentétek és hasonlóságok, szövetségek kialakulásához járulnak hozzá. A résztvevők célja, hogy egymás véleményére figyelve és saját perspektívájukat minél jobban közvetítve a másik felé, kölcsönösen megértsék egymást egy adott ügyben. Vigyázva arra, hogy egyik résztvevő tudása vagy perspektívája se legyen felülértékelve a többiekével szemben, a partnerek felismerhetik és dolgozhatnak státuszbeli egyenlőtlenségeiken, a dialógusban való részvétel minden résztvevő számára méltányos feltételein. A dialógus természetéből adódóan egy érveket és ellenérveket felsorakoztató vita, egyeztetés során minden résztvevő új tudáshoz juthat, a már meglévőt fejlesztheti. (JOVCHELOVICH, 2007:124).
Egy valós dialógus megteremtése közösségeken belül és közösségek között nem egyszerű feladat. Mennyire tudnak különböző társadalmi, etnikai, kulturális háttérrel rendelkező emberek részt venni egy olyan párbeszédben, amelyben mindannyian érdekeltek, és mennyire képesek létrehozni egy közös álláspontot arról, mi történik és/vagy mit kell csinálni?
Első lépésként talán a dialógusban résztvevő közösség fölérendelt vagy közös céljainak beazonosítására lenne szükség. Ez lehetővé teszi a résztvevők bevonódását és érdekeltségét. Ugyanakkor ezek a célok a dialógus során és a tudásrendszerek megosztásán keresztül változhatnak és átalakulhatnak jobban illeszkedve a kimondottakban megfogalmazott érdekekhez és különböző perspektívákhoz. A fölérendelt vagy közös célok összegyűjtése és megvitatása lehetővé teszi, hogy az emberek azt érezzék, részesei a kialakuló folyamatnak, és meghatározzák azokat a közös pontokat, amelyek mentén közösséget tudnak vállalni más résztvevőkkel, így ezek az elsődleges közös pontok identifikációs folyamatokat indítanak be. Átbeszélésükben a célok és eszközök beazonosításában és elmélyítésében, már kialakulhatnak az első nézeteltérések, „feszülések" és „szövetségek", amelyekre a résztvevőknek folyamatosan vissza kell jelezni, és amelyeket fel kell oldani a közösség együttes élménye érdekében. Az első dialogikus alkalmak során a szövetségek a hasonló és a már ismert gondolatmeneteket és perspektívákat tömörítik egybe, könnyen reprodukálva ugyanazokat a társadalmi rétegződéseket, amelyek részleges feloldása e folyamat célja.
A konfliktus feloldási megközelítés (ABU-NIMER, 1999) egyik alapvető fogalma a fölérendelt cél (SHERIF, 1958). A fölérendelt cél jelentése, hogy a konfliktusban érintett felek, szempontunkból a különböző rétegződéseket, csoportokat képviselő emberek között megjelenjenek azok a közös pontok vagy célok, amelyek mentén a pszichológiai

elhatárolódást és határokat gyengíteni lehet. Ennek feltételei, hogy a résztvevők és szövetségek a dialógus során végiggondolják az opciókat és a lehetőségek súlyát, mielőtt reagálnak egymásra. A másik persepktíváját aktívan végig kell, hogy hallgassuk, megpróbálva megérteni motivációját, érdekeit, akár más szavakkal visszaforgatni azt, amit hallottunk, hogy biztosak legyünk a megértésben.

Minden résztvevő feladata folyamatosan monitorozni a dialogikus folyamat méltányosságát (pl.: egyes résztvevők megnyilatkozásainak száma, mértéke, nyelvezetének absztraktsági szintje, a használt fogalmak specifikussága is kizáró lehet, azok letisztázása és jelentésük kifejtése alapvető). A vita és véleményütközések dinamikájában fontos a problémára fókuszálni, azt támadni és folyamatosan csökkenteni a dialogikus folyamat érzelmi töltetét, ez serkentené a személyeskedő támadásokat. Sőt, fontos, hogy egy vita során a résztvevők ne egymást vádolják, hanem ellenkezőleg, saját felelősségüket keressék és vállalják a konfliktusos helyzetekben. A fölérendelt és közös célok meghatározásában lényeges, hogy az összegyűjtött és átbeszélésre kerülő céloknál azok miértjeit, a mögöttes érdekeket is tisztázzuk, és azt, miért gondoljuk, hogy ez mindenki számára hasznos. A célok beazonosításában lényeges, hogy a résztvevők érezzék a nyereségek kölcsönösségét.

A dialógus egy másik alapvető feltétele az egyenlő státusz garantálása a résztvevők számára. Megvalósítása lehetetlen, de kötelező az arra való gyakorlati törekvés. Így ez a megcélzott állapot a legtöbb monitorozást igényli a résztvevők részéről. A dialógus aktorai már létező tudás- és identitáshierarchiájuk mentén keresztül kerülnek kapcsolatba egymással. E hierarchiába rendezett szerepek levetése azért alapvetően lehetetlen, mert nemcsak a szerepeket felvállalók, de a szerepeket küldők cselekvéseibe is beleszövődik. A dialóguson belüli hierarchia identitáshoz köthető okai (státusz, pozíció, egyéni karakter) az interakciót strukturáló és azt segítő szerepek kiosztásával és folyamatos cseréjével (bátorító, időfigyelő, mérleg stb.) csökkenthető. A domináns, tudás alapú és a kommunikációban fellelhető hierarchikusság a dialógusban használt nyelvezet egyeztetésével jár. Az absztraktsági szint a legkonkrétabb nyelvezetű résztvevőhöz kell, hogy igazodjon. A használt fogalmakat folyamatosan tisztázni kell. A kommunikációs síkot minél explicitebbé kell tenni, minden résztvevő által képviselt tudás meglétét ki kell mondani, az interakcióba ágyazott információ mennyiségének áramlását résztvevőnkként szabályozni érdemes, ebben is segíthet a kooperatív struktúra (pl.: szóforgó, kerekasztal) (ARATÓ, 2013). A státuszok közötti különbségek csökkentéséhez hozzájárulhat a különböző kompetenciák szükségének kifejezése, az alacsony státuszú résztvevők részvételének biztatása (COHEN & LOTAN, 1995). A dialógus folyamatában nemcsak a tudáshoz való egyenlő hozzáférés alapvető, hanem a résztvevők bevonódása a cselekvésen, a saját megnyilvánulásokon keresztül.

Az aktív együttműködés biztosítása (ARONSON és PATNOE, 1997) segíti a résztvevők bevonódását és a közösség létrejöttét. Főleg az első megnyilatkozásoknál a résztvevők szoronghatnak, idővel és a megnyilatkozások számával ez feloldódhat. Minden megnyilatkozás alkalmával, önmagunkból mutatunk meg másoknak, felvállaljuk az éppen vitatott tudás tartalomhoz való viszonyunkat, saját perspektívánkat. Ugyanakkor és pont ebben a cselekvésben láthatóvá válunk és megerősödünk, főleg ha a folyamatban résztvevő mások nem magunkra, hanem a közösség előtt kimondott tudástartalmakra reflektálnak.

Végül fontos megemlíteni, hogy az interakciós struktúrát a résztvevők által képviselt, kultúrájukba ágyazott implicit kommunikációs szabályokhoz kell igazítani. A résztvevők sokszínű társadalmi, kulturális, szervezeti hátterének tudható eltérő implicit normái és szabályai meghatározóak a dialógus kimenetelében. (CARBAUGH, NUCIFORO, SAITO AND SHIN, 2011)

A dialogikus vita egy folyamat, időbe telik, míg dialogikussá válik, melyben a szelf és a másik „túlélik" a folyamat nehézségeit és felismerik az együttlétükbe és a többi résztvevő perspektíváiba ágyazott nyereségüket. E tartalmi vitában a dialogikus kommunikáción keresztüli tudás átalakulása különböző tudások egyidejű meglétét és a különböző tudások társadalmi inklúzióját eredményezi, ami a tudásrendszerek esetleges hibridizációjához vezet.

A hibridizáció folyamatán keresztül új tudások születnek. Nagyjából minden tudásrendszerünk hibrid, mely különböző forrásokból eredő elemeket alakított át és gyúrt egybe. E céljaikban és funkciójukban különböző tudások a társadalmi inklúzión keresztüli együttlétükben a közösségek és egyének tulajdonát képezik (JOVCHELOVICH, 2007:124).

Az inkluzivitásra épülő akadémiai kiválóság

Az egyetem rendszerének alapja az általa képviselt tudás, annak alkotása és megosztása. E folyamatok platformjai, a kutató közösségek, az oktatás, a szervezeti működés, más rendszerekkel, intézményekkel való együttműködés, az egyetem három alapvető lényegi funkciójához járul hozzá: az oktatáshoz, a kutatáshoz, és a lokális, regionális fejlesztésekben való részvételéhez. Kiválósága e feladataiban nyújtott teljesítményének minőségétől függ.
Ez az írás a tudás alkotásának és megosztásának pszichológiai dinamikáját emelte ki, mely minden fent említett platformra vonatkoztatható. E perspektíva nélkül azt gondolhatjuk, hogy a tudás alkotása egy szigorúan érzelmektől mentes egyéni kognitív folyamat, melyben a specifikus bitek és információegységek mennyisége eredményezi a tudás minőségét, ahogy a tudás „átadásáról" azt gondolhatjuk, hogy e bitek és információegységek egyirányú mozgását jelenti a tudás tárolójától a tudás befogadója, például a „hallgató" felé. Ehhez képest e folyamatok dialogikusak, a különböző (identitásbeli, tudományos megközelítések közti, érdekcsoportok menti stb.) perspektívák közti különbségek és hasonlóságok mentén dolgoznak, azokat beazonosítják, újragondolják, az egyiket alátámasztják, a másikat elvetik.
Ebből következik, hogy a sokszínűség és diverzitás a tudás alkotásának és a megosztás sikerének alapja, így az akadémiai kiválóság alapvető követelménye. Minél szélesebb az egyébként egybefonódó tudásbeli, azaz perspektívabeli különbségek palettája, annál nagyobb a merítés lehetősége. Minél nagyobb a merítés, annál szükségszerűbb és kreatívabb az egyeztetés, és annál több az esély az újításra, a tudásrendszerek megújulására. Sőt, paradox módon, annál bölcsebb konformnak lenni e közösségek tagjainak.
A minél szerteágazóbb sokszínűség és diverzitás megteremtésének egyetlen lehetősége a folyamatosan megújuló inkluzív rendszer, ami alkotóelemeinek, a szervezeti tagokból közösséggé formálódó egyediségükben értékelt egyéneknek nyújt alkotásra és megosztásra, azaz interakcióra és dialógusra strukturált tárgyi és társadalmi terepet.

Hivatkozások

ADAMS, M., & ZHOU-MCGOVERN, Y. (1994): *The sociomoral development of undergraduates in a "social diversity" course: Theory, research, and instructional applications*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

ANDERSON, B. (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin of Spread of Nationalism*. Verso. London.

ANDERSON, B. (1983). Imagined communities.

ARATÓ, Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas, 3*(1), 57-79.

ARATÓ, Ferenc (2014): On Decontruction of Education. In *Hungarian Educational Research Journal* 4(4)

ASCH S. E. (1956): *Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority*. Psychological Monographs, 70, 1-70.

ARONSON, E., and S. PATNOE. (1997): *The jigsaw classroom*. Addison-Wesley/Longman, New York

BAKHTIN, M (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Trans. Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. (1973): *Problems of Dostoevsky's Poetics*, 2nd edn. Trans. R.W. Rotsel.

BAKHTIN, M. (1986): *A beszéd és a valóság*: *Filozófiai és beszédelméleti írások*, Bp., Gondolat.

BAKHTIN, M. M. (1981): The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin: University of Texas Press.

BATESON, M. C. (1975): "Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. In D. AARONSON & R. W. RIEBER (Eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders. Annals of the New York Academy of Sciences* (Vol. CCLXIII) (pp. 101-113). New York: New York Academy of Sciences.

BATESON, M. C. (1979): "The epigenesis of conversational interaction." In M. BULLOWA (Ed.), *Before Speech* (pp. 63-77). Cambridge: Cambridge University Press.

BIGAZZI, S. & NENCINI, A. (2008): How evaluation construct identities: the psycholinguistic model of evalutation. In (eds. O. Vincze & S. Bigazzi) *Élmény, történet – a történetek élménye*.Új Mandátum. Budapest
BIGAZZI, Sára (2012): A mai magyar társadalomban egy domináns viselkedésforma a bűnbakképzés, a felelősség alól való kibújás. A mélyinterjút készítette Patartics Zorán http://pecs2030.afal.hu/interjuk?ID=9 (2015.08.30.)
BIGAZZI, Sára (2015): Tudás és kontextus: a szociális reprezentáció elmélete. in (ed. A. VARGA) *Neveléssszociológia*. PTE BTK. Pécs.
BILLIG, M. (1996): *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge University Press.
BRUNER, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
BULLOWA, M. (Ed.). (1979): *Before Speech.* Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge University Press.
CHANG, M. J. (1999): Does racial diversity matter?: The educational impact of a racially diverse undergraduate population. *Journal of College Student Development, 40*(4), 377–395.
CHANG, M. J. (2001): Is it more than about getting along?: The broader educational implications of reducing students' racial biases. *Journal of College student Development, 42*(2), 93–105.
CHANG, M. J., ASTIN, A. W., & KIM, D. (2004): Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education, 45*(5), 529–553.
COHEN, E. G., & LOTAN, R. A. (1995): Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99–120.
CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975): Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass.
CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988): The flow experience and its significance for human psychology. In M. CSIKSZENTMIHALYI & I. CSIKSZENTMIHALYI (Eds.), Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness (pp. 15–35). Cambridge, England: Cambridge University Press.
CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990): Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Perennialde Rosa, S. A. (2001) The boomerang effectof radicalism in Discursive PSychology: A critical overview of the controversary with the Social Representations Theory. *Journal for THeory of Social BEhavior*: 36:2
GOKHALE, A.A. (1995): Collaborative learning enhances critical thinking. Journal of Technology education. 7(1), Retrieved Jan. 5, 2012, from: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html.
GURIN, P. (1999): Expert report of Patricia Gurin. In University of Michigan (Ed.), *The compelling need for diversity in education, Gratz et al., v Bollinger et al., No. 97-75237 and Grutter et al. v Bollinger et al., No. 97-75928*. Ann Arbor: University of Michigan. Retrieved from http://www.umich.edu/~urel/admissions/legal/expert/gurintoc.html (2015.08.30.)
GURIN, P., Dey, E., HURTADO, S., & GURIN, G. (2002): Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review, 72*(3), 330–366.
HARRÉ, R. (1994): *The discursive Mind.* SAGE.
HERMANS, H. J. M.& DI MAGGIO, G.(2004): *The Dialogical Self in Psychotheraphy*. Routledge
HERMANS, H.J.M. & HERMANS-KONOPKA A. (Eds.) (2010): *Dialogical self theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society* Cambridge University Press
HERMANS, H.J.M., & KEMPEN, H.J.G. (1993): *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press.
HU, S., & KUH, G. D. (2003): Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development, 44*(3), 320–334.
HURTADO, S. (2001): Linking diversity and educational purpose: How diversity affects the classroom environment and student development. In G. ORFIELD (Ed.), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp. 187–203). Cambridge, MA: Harvard Educational Publishing Group.
JAMES, W. (1890): The principles of psychology. webedition https://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/principles/ (2015.08.30.)
Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Journal of Educational researcher*, 38(5), 365-379.
JAYAKUMAR, U. M. (2008): Can higher education meet the needs of an increasingly diverse and global society? Campus diversity and cross-cultural workforce competencies. *Harvard Educational Review, 78*(4), 615–651.
JOVCHELOVITCH, S. (1996): In defence of representations in *Journal for the Theory of Social Behaviour* 26 (2), 121–135.
JOVCHELOVITCH, S. (2002): Re-thinking the diversity of knowledge : cognitive polyphasia, belief and representation [online]. London: LSE Research Online.
JOVCHELOVITCH, S. (2007): Knowledge in context: representations, community and culture. Routledge Publications, London, England.
KUKLINSKI, J. H. (2006): The scientific study of campus diversity and students' educational outcomes. *Public Opinion Quarterly, 70*(1), 99–120.
LÁSZLÓ, János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*; Scientia Humana/Kairosz, Budapest
LÁSZLÓ, J. (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum, Bp.Laird, T. F. N. (2005). College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking. *Research in Higher Education*, *46*(4), 365-387.
LEAVITT, H. J. (1951): Some effects of certain communication patterns on group performance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology,* Vol 46(1), 38-50.

LEWIS, M.D. (2002): 'The dialogical brain: Contributions of emotional neurobiology to understanding the dialogical self. *Theory and Psychology*, *12*, 175–190.
Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
LINELL, P. & MARKOVÁ, I. (1993): Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical inter-acts*Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23: 173-195.
MARKOVA, I. (2003): Dialogicality and social Representations: The Dynamics of Mind. Cambridge: Cambridge Press.
MEAD, H. (1934): *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
MILEM, J. (2003): The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors. In M. J. CHANG, D. WITT, J. JONES, & K. HAKUTA (Eds.), *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in colleges and universities*. Stanford, CA: Stanford University Press.
MILGRAM, S. (1974), *Obedience to Authority; An Experimental View* London:Tavistock.
MOSCIVICI, S. (1994): Social representations and pragmatic communication. Social Science information. 33. 163-77
MOSCOVICI, S. (1961) : *La psychoanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France, Paris.
MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. In J. P. FORGAS (Ed.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (181-209). London: Academic.
MOSCOVICI, S. (1984): The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
MOSCOVICI, S. (1988): Notes toward a description of social representations. European Journal of Social Psychology 18, 211-250.
MOSCOVICI, S., & HEWSTONE, M. (1983): Social representations and social explanations: from the "naïve" to the "amateur" scientist. In M. HEWSTONE (Ed.), *Attribution theory, social and functional extensions* (98-125). Oxford: Blackwell.
NEWSON, E. & NEWSON, J. (1979): Toys and playthings. Penguin book: London. PASCARELLA, E. T., PALMER, B., MOYE, M., & PIERSON, C. T. (2001). Do diversity experiences influence the development of critical thinking?. *Journal of College Student Development*.
PASCARELLA, E., & TERENZINI, P. (2005): *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
PASCARELLA, E., PALMER, E., MOYE, M., & PIERSON, C. (2001): Do diversity experiences influence the development of critical thinking? *Journal of College Student Development, 42,* 257–271.
POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987*): Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Sage
POTTER, J. (2012): Discourse analysis and discursive psychology. In COOPER, H. (Ed.). APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 111-130). Washington: American Psychological Association Press.
ROWAN, J. and COOPER, M. (1999): *The Plural Self: Multiplicity in Everyday Life*. London: Sage.
SARBIN, T. R. (1986): *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
SCHORE, A.N. (1994): *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
SHERIF, M. (1936): *The psychology of social norms.* Harper. Oxford.
SHERIF, M. (1958): Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. *American Journal of Sociology*, 63, 349-356
STERN, D. N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant.* New York: Basic Books.
SUROWIECKI, J. (2007): *A tömegek bölcsessége. (Miért okosabb a sokaság mint a kevesek? Hogyan alakítja a kollektív tudás a gazdasági életet, a társadalmakat és és a csoportokat?* Budapest, Napvilág.
TAJFEL, H. (1981): *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press. Cambridge
TOMASELLO, M. (1993): 'On the interpersonal origins of self-concept.' In U. NEISSER (ed.) *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge* (pp. 174–184). Cambridge Press.
TREVARTHEN, C. (1974): "Conversation with a two-month-old." *New Scientist, 2,* 230-235.
TREVARTHEN, C. (1979): "Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity." In M. BULLOWA (Ed.), *Before Speech* (pp. 227-270). Cambridge: Cambridge University Press.
TREVARTHEN, C. (1980): "The Foundations of Intersubjectivity." In D. OLSON (Ed.), *The Social Foundation of Language and Thought* (pp. 316-242). New York: Norton and Co.
VARGA Aranka (2015c): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*. I. 1. szám 5-18.
WAGNER, W. (1996): Queries about social representation and construction. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 26(2), 95-120.[ISI]
WAGNER, W. (1998): Social Representations and beyond: Brute Facts, Symbolic Coping and Domesticated. in *Culture Psychology 1998/* 4: 297-329
WENGER, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* .Amazon.
WENGER, E. (2000): Communities of Practice and Social Learning Systems. in *Organisation* Volume 7(2): 225–246, Sage
XAIZ C., MICHELI E. (2001): *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, Erickson, Trento.

ARATÓ FERENC:
A KIZÁRÁS DEKONSTRUKCIÓJA – AZ INKLUZIVITÁS POSZT-STRUKTURALISTA MEGKÖZELÍTÉSE

A tanulmány célja, hogy bemutasson egy olyan megközelítést, szempontrendszert, amely új horizontot nyithat a sokszínű és inkluzív oktatási környezet különböző modelljeinek értelmezéséhez, miközben újra rávilágít arra, hogy a kooperatív tanulásszervezés alapelvei nem csupán osztálytermi keretek között értelmezendők, hanem fontos szempontokat adnak az intézményi és rendszerszintű megközelítésekhez is. Az első részben amellett sorakoztatunk fel érveket, hogy a kortárs felsőoktatási diverzitással és inkluzivitással foglalkozó diskurzus kérdésfelvetései hasonlók azokhoz a kérdésekhez, amelyek először a hetvenes években kerültek szélesebb körben a vizsgálódások középpontjába a közoktatás-köznevelés kontextusában. A két diskurzus léptéke, kutatási fókuszpontjai ugyan különbözőnek tűnnek, de az azonos kérdésfelvetések és az azonos kimeneti célok, elvárások kiegészíthetik egymást. A második részben egy olyan paradigmatikus megközelítést hívunk segítségül – a kooperatív tanulásszervezés diskurzusát –, amely a strukturális megközelítés dimenziójából indulva egy poszt-strukturalista szempontrendszert ajánl fel újabb kérdések és válaszok közös továbbgondolása céljából. A kooperatív dekonstrukció gyakorlatát példákon keresztül bemutató harmadik részben a cél az, hogy az inkluzivitás modelljeinek elemeihez kapcsolódva mutassuk be, hogyan gazdagíthatják a kooperatív paradigma poszt-strukturális szempontjai, dekonstruktív alapelvei a befogadó egyetem koncepcióját, de általában is a sokszínű és inkluzív pedagógiai környezet kutatását és fejlesztését célzó törekvéseket. Összegezve a legfontosabb üzenetet: az inklúzió vagy a sokszínűség folyamatelvű megközelítése során fontos lenne ezt a folyamatot a hierarchikus, kirekesztő, kizáró struktúrák szempontjából, dekonstruktív folyamatként szemlélni-működtetni, amely során az érintettek az együttműködések, szociális interakciók újrastrukturálásával igyekeznek gátat szabni az elnyomó jellegű hatalmi struktúrák továbbélésének, oktatási újraképződésének.

Kulcsszavak: kooperatív tanulásszervezés, poszt-strukturális alapelvek, oktatási dekonstrukció, szubszidiaritás, inklúzió

Különböző diskurzusok, azonos kérdésfelvetések

Ebben a tanulmányban a befogadó egyetem koncepciójának megértését segítendő, a felsőoktatás inkluzivitásának hazai (VARGA, 2014, 2015a, 2015b) és az USA-ban zajló (HURTADO és mtsai, 2012; WILLIAMS és mtsai, 2005; MILEM és mtsai, 2005; BAUMAN és mtsai, 2005) diskurzusához kapcsolódva egy olyan aspektust világítunk meg, amely hozzájárulhat a kutatói szempontok fejlesztési szempontú implementációjához, s amely ugyanakkor nem jelenik meg hangsúlyosan egyik diskurzusban sem. Ez az aspektus az a szemléleti keretrendszer, vagy tanulásszervezési szemlélet, amelyet kooperatív paradigmaként ragad meg a neveléstudományi diskurzus (KAGAN, 1990; JOHNSON-JOHNSON, 1999; ARATÓ, 2011a, 2013, 2014).

Méltányosság mint minőségi, kiválósági aspektus

A felsőoktatással kapcsolatos kiválósági diskurzusok egyik ágaként bontakozik ki az a törekvés, amely a minőségi oktatás, az akadémiai kiválóság részeként veszi figyelembe a méltányosság, inkluzivitás kérdéskörét, mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban, sőt azt a minőségi oktatás elérésének feltételeként, szerves részeként, az akadémiai és

társadalmi kimeneteket befolyásoló tényezőként veszi figyelembe (LANNERT, 2004; VARGA, 2006; ARATÓ-VARGA, 2005, 2012; WILLIAMS és mtsai 2005; MILEM – HAKUTA, 2000).

Deszegregációs törekvések által felvetett kérdések

A különböző szempontból hátrányos helyzetű, diszkriminációnak kitett csoportok szegregált léthelyzetére, oktatási intézményrendszerére reagálva, már a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején elindult egy törekvéshullám az oktatási esélyegyenlőség megvalósításáért, a szegregatív, kizáró/exkluzív rendszerek, intézményi kondíciók felszámolásáért az USA-ban a közoktatás területén is (ARONSON, 1972, 2007; ZSIGMOND, 2005). A deszegregációs törekvések mentén megvalósuló heterogén intézményi és osztálytermi viszonyok vizsgálatai során, miközben számos területen mutattak fel eredményeket (például a pluralisztikus és toleráns attitűdök területén – vagyis a sokszínű, heterogén tanulói környezet pozitív hatásairól számoltak be), aközben megfigyelték azt is, hogy igazán hatékony változások nem álltak be a tanulói eredményességgel kapcsolatban. Sőt az interetnikus kapcsolatok is elsősorban csak a kamaszkor előtti korcsoportban mutattak pozitív változásokat (SLAVIN, 1979; ZIEGLER, 1981; KAGAN és mtsai, 1985). A sokszínűség elérése, a megvalósuló heterogenitás, az osztálytermi szintű deszegregáció további kihívásokat állított a pedagógusok elé, hiszen heterogén összetételű osztályokban vagy egy diverz oktatási intézményben a társadalom normatív erőviszonyai újraképződhetnek (COHEN – LOTAN, 1994; JOHNSON, 2005; ADAMS és mtsai, 2000; TATUM, 2000), ellenséges klímát hozva létre.

A kooperatív tanulásszervezés poszt-strukturalista fordulata: új rejtvények és új típusú válaszok

Ezek a felismerések vezettek el ahhoz a poszt-strukturalista fordulathoz, amelyet kooperatív paradigmaként azonosíthatunk (ARATÓ, 2011a, 2014). Ez a paradigma a tanulás szervezési szintjét veszi górcső alá, s olyan tanulásszervezési struktúrák kialakítását javasolja, amelyek képesek megakadályozni a hatalmi viszonyok újratermelődését a mikroszintű kontextusokban. A kooperatív tanulásszervezés eredményei az elmúlt évtizedekben bizonyították a paradigma érvényességét a felvetődő kihívásokkal kapcsolatban (KAGAN – KAGAN, 2009; JOHNSON – JOHNSON, 2009). Úgy tűnik, hogy a kortárs felsőoktatási diskurzus hasonló kérdésfelvetésekkel találja szembe magát az egyetemeken és főiskolákon. Olyanokkal, amelyekkel a közoktatási diskurzus már a hetvenes évek elejétől foglalkozik a tanítás mindennapi szintjén. Ez a mostani újra szembenézés részben köszönhető azoknak az ellenható változásoknak a kétezres évektől kezdődően, amelyek a pozitív diszkrimináció intézkedéseinek, megközelítéseinek újragondolására kényszerítették az oktatásban tevékenykedő aktorokat (ARATÓ, 2007; LONG – TIENDA, 2008, 2009; MORFIN és mtsai 2006; SANTOS és mtsai 2010). Az a benyomásunk tehát, hogy a kérdésfelvetések hasonlók, azonban a kontextusok és diskurzusok különbözők. A kortárs diskurzusok alapvetően az akadémiai klíma és diverzitás (MILEM – HAKUTA, 2000; MILEM és mtsai, 2005; HURTADO és mtsai, 2005), valamint az akadémiai kiválóság (WILLIAMS és mtsai, 2005) kontextusában bontják ki elképzeléseiket, s eközben érintik az inkluzivitás kérdéskörét, feltételeit és gyakorlatát (WILLIAMS és mtsai, 2005; VARGA 2015a).

A közoktatásban felvetett problémák (mint a különböző hátterű csoportok közötti teljesítményszakadék, alacsony továbbtanulási mutatók a hátrányos helyzetű csoportok körében, szegregáció és diszkrimináció a tanulási környezetben, értékelésben stb.) hasonlók azokhoz a problémákhoz, amelyeket a kortárs felsőoktatás-kutatási diskurzus vet fel a kilencvenes évek óta. Míg azonban a közoktatási és tanárképzési diskurzusok a mikroszint komplexitását és multidimenzionalitását helyezték a középpontba, addig a felsőoktatási kutatások alapvetően a mezzo- és makroszint multidimenzionális komplex vizsgálatára

koncentrálnak (MILEM és mtsai, 2004; MILEM és mtsai, 2005; HURTADO és mtsai, 2012). A két diskurzus különböző léptékű, kutatási fókuszú megközelítése szerencsésen támogathatja egymást.

A kooperatív paradigma aspektusa

A diverzitás fogalmának kitágítása

A diverzitás fogalmát egyfajta elköteleződésként definiálják a felsőoktatási diskurzusban, amely a rasszok és etnikai csoportok közötti összefogást, együttműködési folyamatot tartalmaz az egész akadémiai klímára kiható, átfogó és változatos tevékenységek, kezdeményezések mentén (MILEM és mtsai, 2005). A diverzitás megjelenik mint az interkulturális kompetenciák kontextusa is. Azoknak a kompetenciáknak a kontextusaként, amelyek egy diverz társadalomban segíthetnek korunk legégetőbb problémáinak megoldásában (HUBER – REYNOLDS, 2014). A diverzitás fogalmának kiterjesztésére tesz kísérletet például a hazai diskurzusban DEZSŐ (2015) a neurodiverzitás fogalmával, amely nem egyszerűen a kulturális és szociális diverzitás hagyományos megközelítésével operál, hanem a diverzitás egyéni különbözőségi szintjén kezdeményez egy plurálisabb megközelítést, rávilágítva, hogy a szociális identitás komplexitása mellett (RENN, 2004) a neurodiverzitás komplexitása legalább olyan fontos, akár szociokulturálisan diverz oktatási környezetben is.

A sokszínű, heterogén tanulási környezet előnyei

A felsőoktatási diskurzusban Chang vizsgálataira építve (2001, 2003) kiemelik (például MILEM és mtsai, 2005), hogy szignifikáns eltérés jelentkezik a különböző hovatartozású csoportok között a szociális és politikai témákban való gondolkodásról, ugyanis sokszínűbb tanulói összetétel esetén szélesebbé válik a gondolatok, ötletek, vélemények repertoárja, így a diverz egyetemi környezet intellektuális atmoszférát teremt. Ehhez kapcsolódva kiemelik továbbá, hogy a sokszínű környezet, amely különbözik a diákok által ismerttől, nagyobb hatással van a tanulók kognitív komplexitásának kibontakoztatására, az identitásfejlődésre (MILEM és mtsai, 2005). Hurtado és munkatársai az akadémiai klíma összetételi dimenziójának vizsgálata kapcsán sorra idézi azokat a kutatásokat, amelyek szerint az alulreprezentált csoportok bizonyos kritikus tömegére van szükség ahhoz, hogy a szervezeti változást egyáltalán végbe lehessen vinni, vagyis valóban heterogén, sokszínű összetételű csoportok kialakítása szükséges a változások eléréséhez. A megfelelő arányú jelenlét elősegíti a csoportok közötti szociális interakciót (CHANG és mtsai, 2004; PIKE – KUH, 2006; SÁENZ és mtsai, 2007), a magasabb szociális interakciószám következtében az előítéletek csökkennek (DENSON, 2009; ENGBERG, 2004). Azt is hangsúlyozzák, hogy a sokszínű környezet, habár tekinthető olyan kontextusként, amely minden diák fejlődésére gazdagító hatással van, önmagában nem elegendő feltétel. Olyan kihívásokkal, lehetőségekkel szükséges szembesíteni a diákokat, amelyek egyrészt reflektív módon tematizálják a diverzitás jelenségét, másrészt lehetőséget adnak a különböző hátterű diákok közötti interakcióra, egyfajta kulturális tudatossághoz vezetve (MILEM és mtsai, 2005). Az előítéletek csökkentése, a szociális ítéletalkotás igazságossága akkor fejlődik különösen, ha a tanulási folyamat aktív információfeldolgozást igényel a hallgatók részéről, s lehetőség van a meglévő és új tudások összeütköztetésére (CHANG, 2001). Éppen ezen a ponton tud kapcsolódni a kooperatív diskurzus a kérdésfelvetésekhez – hogyan lehet strukturális garanciákat kiépíteni ezeknek a kihívásoknak és lehetőségeknek a biztosítására a mikroszinten, vagyis minden egyes tanulásban résztvevő, minden egyes hallgató szintjén.

A strukturális megközelítés jelentősége mikro-, mezzo- és makroszinten

A strukturális megközelítés jelentőségének felismerését mutatja az a tény is, hogy a felsőoktatás-kutatók az intézményi, akadémiai klíma dimenziói közé beemelték, sőt központi helyre illesztették a szervezeti/strukturális dimenziót (MILEM és mtsai, 2004; MILEM és mtsai, 2005; HURTADO és mtsai, 2012) elsősorban a diverzitás szempontjából vizsgálva azt, és alapvetően a szervezeti megközelítés strukturális elemeit tekintve ebben a dimenzióban. A neveléstudományi diskurzusban elsősorban a szociálpszichológiai, szociológiai felfedezések hatására különös hangsúlyt kapott a szervezeti dimenzió mellett a mikro-szintű struktúrák, a tanulásszervezési folyamatokat befolyásoló keretek megfigyelése. Vagyis a strukturális dimenzió megközelítése ebben az esetben kiterjedt az akadémiai klíma modelljének két másik területére is, igaz, a közoktatási rendszer kontextusában elemezve azt – a viselkedési és pszichológiai dimenzióra. Ezen a horizonton bontakozott ki a mikroszintről indulva a kooperatív tanulásszervezés poszt-strukturalista megközelítése: vagyis a fennálló, mindennapi, megörökölt, hierarchikus, antidemokratikus struktúrák leépítésének szükségessége - partneri együttműködést generáló struktúrák segítségével.

A diverzitás mellett szükséges strukturális garanciák

A szervezeti/strukturális dimenzió központi megjelenítése fontos a kutatói-fejlesztői értelmezési horizonton, azonban érdemes lenne ezt a horizontot szélesíteni a kooperatív paradigma poszt-strukturalista megközelítésének beemelésével. Figyelembe véve a diverzitás szükséges, de nem elégséges feltételként való megjelenésére utaló fent idézett aggályokat. Jól igazolják ezt egyébként a hazai integrációs kutatások is. Ezek miközben egymás elfogadásának és a tanulmányi elköteleződésnek a csekély növekedésére mutattak rá a deszegregációs intézkedések révén létrejött sokszínű intézményeket vizsgálva, aközben nem tudtak jelentős különbségeket felmutatni a deszegregált intézmények és a szegregáló intézmények összehasonlításakor (KÉZDI – SURÁNYI, 2008). Tekintve, hogy azt nem vizsgálták erős eszközökkel, hogy vajon az intézményi és az osztálytermi gyakorlatok milyen mértékben kerültek átstrukturálásra – a bemutatott osztálytermi megfigyelési eredményeik alapján mégis arra lehet következtetni, hogy csekély mértékben. Hasonló következtetést lehet levonni az integrációs intézményfejlesztésben résztvevő intézmények vezetői attitűdjeit vizsgáló 2014-es kutatás eredményeiből is (ARATÓ, 2015a). Míg a vezetők jövőképe alapvetően az integráció-inklúzió horizontján fogalmazódott meg (sikeres integráció - pozitív jövőkép, szegregálódó intézmény - negatív jövőkép), addig a diszkriminatív és korlátozó előítéletek nagy számban fordultak elő e vezetők körében, miközben csekély mértékben volt fellelhető bizonyíték arra, hogy intézményi vagy osztálytermi tanulásszervezési struktúrákban változtatás történt volna. A korlátozó előítéletek közül a teljesítményredukció, a szociális redukció, az áldozat okolása mind-mind olyan attitűdök, amelyek a tanulásban résztvevők (tanulók és pedagógusok) viselkedésére, pszichológiai beállítódására is negatívan hatnak, ráadásul megerősödhetnek diverz, sokszínű környezetben is, Pygmalion-hatással generálva a sztereotípiákkal kikövezett eredménytelenséget (MERTON, 1948; ROSENTHAL, 2003). A hatalmi viszonyok újraszerveződnek, csak az oktatás kontextusában esetleg más formákban, akár diverz tanulói csoportok esetében is, amennyiben az interperszonális viszonyokat szabályozó hatalmi és folyamatstruktúrák nem változnak (COHEN – LOTAN, 1994). A diverzitás növelése ebből a szempontból nemcsak az osztálytermekben lehetséges, hiszen például a szülők interaktív bevonása az iskola életébe informális, partneri-emberi részvételt kínáló eseményekkel, ötletekkel (például közös főzés az iskola udvarán, az iskolai élet mindennapjaiba bevont munkanélküli szülők, közös fejlesztő műhelyek, szociális akciók stb.) döntően együtt járt a vezetők körében található korlátozó előítéletek csökkenésével, illetve megszűnésével (ARATÓ, 2015a). Minél személyesebb interakciókban bontakozik ki a sokszínűség, annál inkább képesek a pedagógusok is differenciált képet alkotni a számukra

ismeretlen csoportok családjainak gyermekiről, lebontva önmagukban és egymásban a korlátozó előítéleteket. Ezekből az iskolákból jellemzően továbbtanulnak érettségit adó intézményben nehéz sorsú cigány/roma gyerekek, míg az előítéleteket, s formális szülőkapcsolatokat visszaigazoló vezetők iskoláiból nem. A kooperatív paradigma azon felvetése, hogy strukturális beavatkozás szükséges a korlátozó attitűdök megváltoztatásához (KAGAN, 1990; ARONSON, 2007), így igazolódni látszik a hazai kutatások alapján is, nemcsak a tanulásban résztvevők, hanem az intézményvezetők esetében is. Vagyis önmagában a heterogén, sokszínű összetétel még nem garancia a társadalmi mobilitást befolyásoló dinamizmusok átalakítására, bár jó alapot teremt, és szükséges feltétel. Mégis szükségesnek látszik strukturális garanciákat biztosítani a diszkriminatív hatalmi viszonyok átrendezéséhez.

A szükséges kimenetek biztosabb elérése

Azok az elvárt kimeneti kompetenciaelemek, amelyeket például a Sokszínű Tanulási Környezet (DLE) modelljében HURTADO és munkatársai felsorolnak (2012) mint a sokszínű társadalomban mérvadó kompetenciákat, nem ismeretlenek a közoktatás-köznevelés kontextusában sem. Ilyenek az élethosszig tartó tanulás, amelynek elemei a kíváncsi természet, a reflektív és kritikai gondolkodás, az önkifejezés képessége, az információk hitelességének és fontosságának felismerése, releváns következtetések levonásának képessége, a problémamegoldó képesség stb. Pár évig a hazai tanárképzés kimeneti követelményeként, külön tanári kompetenciaterületként is szerepelt a tanulásban résztvevők élethosszig tartó tanulási kompetenciájának fejlesztésére való képesség. Hurtado és munkatársai EDWARDSot idézve (EDWARDS és mtsai, 2002) kiemelik a reflektivitás szerepét a képzési-fejlesztési folyamatban és az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciaelemek kialakításában. A reflektív és kritikai gondolkodás fejlesztésének hazai adaptációját valósította meg a tanárképzésben és a közoktatási-köznevelési gyakorlatban – többek között például a pécsi neveléstudományi műhely (BÁRDOSSY és mtsai, 2002, 2007). A pluralisztikus demokráciákban megvalósítandó konstruktív és sikeres életvitel eléréséhez szükséges kompetenciaelemek szintén hangsúlyt kapnak a közoktatási diskurzusban is mint a pluralisztikus orientáció, állampolgári elköteleződés a demokratikus jogok mellett, a társadalmi igazságosság ügyei iránti érdeklődés (HURTADO és mtsai, 2008). A pedagógusképzés számára az Európa Tanács tanárképzés-fejlesztéssel foglalkozó programja, a Pestalozzi Program, adott ki nemrég egy kötetet (MOMPOINT-GAILLARD – LÁZÁR, 2015), amelyben egy nemzetközi szakembergárda által összeállított modellt ismertetnek a transzverzális attitűdök, képességek és ismeretek rendszerszerű vizsgálatához (TASK – *Transversal Attitudes, Skills, and Knowledge for Living in Democracy*). Lásd részletesen erről Pascale MOMPOINT-GALLIARD írását jelen kötetben. A harmadik kimeneti dimenzió, az élethosszig tartó tanulás és a demokráciában boldoguló életvitel mellett, természetesen az akadémiai, szakmai kimenetek – a tanulmányi eredmények dimenziója. A kimeneti elvárások szintjén is összehangolhatónak látszik a kooperatív paradigma aspektusa a befogadó egyetem, az inkluzív tanulási környezet (VARGA, 2007, 2015), az Inkluzív Kiválóság (IE), vagy a DLE elvárásaival.

> „A kooperatív tanulásszervezés diskurzusa kutatások százait sorakoztatja fel, a Johnson testvérek például 1200 kutatás metaelemzését végezték el, amelyek bizonyítják, hogy kooperatív struktúrák segítségével hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlődés érhető el az oktatásban (ARONSON, 2007; COHEN - LOTAN, 1994; JOHNSON - JOHNSON, 1989, 2000; SLAVIN, 1995). Kutatások százai tanítják, hogy a kooperatív tanulásszervezési struktúrák alkalmazása csökkenti az akadémiai teljesítményszakadékot a tanulók között, növeli az oktatási esélyegyenlőséget, fokozza a teljesítményt,

fejleszti az interetnikus kapcsolatokat, a rasszista megközelítéseket megértő és empatikus hozzáállásra változtatja (KAGAN - KAGAN, 2009). A kooperatív tanulásszervezés konstruktívabb konfliktuskezelési megoldásokhoz vezet, mint a versenyeztető vagy egyéni tanulásra építő tanulásszervezési formák, fejleszti önmaguk alapvetően kompetens személyként való elfogadását, magasabb szintű érvelési és kritikai kompetenciákat eredményez, elősegíti új ötletek és megoldások gyakoribb megjelenését, valamint a tanulói teljesítmény magasabb szintjeit és azok mélyebb bevéződését (JOHNSON - JOHNSON, 1999)." (ARATÓ, 2014)

A hierarchikus viszonyokat dekonstruáló együttműködési struktúrák

Az idézett eredmények eléréséhez azonban a megöröklött tanulásszervezési struktúrák dekonstruálása szükséges (ARATÓ, 2011a, 2013, 2014), vagyis olyan tanulásszervezési struktúrák felállítása, amelyek miközben a kooperatív alapelveket követik (KAGAN – KAGAN, 2009; ARATÓ, 2011b; ARATÓ – VARGA 2012b), lebontják a hierarchikus, antidemokratikus, gyakran rejtett tantervi struktúrákat. Ilyen értelemben poszt-strukturalista megközelítést hordoznak, hiszen strukturális eszközökkel zökkentik ki, építik le a fennálló és öröklött struktúrákat az osztálytermekben és iskolákban. A hazai közoktatás-fejlesztési diskurzusban és törekvésekben a kooperatív paradigma szimbolikus általánosításait, a kooperatív alapelveket (ARATÓ, 2011b, 2013) átültettük intézményi és közoktatási-köznevelési rendszer szintre (ARATÓ – VARGA, 2004, 2005, 2012a; ARATÓ, 2013). Az első tanulság az volt, hogy rendszerszinten azok az intézmények, amelyek a kooperatív struktúráknak megfelelő módon vettek részt a közoktatási rendszer inkluzívabbá tételének fejlesztési folyamatában, nagyobb mértékű elköteleződést mutattak a helyi inkluzív oktatási rendszer kiépítésében (ARATÓ – VARGA, 2005; ARATÓ és mtsai, 2008). Ez abból a szempontból is érdekes eredmény, hogy a felsőoktatási diskurzus is különös hangsúllyal kezeli a vezetők, intézmények elköteleződését a sokszínű tanulási környezet (HURTADO és mtsai, 2008), illetve az inkluzív kiválóság (WILLIAMS és mtsai, 2005) elérésének folyamatában. Úgy tűnik tehát, hogy a kooperatív tanulásszervezés paradigmatikus felfedezései nemcsak a mikroszintű megoldáskeresésben, hanem a mezzo- és makroszintű megoldásokban is segítséget nyújthat csak a kutatóknak és fejlesztőknek egyaránt.

Paradigmatikus kooperatív alapelvek

A továbbiakban a kooperatív paradigma alapelvrendszere alapján, részben a Varga Aranka által felvázolt modell elemeire utalva (VARGA, 2015a) mutatjuk be, hogy a paradigmában feltárt rejtvények és megoldások hogyan támogathatják a befogadó egyetem, az inkluzív kiválóság konceptualizálását, kutatói és fejlesztői értelmezői horizontjának szélesítését. Az alapelvek rendszerét már több helyen bemutattuk nemcsak osztálytermi kontextusban (ARATÓ – VARGA, 2006, 2012), vagy egyetemi képzési kontextusban (ARATÓ, 2011b) hanem intézményi és oktatási rendszer szinten is (ARATÓ – VARGA, 2005, 2012a; ARATÓ és mtsai, 2008; ARATÓ, 2013), továbbá a paradigma leírások részeként (ARATÓ, 2011a, 2013, 2014). Így itt csak egy összefoglaló táblázatban idézzük.

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei	A kooperatív tanulásszervezés alapelemei, komponensei	A kooperatív tanulásszervezés alapelvei és kulcselemei
Arató-Varga	**Johnson testvérek**	**Spencer Kagan**
Egyenlő részvétel és hozzáférés	(méltányosság mint alapvetés)	Egyenlő részvétel
Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók	Személyes előmozdító interakciók	Szimultán interakciók
Építő és ösztönző egymásrautaltság	Pozitív egymásrautaltság	Pozitív egymásrautaltság
Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség
Lépésről lépésre biztosított reflektív és kritikai nyilvánosság	Csoportfejlesztés	Osztályközösség-építés, csapatépítés, az osztálymunka menedzselése
Személyes, szociális, kognitív és tanulási kompetenciák tudatos fejlesztése	Kiscsoportos és interperszonális kompetenciák tudatos fejlesztése	Szociális képességek tudatos fejlesztése
Nyitott és rugalmas tanulási struktúrák	(a tanulásszervezés struktúrája a fókuszban)	(tartalom-független és ismételhető struktúrák)

1. ábra A kooperatív paradigma alapelvrendszere (ARATÓ, 2013 alapján)

A paradigmajellegnek köszönhetően ez a rendszer könnyen applikálható olyan formális és informális tanulási helyzetekben, ahol csoportos tanulási folyamatok generálására törekszenek, másrészről azonban az applikációnak az a szintje is kivitelezhető, amely túllép a mikro- és mezzoszinteken makroszintű beavatkozásokat célozva (ARATÓ – VARGA, 2005, 2012a; ARATÓ, 2013). Az inkluzivitás folyamatelvű modellelemeinek kontextusában (VARGA, 2015c) mutatjuk be, hogy milyen aspektusokat kínál a kooperatív paradigma. Nincs hely, de nem is feladata ennek a tanulmánynak minden egyes elemnél az összes alapelv alkalmazhatóságát vizsgálni, inkább példaszerűen mutatjuk be, hogy az egyes alapelvek hogyan járulhatnak hozzá a modellelemek további megértéséhez.

A folyamatelvű megközelítés kiegészítése poszt-strukturális szempontokkal

A diskurzusban kibontakozó folyamatelvű és rendszerszemléletű megközelítés, amely figyelembe veszi az inkluzivitás, a befogadó tanulási környezet multidimenzionalitását és komplexitását, képezi közös elméleti hátterét a fent idézett kutatói-fejlesztői horizontnak (VARGA, 2015a, 2015c; HURTADO és mtsai, 2012; MILEM és mtsai, 2005; WILLIAMS és mtsai 2005). A szociálpszichológiai megközelítések mint a szociális identitás (TAJFEL, 1981; BIGAZZI, 2015), vagy a többszörös identitás modelljei (pl. ROCCAS – BREWER, 2002), a szociális interakciók szerepe az identitásfejlődésben (DENSON – CHANG, 2009), s köztük a Lewinre, Deutschra

visszavezethető, a JOHNSON testvérek által kibontott szociális egymásrautaltság elmélete (*social interdependence theory*, JOHNSON – JOHNSON, 2009) - mind olyan diskurzuselemek, amelyek segítik egy inkluzívabb horizont elérését a folyamatelvű megközelítésen belül. A legutóbbi modell fontos elméleti és kutatói háttere a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos diskurzusnak, magának a paradigmának. Aronson az, aki a szociálpszichológiában elsők között mutatott be paradigmatikus példázatot (*Jigsaw Classroom*, ARONSON és mtsai, 1978 – magyarul a *szakértői mozaik* terjedt el, ARATÓ – VARGA, 2012b) a kooperatívan strukturált tanulási folyamatokra, vagyis példát mutatott az első dekonstruktív tanulásszervezésre. Lewin alapvető felismeréseit követve, DEUTSCH versenyeztető és kooperatív célstruktúrákkal kapcsolatos megállapításait (1949, 1962) kibontva, a JOHNSON testvérek írják le részletesen, hogy a kölcsönös egymásrautaltság aronsoni mozaikstruktúrája, milyen egymásrautaltsági tényezők segítségével lehet hatékony, eredményes és méltányos (JOHNSON – JOHNSON, 1989, 2009; DEUTSCH, 2006). Ennek hatására világossá vált, hogy a folyamatok strukturális elemei, a folyamatoknak teret adó tanulásszervezési struktúrák döntően befolyásolják a résztvevők egymáshoz és a tanuláshoz fűződő viszonyát. Így a folyamatelvű megközelítés mellett, azonos hangsúllyal lehetne beemelni a struktúrák vizsgálatát, amely akár mikroszinten, akár az oktatási rendszer szintjén is érdekes kérdésekhez vezethet. A rendszerfejlesztési szintű strukturális problémákra sajnos két jó példát is lehet hozni Magyarországról. Az egyik az a deszegregációs oktatáspolitikai kísérlet, amely végül úgy tűnik hozzájárult a rasszizmus növekedéséhez Magyarországon a 2003-tól 2010-ig terjedő időszakban. Egy akkori kutatásunkban rámutattunk a kooperatív struktúrák jelentőségére az inkluzív oktatási rendszer kiépítése szempontjából (ARATÓ – VARGA, 2005), azonban a kutatási eredményeket és a kooperatív strukturális szempontokat 2005-től ignorálták a fejlesztés működtetői, s egy centralizált struktúra működésére váltottak, amely hozzájárulhatott a fejlesztési törekvések alacsony eredményszintjéhez (ARATÓ és mtsai, 2008). Előre látható módon azonban az egész törekvés egy strukturális alapelven bukhatott meg. A kötelező, az egész rendszerre kiterjedő deszegregáció helyett, amelyet a fejlesztésben résztvevő szakértők javasoltak, egy extratámogatásokkal kezdeményezett önkéntes deszegregációs stratégiát választottak az oktatáspolitikai döntéshozók. Ez az opcionális jelleg (amely egyébként emberjogi szempontból is kérdéseket vet fel) ezután hozzájárulhatott a nyílt rasszizmus megerősödéséhez, mint azokban az USA-államokban a hetvenes években, ahol szintén ezt az opcionális deszegregációs stratégiát választották (ARONSON, 1972). A másik példa a hazai felsőoktatás áttérése a Bologna-rendszerre. Az implementáció során feltárták, hogy általában az egyetemfejlesztési folyamatoknak olyan belső, örökölt, hierarchikus struktúrák is gátját képezik, amelyek egyrészt a szervezeti struktúrákat jellemzik (BARAKONYI, 2004, 2009), másrészt az informális kapcsolatrendszerben is leképződnek, és hierarchikus, paternalisztikus viszonyok dinamizmusát tartják fenn (SZABÓ, 2009).

Úgy tűnik, hogy a kooperatív alapelvek, a tanulásszervezésre vonatkozó, együttműködést generáló strukturális szempontok figyelembe vétele kritikus pontokon támogathatja a sokszínű és inkluzív tanulási környezet kiépítésének folyamatát.

A kooperatív dekonstrukció gyakorlata

A kooperatív tanulásszervezés gyakorlati eredményei mutattak rá arra a felismerésre, hogy a gyakorlatban nagy bátorsággal átstrukturált tanulási-tanítási folyamatok nemcsak a személyes és szociális kompetenciákat, az együttélés demokratikus viselkedési formáit fejlesztik hatékonyabban a megörökölt iskolai, osztály- és folyamatstruktúráknál, hanem a gondolkodási képességeket is szélesebb körben és hatékonyabban hozzák mozgásba, egy széles repertoárt használó, több nézőpontú, problémamegoldó stratégiákat alkalmazó tanulási rutint alakítva ki. Mindeközben a tanulásban résztvevők mentális

kiegyensúlyozottsága nő (JOHNSON és mtsai, 1984, 1994; JOHNSON-JOHNSON, 2009), közben az intézményi elköteleződésük is magasabb mértéket mutat (BENDA, 2002). Érdemes lenne az eredményeket látva a kooperatív paradigma alapelvrendszerének felvetéseit, meglátásait figyelembe venni a sokszínű és inkluzív pedagógiai környezet kutatásában és fejlesztésében.

Esélyegyenlőség, méltányosság mint minőségi pillér: egyenlő részvétel és hozzáférés

A következőkben sorra veszünk néhány alapelvet a fentiek közül, s megvizsgáljuk a különböző modellelemek szempontjából. Az egyik alapelv kifejezetten az egyenlő hozzáférés és részvétel strukturális feltételeit kutatja és alakítja ki a kooperatívan szervezett tanulási folyamatokban. Útmutatása szerint arra kell figyelni, hogy minden egyes résztvevője a tanulásnak egyenlő eséllyel, vagyis különbözőségére, egyediségére, egyéni elképzeléseire, szükségleteire reagálva férhessen hozzá a tanulási lehetőségekhez, ahogyan a személyre szabott tartalmak és cselekvések eleme is jelzi ezt a Varga-féle modellben. A hozzáférés mellett – amely egyébként kellő figyelmet kap az esélyegyenlőségi diskurzusokban – strukturális garanciát szükséges kialakítani a kooperatív modellekben az egyenlő, aktív és interaktív részvétel érdekében is. Ez a részvétel olykor nélkülözhetetlen a hozzáférés biztosítása szempontjából, hiszen az aktív és közvetlenül résztvevő személy tudja artikulálni kérdéseit, igényeit, megértéseit, félreértéseit, így biztosítva a tanulás folyamatában egyre nagyobb hozzáférést önmaga számára. A sokszínűséget tükröző tárgyi környezetet (VARGA, 2015c) érdemes az egyenlő részvétel és hozzáférés szempontjából is megvizsgálni tehát, hogy a tárgyi környezet tükrözi-e azt a sokszínűséget, amelyet a résztvevők képviselnek, elősegíti-e ennek az artikulációját olyan módon, hogy sokszínű hozzáférési utakat biztosítson pl. plurális intelligencia koncepciók mentén kitűzött fejlesztési törekvésekkel (DEZSŐ, 2015). Érdemes például egy intézmény feliratrendszerét megvizsgálni ilyen szempontból – az odajárók által beszélt nyelvek mindegyike megjelenik-e, a gyengén látókat, látásfogyatékosokat is tájékoztatják-e stb. Továbbhaladva, a közös és közösségi terek rendszereit vizsgálva, minden egyes hallgató számára hozzáférhetővé válnak-e egyénileg a sokszínűség erőforrásai. Ez egyben feladatot is jelent, hiszen az egyenlő hozzáférés az egész egyetemi rendszert érinthetné, vagyis azt is meg lehetne vizsgálni, hogy az egyetem mennyire fér hozzá egyenlően saját értékeihez, milyen mértékben tudja artikulálni azokat, s így hozzáférhetővé tenni a hallgatók számára a sokszínű egyetemi tér kontextusában. Az egyenlő részvétel és hozzáférés alapelve segítheti például a kétpillérű pedagógusképzés programelemeinek a kidolgozását. Az egyenlő részvétel és hozzáférés mentén olyan trilaterális struktúrákat hozhatnak létre, amelyek a gyakorló tanárjelöltek, a mentortanárok és az egyetemi oktatók együttműködését generálják, partneri hozzáférésre és részvételre építve (ARATÓ, 2015b), ez az aspektus így a partneri háló (VARGA, 2015c), a külső környezet bevonásának (WILLIAMS és mtsai, 2005; HURTADO és mtsai, 2012) szempontját is segítheti az inkluzív kiválóság fejlesztésében.

Az intézményes tanulás személyes terének és idejének dekonstrukciója: párhuzamos interakcióra épülő struktúrák

A következő kooperatív alapelv a mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók elve. Varga Aranka külön modellelemként emeli ki az interakció, a dialógus szükségességét a megvalósítók felkészültsége szempontjából. Hurtado és munkatársai az akadémiai klíma viselkedési dimenziójában tárgyalják a szociális interakciók kontextusát, mennyiségét és minőségét, mint amelyek döntően befolyásolják a viselkedési klímát (HURTADO, 2005; HURTADO és mtsai, 2008; HURTADO és mtsai, 2012). A tantervbe integrált diverzitástartalmak, a diverzitással összefüggő követelmények, a nemzeti-etnikai tanulmányok mellett az informális interakciókat emelik ki BOWMAN nyomán (2010). Eszerint az informális – a személyiség repertoár szélesebb, személyesebb elemrendszerét megszólító, mozgásba hozó

– interakcióknak nagyobb hatása van a kognitív és az állampolgári kimenetekre (BOWMAN, 2010, 2011). Denson és Chang (2009) kiemelik, hogy ahol magasabb az elköteleződés a diverzitás irányában az oktatási kimenetek fejlődtek, még azoknál a hallgatóknál is, akik személyesen nem voltak annyira elköteleződve. A szakmai elköteleződés szempontjából is pozitív hatással vannak a szociális interakciók. Cole-t idézik Hurtado és munkatársai is (COLE, 2007), aki azt bizonyította, hogy a szociális interakciók pozitívan befolyásolták a hallgatók tanszéki szerepvállalását. Az egyik irány tehát az informális közösségi terek, alkalmak generálásával minél több szociális interakció lehetőségét megnyitni a fiatalok, az oktatók és szervezeti/adminisztratív dolgozók előtt.

A másik irányt a kooperatív paradigma dekonstruktív fordulata mutatja – hogyan lehet a tanulási folyamatok átstrukturálásával, minden egyes résztvevő számára garantálni az interaktív részvételt a tanulás folyamatában, ráadásul strukturálisan garantálva egyben az interetnikus, vagy csoportközi interakcióban való részvételt. A párhuzamos interakciók alapelve hordozza ennek a kérdésnek a megoldását strukturális eszközével: az alapelv kimondja, hogy a cél minél több tanulási interakció biztosítása párhuzamosan, adott időegység alatt. Ennek a strukturális elvnek a követésével valóban lebonthatjuk a hierarchikus struktúrákat, a foucault-i „lelkipásztori funkció" szimbolikus rendjét (ARATÓ – VARGA, 2012). Ha a fókuszban nem a tanár interakciója egy csoporttal áll, hanem a résztvevők tanulási interakciója, akkor célszerű úgy szervezni a tanulási interakciók folyamatát, hogy abban minél több idő jusson a résztvevők interakciójára, szemben a tanári előadásra épülő passzív interakciós formákkal. Így például egy páros kooperatív struktúrában a dekonstruált tanítási idő kitágítja a tanulásban aktív részvételhez szükséges teret és időt minden egyes résztvevő számára, esélyt adva így arra, hogy személyes interakciókban, az interperszonalitás intimebb közegében, teljesebb személyiség-repertoárt mozgósítva, akár az informális kapcsolatok eszközelemeit is alkalmazva vegyenek részt a tanulók a tanulási-tanítási folyamatban. Ha a tanár-diák interakció struktúráját demokratizáljuk (pl. beszélgetőkör alkalmazásával), akkor az idő ugyan demokratikusan oszlik meg – például a 20 fős osztályból mindenki kap 2 percet a 45 percből –, viszont minimálisra szorul, ráadásul a tér sem személyes jellegű, hiszen a nagy csoport nyilvánosságára épít. A kooperatív páros munkában viszont a résztvevők tudásartikulációjára ennek az időnek a tízszerese áll rendelkezésre (20 perc), miközben ehhez kapcsolódik a tanulótársnak szentelt másik része az időnek (20 perc), ez azt jelenti, hogy párhuzamos interakció alapú kooperatív struktúrákban minden egyes résztvevőnek akár 40 perce lehet személyesen részt venni szociális és tanulási interakcióban akár egyetlen tanórán. Látható, hogy önmagában az esélyegyenlőségre, demokratikus elvek követésére irányuló törekvés nem feltétlenül segíti elő a szükséges kimeneteket, bár nyilván mutat előremozdulásokat ahhoz képes, amikor csak néhány tanuló áll interakcióban egy órán a tanárral és egymással egy hierarchikus kommunikációs struktúrában. Talán ebből a példából is jól érzékelhető, hogy egy a teret és időt dekonstruáló tanulásszervezési aktussal új dimenziókat nyithatunk meg a tanulásban résztvevők interakciójának elősegítése céljából.

A kooperatív tanulásszervezés eredményei is visszaigazolják a szociális interakciók jelentőségét a személyes, szociális és gondolkodási kompetenciák hatékony, eredményes és mindenkire kiterjedő fejlesztésében (KAGAN – KAGAN, 2009; JOHNSON – JOHNSON, 2009). A párhuzamos interakciókat követve tettünk javaslatot a kooperatív, mikrocsoportos struktúrák létrehozására intézményfejlesztési szinten, ahol is az intézményfejlesztési folyamat strukturálisan is garantálta az egyenlő hozzáférést és részvételt az intézmények és testületi tagjaik számára, vagyis párhuzamos fejlesztési célú, személyes kapcsolatfelvételre épülő, intézményen belüli és intézmények közötti interakciókat (ARATÓ – VARGA, 2005, 2012:75-97, 183-204).
Úgy tűnik, hogy a párhuzamos interakciókra épülő struktúrák alapelve mind mikro-, mind rendszerszinten is adhat támpontokat az inkluzív tanulási környezet kialakításához. Másik

oldalról közelítve ez a két eddig tárgyalt kooperatív alapelv a szubszidiaritás elvének gyakorlatba ültetését, strukturális garanciáját hordozza. Ha mindenkinek esélye van egyenként és személyesen, egyenlő módon hozzáférni és részt venni az inkluzív és sokszínű tanulási környezet alakításában, artikulálásában és kölcsönös reflektálásában a párhuzamos mikrocsoportos struktúráknak köszönhetően, akkor tulajdonképpen a szubszidiaritás elvének érvényesítését valósítjuk meg a gyakorlatban.

Összefogásra törekvő sokszínű környezet: építő és ösztönző egymásrautaltság

A megnövelt és személyesre szabott tér és idő, valamint a párhuzamos interakcióban szervezett folyamatok még nem feltétlenül elegendők a résztvevők valódi bevonásához, hiszen mi a garancia arra, hogy a párhuzamosan futó interakciók valóban a kívánt célokat követve zajlanak, s nem például „órai lazsálással" telnek. Továbbá mi a garancia arra, hogy a résztvevők valóban megadják társaik számára a dialógushoz szükséges jelenlétet, megszólíthatóságot (ROGERS, 1995), jó szándékot (GADAMER, 1989), értő figyelmet (GORDON, 1989; ROSENBERG, 2001). A következő strukturális alapelv hivatott ezt beépíteni a folyamatokba. A kölcsönös (ARONSON, 2007) vagy pozitív (JOHNSON – JOHNSON, 1999) egymásrautaltság kooperatív alapelve ez, amelyet szűkebb értelemben *építő és ösztönző egymásrautaltságként* értelmezünk a neveléstudományi diskurzusban (ARATÓ, 2013; HUBER – REYNOLDS, 2014). Az ösztönző és építő egymásrautaltság lényege, hogy oly módon alakítják ki a tanulási (vagy egyéb) tevékenységeket, hogy azokat a résztvevők egymás munkája nélkül ne tudják sikeresen teljesíteni. A Johnson testvérek az alábbi építő és ösztönző egymásrautaltsági formákat gyűjtötték össze (JOHNSON – JOHNSON, 1999):

> Amikor a tanulók felismerik, hogy csak akkor érhetik el egyéni céljaikat, ha csoportjuk minden tagja szintén eléri célját – az a cél-egymásrautaltság. Amikor a tanulók a tananyag, a források vagy a szükséges információk különböző részeivel dolgoznak – akkor beszélhetünk forrás-egymásrautaltságról. Amikor minden tanuló egymást kiegészítő, egymással összefüggő, partneri szerepet kap, amely szükséges a sikeres feladatteljesítéshez és a csoportmunkához – az a szerep-egymásrautaltság. Amikor egy csoport tagjai közös identitást hoznak létre például csoportnévvel és egyéni igényeik, közös céljaik artikulálásával – az az identitás-egymásrautaltság. Amikor a csoport tagjai a fizikai-tárgyi környezet révén is egymáshoz vannak kötve (például közös munkaasztal használatával) – ez a környezeti egymásrautaltság. Amikor a tanulók feladatai a csoportban úgy kerülnek felosztásra, hogy az egyik csoporttag tanulási tevékenységére épül a másik csoporttag tanulási tevékenysége a következő lépésben – az a feladat-egymásrautaltság. (ARATÓ, 2013:60)

A szociális egymásrautaltság elmélete, a kooperatív tanulásszervezés alapelveinek fókuszba emelése sikertörténetként vonult be a szociálpszichológiai diskurzusba (JOHNSON – JOHNSON 2009). Az egymásrautaltság garantálása elősegíti az interakciók kibontakozását, fókuszálását, menedzselését, monitorozását. Vagyis minél több elemmel erősítjük meg az építő és ösztönző egymásrautaltság alapelvét, annál nagyobb strukturális garanciát biztosíthatunk a tanulói elköteleződére a tanulásban való részvételre és a társas interakciók lebonyolítására, akár függetlenül előzetes beállítódásuktól. Az építő és ösztönző egymásrautaltság rendszere világos az osztályteremben egy mozaik struktúrára épülő folyamatot megfigyelve (ARONSON, 2007; ARATÓ – VARGA, 2012:113-117), viszont könnyen alkalmazható rendszerszintű elemekre is. Ilyenek voltak a Soros Alapítvány támogató programjának kísérletei a kilencvenes évek közepétől, ahol például közös ösztöndíjpályázatot hirdettek meg hátrányos helyzetű

tanulóknak és őket mentoráló tanároknak, (HARDI – HARDI, 1998), vagy közös intézményfejlesztési és továbbképzési programot óvónői és tanítói vegyes mikro-csoportoknak (ahol a támogatásért pályázó intézmény kénytelen volt bevonni kollégákat a másik típusú intézményből, ha pályázni akart). Legfrissebb példák egyike egy középiskolai és általános iskolai intézményfejlesztő konzorciumoknak szóló képzési és mentorálási támogatás, ahol egy középiskola három integráló általános iskolával együtt pályázhatott az általános iskola-középiskolai átmenet programjának fejlesztésére (a Bázisiskolai Program[4] részeként). Ezek a támogatási formák strukturálisan garantált pozitív egymásrautaltságot képeztek a szereplők között már a bemenetnél.

Egy külön fejezetet érdemelne a tanári és tanulói szerepek kérdésköre. A felsőoktatási inkluzív diskurzusban is beemelték a kutatók a különböző facilitátori szerepeket (pl. RENDÓN, 2009, idézi HURTADO és mtsai, 2012). Ehhez a listához jól illeszthetők azok az attitűdök illetve pedagógusi tevékenységek, amelyeket a kooperatív tanulásszervezés diskurzusa gyűjtött össze (KAGAN – KAGAN, 2009; JOHNSON – JOHNSON, 1999; ARATÓ, 2011c). A szerepeknek a résztvevői oldal szempontjából is kiemelt jelentősége van, hiszen a szerep-egymásrautaltság dimenziójában lehet dekonstruálni azokat a diszkriminatív társadalmi normákat, amelyek a heterogén osztálytermi viszonyok között is újraképződhetnek, illetve kialakíthatják kontextusba illő formáikat (pl. a legszegényebb gyerek válik a legrosszabb tanulóvá függetlenül egyéni képességeitől) ahogyan ezt a komplex instrukciós módszerhez kötődő kutatások is bizonyították (COHEN – LOTAN, 1994). Cohen és munkatársai felhívják a figyelmet a szerepek alkalmazásának jelentőségére a társadalmi diszkriminatív örökségek felszámolása szempontjából. A szerepek alkalmazása a tudatos kompetenciafejlesztéshez is kapcsolódva szerves részévé vált a kooperatív paradigmának. Olyan partneri, egymást kiegészítő, funkcionális szerepekre van szükség, amelyek a tudatos kompetenciafejlesztés keretét képezve adnak lehetőséget az egyéni és társas fejlődésre, a tanulási és életviteli kompetenciák kibontására és fejlesztésére (COHEN – LOTAN, 1994; KAGAN – KAGAN, 2009; ARATÓ – VARGA, 2012b; ARATÓ, 2011a, 2013). A szerepek a tanulási folyamatban – reflektálva a fejlődésre, a bevésődésre, a rutinná válásra – cserélődnek és erodálódnak, hogy további funkciókra, fejlesztendő kompetencia-területekre irányítsák a figyelmet. Például amikor már egy csoport általános gyakorlati rutinja az időkeretek betartása, akkor már nincs szükség *Időgazdára* a csoportokban. A szervezeti szerepek esetében nyilván elsősorban a cserélődés a jellemző, az erodálódás kevésbé, inkább a szervezeti funkciók változása-fejlődése, a szervezeti tanulás folyamata határozza meg a szervezeti kooperatív szerepeket (ARATÓ – VARGA, 2012a:183-205).

> A sokszínűséget interakció keretében tükröző környezet, a sokszínűséget értékelő és azzal interakcióba lépő befogadó szemlélet, az egyéni utak megvalósulását partneri hálózattal biztosító gyakorlat megvalósulására (VARGA, 2015c) jó példa a kooperatív tanulásszervezési struktúrákkal kialakított plurilingvisztikus modell. Ebben a modellben alapvetően két nyelven zajlik a kommunikáció olyan kooperatív struktúrákban, ahol legalább az egyik nyelvet beszélik a csoporttagok, s van legalább egy résztvevő, aki mindkét nyelvet beszéli. A plurilingvisztikus tanulásszervezés (CANDELIER és mtsai, 2012) fenti modellje alapján szerveznek a Pestalozzi Programban nemzetközi tanárképzési modelleket (először az *Education for the prevention of discrimination* tanráképzési program alkalmával 2011-2012). A pécsi Neveléstudományi Intézet komplex Erasmus programjának két

[4] A program a TÁMOP 3.3.12-12-2013-0001. sz. *„Ifjúság.hu a sikeres nemzedékért – Átfogó ifjúsági szolgáltatásfejlesztés a köznevelésben tanuló diákok esélyegyenlőségének növelése érdekében”* című program keretében valósult meg.

kurzusán is ezzel a strukturális megoldással biztosítják akár egyetlen magyarul nem tudó résztvevő integrációját (Lásd a *Most up-to-date challenges in education program* két első kurzusát). Ez a modell lehetővé teszi a kooperatív struktúrák segítségével, hogy a közös nyelvet nem beszélők is egy csoportban, egymásra utalva és építve tudjanak dolgozni. A modellben lehetőség van a két közvetítő nyelven túli nyelveket bevonni a kommunikációba, függetlenül a facilitátor nyelvtudásától.

Az individualizáció, a saját többszörös, szociokulturális identitás, a kulturális tudatosság artikulálása és fejlesztése: személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség

A strukturálisan garantált személyes idő és tér, amely mindenkinek rendelkezésére áll, s széles körben, sokszínűen kínál forrásokat a hozzáféréshez, s amely az építő és ösztönző egymásrautaltság eszközeivel tanulási és interperszonális csoportközi interakciókat generál, még önmagában nem hordoz garanciát az együttműködés folyamatának kibontakozására. Ha a tanulók számukra közömbös témákat, információkat stb. dolgoznak fel a fenti három alapelvet érvényesítő struktúrákban, akkor nem lesz garancia a hosszú távú együttműködésre – a tanulásban résztvevők fellázadnak, vagy egyszerűen szabotálják az aktív részvételt. A személyes felelősségvállalás és az egyéni számonkérhetőség alapelve hivatott garantálni a kooperatívan strukturált folyamatokban a folyamat dinamizmusát. A személyes felelősségvállalás a tanulási és részvételi folyamatok személyes döntésekre épülő alapzatára irányítja a figyelmet. Minél inkább képes a felkínált tanulási környezet megszólítani a tanulásban résztvevő egyéneket, olyan kihívásokat állítani eléjük, amelyeket szívesen elvállalnak, amelyekre reagálni tudnak, s amelyekért felelősséget tudnak vállalni, annál nagyobb lehet a résztvevők bevonódása a feladatokba, a tanulási interakciókba. Ez a szempont még inkább megérthető, ha a kliens-központú pszichiátria, a gyermekközpontú pszichológia atyjának, Rogersnek az útmutatásait vesszük figyelembe a tanulási folyamat belső motívumokra épülő dinamizmusának eléréséhez. Rogers (2004) a lényeges probléma megjelenéséhez kötődő én-aktualizáló tendenciát emeli ki mint fő hajtóerőt a tanulás folyamatában. Ennek a tendenciának az elősegítése szükséges a tanulási környezet által, illetve a tanulást facilitáló szereplők részéről. A teljes elfogadás az az attitűd, amelyet Rogers javasol a facilitálás során, amely nem a tevékenységek, hanem az artikulálódó érzelmek feltétel nélküli elfogadására épít. Az érzelmi jelzések empatikus megértésének kifejezése a következő feltétel, amelyet a facilitátor kongruens viselkedése kísér, mindezt azzal a pozitív hozzáállással, hogy bármely konfliktusos helyzetből lehet jobb helyzetbe kerülni. Rogers nyomán számos további elméleti és gyakorlati kutatás bizonyította, hogy az ön-reflektív, önszabályozó, a tanulói döntéseket is figyelembe vevő tanulásszervezési modellek, mint amilyenek a non-direktív tanulásszervezés (TENENBAUM, 2004; NEIL, 2004), a probléma vagy kutatás alapú curriculumok, a transz-diszciplináris curriculumok (DRAKE – BURNS, 2004), mind éppen a személyes döntések, bevonódás irányába mutatnak. Ehhez kapcsolódva megjegyezzük, hogy Hurtado és munkatársai kiemelik a tantervi diverzitás fontosságát, azonban a kooperatív megközelítés a diverz tanterv kérdéskörét is mellékapcsolja, vagyis az aktuálisan megvalósuló tantervnek a résztvevők személyes felelősségvállalásához illeszkedő, a tanulók csoportjának sokszínűségét követő diverzitással szükséges rendelkeznie. Minél inkább hangolódik a tanulási-tanítási folyamat a résztvevők személyes vállalásaira, annál sokszínűbb a megvalósított tanterv. Vagyis ahhoz, hogy minden egyes tanulásban résztvevő kellő mélységben bevonódjon, s belső motivációjára is építve vegyen részt a tanulási folyamatokban, szükséges személyes felelősségvállalási helyzeteket teremteni a számukra. Így reflektív kompetenciákra tehetnek szert és autonómiát érhetnek el a tanulásban, és ezek az élethosszig tartó tanulás kompetenciaterületének fontos elemei.

Az egyéni számonkérhetőség nem más, mint a vállalt feladatokra reflektáló visszajelzések adása és fogadása, akár eredményességi (*assesment of learning*), akár formatív (*assessment for learning*), akár metakognitív visszajelzésekről (*assessment as learning*) van szó. Vagyis minden egyes résztvevő egyénileg is számon kérhetővé válik. Például a mozaik struktúrában, ahol a teljes anyagrészt kell tudnia mindenkinek, így ha valamelyik anyagrészt hiányosan ismeri a csapat, akkor visszavezethető, hogy melyik szereplőnek, anyagrész szakértőnek kellene pontosabban dolgoznia legközelebb. Fontos kiemelni, hogy a személyes felelősségvállalási döntést követő számonkérés során célszerű nemcsak eredményességi visszajelzéseket adni, hanem formatív és metakognitív visszajelzéseket is, hiszen ez utóbbiak jelenléte szignifikánsan pozitívan befolyásolja a tanulmányi eredményeket (BLACK – WILIAM, 1998).

Élethosszig tartó tanulást, konstruktív demokratikus életvitelt, eredményes szakmai-tudományos iskolázottságot garantáló kimenetek: reflektív nyilvánosság és tudatos kompetenciafejlesztés

A reflektív és kritikai nyilvánosság biztosítása és a tudatos kompetenciafejlesztés két alapelve egyrészt utal arra, hogy az inkluzív pedagógiai környezetben a párhuzamosan futó mikrotevékenységek nyilvánosságát érdemes szintén strukturális elemekkel támogatni, ráadásul olyanokkal, amelyek a reflektív és a kritikai gondolkodás kompetenciaelemeit fejlesztik. A tanárképzésben elterjedő kompetenciaalapú fejlesztés és portfólió alapú értékelés jó példa a két terület összehangolhatóságára. A portfólió mint egyénre szabott visszajelzési-rögzítési forma lehetőséget ad a folyamatos, írásban artikulált ön-reflexióra, kortárs vagy oktatói kritikai társreflexiókra a gyűjtemény nyilvános elmeinek vonatkozásában. Magyarországon a portfólió alapú értékelésre épülő tanári végzettséghez jutás folyamatában konkrét kompetenciaterületeket és elemeket vizsgálnak. Fontos lenne azonban a szakmai-tudományos, a szakmódszertani és az általános pedagógiai-pszichológiai kompetenciák mellett olyan további kompetenciaterületek, kompetenciamodellek tudatos fejlesztése is, amelyek például az interkulturális megközelítésből fakadnak (HUBER – REYNOLDS, 2014), vagy a korábban már idézett transzverzális kompetenciák beemelését javasolják a vizsgálati horizontba (MOMPOINT-GALLIARD – LÁZÁR, 2015), vagy a személyes és szociális kompetenciák fejlesztését támogatják (GOLEMAN, 2002) – nyilván nemcsak a pedagógusképzésben. A reflektív és kritikai nyilvánosság számos támogató elemet talál a kooperatív struktúrák, alapelvek között, ilyen például a szerepek mentén történő reflektálás, amely lehetővé teszi, hogy a szerep hordozója és a szerep által képviselt kompetenciaelemek elváljanak egymástól. Másrészről a párhuzamosan kibontakozó, interaktív személyes térben a spontán reflexióknak, kritikai észrevételeknek is nagy jelentősége van, tulajdonképpen azoknak az elemeknek, amelyek az informális interakciókban is elősegítik egymás elfogadását.

Összegzés

Ezen a helyen nincs alkalmunk további példák bemutatására, viszont nem is cél, hogy a kooperatív strukturális elemzést teljes egészében és elméletileg végigvezessük az idézett inkluzivitást, befogadó egyetemi modellt vázoló elképzelések minden elemén, hiszen a paradigmatikus rendszerek jellegzetessége, hogy egyszerűek (pár szabályból állnak), viszont alapjaiban gondoltatják újra velünk a kihívásokat, s a rájuk adott válaszainkat. A kooperatív alapelvek szabályrendszere – mint a kutatói és fejlesztő értelmezési horizont része – éppen az adott intézményi, osztálytermi, vagy rendszerszintű lokális kontextusokban tud segíteni olyan poszt-strukturális szempontok, alapelvek és eszközök hangsúlyozásával, amelyek strukturális garanciákat építhetnek ki a sokszínű és inkluzív környezettől elvárt kimenetek elérése céljából. Az eddigiekben bemutatott kooperatív aspektusok talán segítettek igazolni, hogy érdemes lenne beemelni a kooperatív paradigma alapelveinek rendszerét a sokszínű és inkluzív tanulási környezet megteremtése érdekében munkálkodó kutatói-fejlesztői diskurzusba. A kooperatív alapelvek megfigyelése mikroszinten, de az intézmény, vagy akár

az oktatási rendszer szintjén is érvényesíthető, strukturális szempontokat ad, felhívva a figyelmet egy nyitott és rugalmas struktúrák kiépítésére törekvő dekonstruktív stratégia alkalmazására. Vagyis arra, hogy érdemes dekonstruktív folyamatként is gondolni a sokszínű és inkluzív tanulási környezet kialakításának folyamatára. Olyan folyamatként, amelyben új együttműködési-tanulási struktúrák jönnek létre, melyek átalakítják egymásról alkotott előítéleteinket, s amelyek személyes teret nyithatnak mindannyiunk számára a sokféleség kihívásából érkező üzenetek megértésére, a folyamatos megújulásra.

Hivatkozások

ADAMS, M., BLUMENFELD, W. J., CASTAÑEDA, R., HACKMAN, H., PETERS, M., & ZUÑIGA, X. (Eds.).(2000): *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism,heterosexism, ableism, and classism*. New York: Routledge.

ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle* 2007/05. 65-76.

ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatikus jellege. in KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*., MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.

ARATÓ Ferenc (2011b): A kooperatív alapelvek rendszere. in ARATÓ Ferenc szerk. *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 22-54.

ARATÓ Ferenc (2011c): A kooperatív tanulásszervezés során használatos attitűdökről. in ARATÓ Ferenc szerk. *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 112-129.

ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In.: ORSÓS Anna - TRENDL Fanni (szerk.): *Útjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24-32.

ARATÓ, Ferenc. (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas, 3*(1), 57-79.

ARATÓ, Ferenc (2014): On Decontruction of Education. In *Hungarian Educational Research Journal* 4(4).

ARATÓ Ferenc - PINTÉR Csaba - VARGA Aranka (2008): *Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat rendszerszerű működésének vizsgálata*, Kutatási jelentés, Budapest 220

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 2004/23, 3. sz. 503-507.

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012a): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához.* Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012b): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged.

ARATÓ Ferenc (2015a): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és felelősség*. I. 1. 45-59.

ARATÓ Ferenc (2015b): Feltáró jellegű kutatás a Pécsi Tudományegyetem tanári, egyéni összefüggő gyakorlatának megvalósulásáról. in ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

ARONSON, Elliot (1972): *The Social Animal*. New York: W. H. Freeman and company.

ARONSON, Elliot (2007): *The Social Animal*. (Tenth, revised edition) New York: Worth Publishers.

ARONSON, Elliot (2008) *A társas lény.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 504

ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J. & SNAPP, M. (1978) *The jigsaw classroom.* Beverly Hills: Sage Publications.

BARAKONYI Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BARAKONYI Károly (szerk.)(2009): *A Bologna "Hungaricum" - Diagnózis és terápia*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 312.

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Terézia (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 383.

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Terézia (2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei II.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 167

BAUMAN, Georgia – BUSTILLOS, Leticia Tomas BENSIMON, Estela Mara BROWN, Christopher BARTEE, RoSusan (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 57.

BENDA József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9. 26–37., 2002/10. 21–30.

BIGAZZI Sára (2015): Tudás és kontextus: a szociális reprezentáció elmélete. In: VARGA Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE-WHSz, Pécs.

BLACK, Paul – WILIAM, Dylan (1998): Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. Vol. 80 (2) 139-148

BOWMAN, Nicholas. A. (2010): College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*(1), 4–33.

BOWMAN, Nicholas. A. (2011): Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic ngagement. *Review of Educational Research, 81*(1), 29–68.

CANDELIER, Michel, – CAMILLERI-GRIMA, Antoinette –CASTELLOTTI, Véronique – DE PIETRO, Jean-François – LŐRINCZ, Ildikó – MEIßNER, Franz-Joseph – NOGUEROL, Artur – SCHRÖDER-SURA, Anna (2012): *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures Competences and resources*. Council of Europe, Strasbourg. 104.

CHANG, Mitchell. J. (2001): Is it more than about getting along?: The broader educational implications of reducing students' racial biases. *Journal of College Student Development* 42 (2): 93-105.

CHANG, Mitchell. J. (2003): Racial differences in viewpoints about contemporary issues among entering college students: Fact or fiction? *NASPA Journal* 40 (4): 55-71.

CHANG, Mitchell J., ASTIN, A. W., & KIM, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education, 45*, 529–553.

COHEN, Elisabeth G. – LOTAN, Rachel A. (1994): *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms, Teachers.* New York – London: College Columbia University.

COLE, Darnell. (2007): Do interracial interactions mater? An examination of student-faculty contact and intellectual self-concept. *The Journal of Higher Education, 78*(3), 249–281.

DENSON, Nida (2009). Do curricular and cocurricular diversity activities influence racial bias? A meta-analysis. *Review of Educational Research, 79*(2), 805–838.

DENSON, Nida, – CHANG, Mitchell J. (2009). Racial diversity matters: The impact of diversity-related student engagement and institutional context. *American Educational Research Journal, 46*(2), 322–353.

DEUTSCH, Morton (1949) A Theory of Cooperation and Competition, *Human relation*, 2. 129-152.

DEUTSCH, Morton (1962) Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes in Jones, M. R. szerk *Nebraska symposion on motivation.* Lincoln: University of Nebraska Press, 275-319. oldal

DEUTSCH, Morton (2006) Cooperation and competition in DEUTSCH, Morton – COLEMAN, Péter T. – MARCUS, Eric C. (2006) *The handbook of conflict resolution – Theory and pracitce*. San Francisco: Jossey – Bass.

DEZSŐ Renáta Anna (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és felelősség*. I. 1. 32-44.

DRAKE, Susan M. –BURNS, Rebecca C.(2004): *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. ASCD, Alexandria.

EDWARDS, Richard, RANSON, Stewart., & STRAIN, Michael (2002). Reflexivity: Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education, 21*(6), 525–536.

ENGBERG, Mark. E. (2004): Improving intergroup relations in higher education: A critical examination of the influence of educational interventions on racial bias. *Review of Educational Research,74*(4), 473–524.

GADAMER, Hans Georg (1989): *Igazság és módszer.* Gondolat Kiadó: Budapest.

GOLEMAN, Daniel (2002) *Érzelmi intelligencia a munkahelyen.* Edge 2000, Budapest.

GORDON, Thomas (1989): *Teaching children self-discipline*. Crown Publishing Group, New York.

HARDI Ildikó – HARDI András (1998): *„Van más út is!": Mohács*. Soros Alapítvány, Budapest. 56

HUBER, Josef – REYNOLDS, Chistopher (eds) (2014): Developing Intercultural Competence Through Education. Strasbourg: council of Europe. 128

HURTADO, Sylvia (2005). The next generation of diversity and intergroup relations research. *Journal of Social Issues, 61*, 595–610.

HURTADO, Sylvia – MILEM, Jeffrey F. – CLAYTON-PEDERSEN, Alma R. – ALLEN, Walter (1998): Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice. Review of Higher Education 1998/21, 3. sz. 279-302.

HURTADO, Sylvia, GRIFFIN, K. A., ARELLANO, L., & CUELLAR, M. (2008). Assessing the value of climate assessments: Progress and future directions. *Journal of Diversity in Higher Education, 1*(4), 204–221.

HURTADO, Sylvia – ALVAREZ, Cynthia L. – GUILLERMO-WANN, Chelsea – CUELLAR, Marcela – ARELLANO, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: SMART, John C. – PAULSEN, Michael B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* 27. Springer Science+Business Media B.V. 41-122.

JOHNSON, Allan G. (2005): *Privilege, power, and difference.* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Practice.* Edina: Interaction Book Company.

JOHNSON, Roger T. – JOHSON, David W. (1999): *Learning Together and Alone.* Allyn and Bacon, Massachusetts.

JOHNSON, David. W. - JOHNSON, Roger. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Downloaded from http://er.aera.net on July 14, 2015.

JOHNSON, David. W., JOHNSON, Roger.T., HOLUBEC, Elisabeth. J. (1984): *Circles of learning*. Alexandria: Assosiation for Supervision and Curriculum Development.

JOHNSON, David. W., JOHNSON, Roger.T., HOLUBEC, Elisabeth. J. (1994) *The New Circles of Learning*. Alexandria: Assosiation for Supervision and Curriculum Development.

JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T., STANNE, Mary Beth (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota.

JOHNSON, D., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D, SKON L.. (1981): Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on R Achievement: A Meta-Analysis. P*sychological Bulletin***,** 1981, 89(1): 47–62.

KAGAN, Spencer (1990): The Structural Approahces to Cooperative Learning. *Edutcation Leadership*, 1989. december-1990. január 12-15.

KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.

KAGAN, S. - ZAHN, G. - WIDAMAN, K. - SCHWARZWALD J. - TYRRELL. G. (1985): Classroom Structural Bias: Impact of Cooperative and Competitive Classroom Structures on Cooperative and Competitive Individuals and Groups. In SLAVIN, R., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. & R. SCHMUCK (eds.): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York, NY: Plenum.

KÉZDI Gábor – SURÁNYI Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai* Educatio Kht., Budapest. 130.

LANNERT Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 2004/54, 12. sz. 3-15.

LONG, Mark C., - TIENDA, Marta (2008): Winners and losers: Changes in Texas University admissions post-*Hopwood*. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(3), 255–280.

MERTON, Robert K. (1948): The self-fullfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, No. 2, 193-210.

MILEM, Jeffrey F. – HAKUTA, K. (2000): The benefits of racial and ethnic diversity in higher education. In D. J. WILDS (Ed.), *Minorities in higher education, 1999–2000, seventeenth Annual Status Report* (pp. 39–67). Washington: American Council on Education.

MILEM, Jeffrey F., DEY, E. L., WHITE, C. B. (2004): Diversity considerations in health professions education. In B. D. SMEDLEY, A. S. BUTLER, and L. R. BRISTOW, (eds): *In the nation's compelling interest: Ensuring diversity in the health care workforce*. Washington, DC: National Academies Press. 345-90.

MILEM, Jeffrey - CHANG, Mitchell - ANTONIO, Anthony (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 49.

MOMPOINT-GAILLARD Pascale - LÁZÁR Ildikó (2015): *Developing competences for democracy, 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)*. Council of Europe, Strasbourg.

MORFIN, O. J., PÉREZ, V. H., PARKER, L., LYNN, M., & ARRONA, J. (2006): Hiding the politically obvious: A critical race theory preview of diversity as racial neutrality in higher education. *Educational Policy*. 20 249–270.

NEIL, Alexander Sutherland (2004): *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma*. Kétezeregy Kiadó, Budapest.

PIKE, Gary R., - KUH, George D. (2006): Relationships among structural diversity, informal peer interactions and perceptions of the campus environment. *The Review of Higher Education, 29*(4), 425–450.

RENDÓN, Laura I. (2009): *Sentipensante (sensing/thinking) pedagogy: Educating for wholeness, social justice, and liberation*.: Stylus, Sterling.

RENN, Kristen A. (2004): *Mixed race students in college: The ecology of race, identity, and community on campus*. Albany: State University of New York Press.

ROCCAS, Sonia – BREWER Marilynn. B. (2002): Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review, 6*, 88 - 106.

ROGERS, Carl (1995): *On becaming a Person (A Therapist's View of Psychotherapy)*. 2nd ed. Boston, New-York: Houghton Mifflin Company.

ROGERS, Carl (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban in *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000, Budapest. 347-368.

ROSENBERG, Marshall B. (2003): *Nonviolent Communication: A Language of Life*. PuddleDancer Press, Encinitas.

ROSENTHAL Robert (2003): Covert Communication in Laboratories, Classrooms, and the Truly Real World. in *Current direction in Psychological science*. Blackwell Publishing, Volume 12, Nr. 5, 151-154.

SÁENZ, Victor B., NGAI, H. N., & HURTADO, Sylvia (2007): Factors influencing positive interactions across race for African American, Asian American, Latino, and White college students. *Research in Higher Education, 48*(1), 43–61.

SANTOS, Jose L., CABRERA, Nolan. L., & FOSNACHT, Kevin J. (2010): Is "race-neutral" really race-neutral?: Disparate impact towards underrepresented minorities in post-209 UC system admissions. *The Journal of Higher Education*, 81(6) 675–701.

SLAVIN, Robert E. (1979): Effects of Biracial Learning Teams on Cross-Racial Friendships." *Journal of Educational Psychology,* 71. 381–387.

SLAVIN, Robert E. (1995) *Cooperative learning theory, research, and practice*. Allyn and Bacon, Boston.

SZABÓ Tibor (2009): Bepillantás az elefánttoronyba. in BARAKONYI Károly (szerk.)(2009): *A Bologna "Hungaricum" - Diagnózis és terápia*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 121-165.

TAJFEL, Henri. (1981): *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

TENENBAUM, Samuel (2004) Carl Rogers és a nondirektív tanulás. in ROGERS, Carl, *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft. 373–388.

TATUM, B. (2000). Who am I? The complexity of identity. In M. ADAMS, W. J. BLUMENFELD, R. CASTANEDA, H. HACKMAN, M. PETERS, & X. ZUÑIGA (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and classism*. New York: Routledge.

VARGA Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. in FORRAY R. Katalin (szerk.) *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 145-160.

VARGA Aranka (2015c): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*. I. 1. szám 5-18.

VARGA Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE-WHSz, Pécs. 302.

VARGA Aranka (2015b): Az ezredfordulót követő hazai oktatási integráció. *Neveléstudomány*. 2015 nyári szám (megjelenés előtt)

SERDÜLT SÁRA:
LENNI ÉS LEHETNI
AZ IDENTITÁS ÉS AZ INKLUZÍV KIVÁLÓSÁG KAPCSOLATA

Az Egyesült Államok bírósága 2003-as „michigani döntés" néven elhíresült végzésében kormányzati érdekként határozta meg a felsőoktatásban jelenlévő etnikumok sokszínűségét. A döntést olyan pozitív oktatási kimenetelek alapozták meg, melyek összefüggésbe hozhatók az oktatásban jelen lévő diverzitással. Jelen tanulmány pszichológiai szempontból vizsgálja az inkluzív szemlélet összefüggéseit az identitással a különböző identitáselméletek bemutatása mentén. A tanulmány a fenyegetett identitás fogalmát (BREAKWELL, 1986) állítja a középpontba, de előbb ismertetésre kerülnek az identitás intrapszichikus, interperszonális és társas aspektusát hangsúlyozó megközelítések, majd a „társas", a tudás, és az identitás összefüggései a szociális reprezentáció elmélet (MOSCOVICI, 1963) mint elméleti paradigma keretein belül. A tanulmány a fenyegetett identitás kapcsán körbejárja a fenyegetés, a homlokzat és a stigma (GOFFMAN, 2000) fogalmát, majd a fenyegetett identitással kapcsolatos elméleteket és a megküzdési stratégiákat. Kifejtésre kerülnek olyan koncepciók, melyek rámutatnak különböző, individuálisnak gondolt folyamatok - mint az önbecslés, önreflexió és empátia - társas identitással való összefüggésire, és az identitás-dinamikák társas kontextusba való ágyazottságára. Végezetül az ismertetett elméletek és folyamatok szintéziséből fakadó dinamikák mentén bemutatásra kerül, hogy mit jelent az identitás szempontjából, ha egy rendszer inkluzív, milyen módon járul hozzá az oktatásban jelenlévő inkluzív szemlélet az identitás-konstrukcióhoz, valamint a fenyegetettséggel való megküzdéshez, továbbá kifejtésre kerülnek ezen folyamatok társadalmi szintű vonatkozásai.

Kulcsszavak: identitás, fenyegetett identitás, inklúzió, diverzitás

2003-ban az USA legfelsőbb bírósága sürgető kormányzati érdekként határozta meg a diverzitást, mely döntés indokolttá tette a felsőfokú oktatási intézmények felvételi eljárásában a faji/etnikai alapú megfontolásokat. A bíróság megjegyezte, hogy az egyetemeken/főiskolákon a tanulói összetételben mutatkozó diverzitás az intézmények átfogó oktatási misszióját támogatja azzal, hogy a tanulók számára új tudást épít, illetve a már meglévő tudásukat fejleszti, továbbá felkészíti őket a társadalom jobb szolgálatára dolgozóként, állampolgárként és vezetőként. (WILLIAMS és mtsai, 2005) Az akadémiai kiválóságnak tehát megalapozott szakmai szempontok alapján *feltétele* a diverzitás.
Jelen tanulmány célja, hogy pszichológiai szempontból bemutatassa azokat az identitással kapcsolatos pszichológiai elméleteket és dinamikákat, melyek rávilágítanak az identitás és a diverz társas környezet összefüggéseire, valamint ennek társadalmi szintű vonatkozásira, túlmutatva a puszta oktatáspolitikai érveken, kihangsúlyozva az inkluzív kiválóság társadalomszintű jelenlétének jelentőségét. *Mit jelent az inkluzivitás az identitás szempontjából? Milyen következményekkel jár az egyéni fejlődést tekintve, ha egy rendszer nem inkluzív? Ezzel szemben az inkluzív rendszernek milyen pozitív hatása van nem csak az intraperszonális identitásra, hanem az interperszonális identitásra, és a csoportközi dinamikákra is?* A tanulmány a bemutatott elméletek szintézise mentén ezekre a kérdésekre igyekszik válaszokat adni.

1.Identitás

Ha társas, társadalmi folyamatokat, jelenségeket, és gyakorlatokat vizsgálunk - akár szociológiai, politológiai vagy gazdasági aspektusból -, fontos szempont lehet az identitással

kapcsolatos pszichológiai koncepciók áttekintése, mivel ezeket a jelenségeket az identitás alapvető dinamikájukban határozza meg. Az identitással kapcsolatos legtöbb elmélet az identitás konstrukciójára fókuszál, azon keresztül igyekszik megragadni annak tartalmát, és magyarázni az identitásfolyamatokat. Vannak, akik az identitásról, annak konstruálódásáról egyéni, intrapszichikus szinten gondolkodnak. (ERIKSON, 2002) Mások a közösség és a társas lét oldaláról közelítenek a fogalomhoz (TAJFEL, 1981; FESTINGER, 1954; BREAKWELL, 1986), azonban bármilyen elméleti koncepcióról beszélünk, vitathatatlan, hogy az egyéni és társas aspektus egymástól nem elválasztható részét képezik az identitás terminusának (RICEUR, 1990), ezért fontos, hogy a hozzá kapcsolódó jelenségeket is komplexitásukban kezeljük.

1.1.Identitással kapcsolatos intrapszichikus koncepció

Az identitással kapcsolatos intrapszichikus koncepciók kulcsfigurája Erikson, az ő nevéhez fűződik a *személyes identitás* fogalma. Erikson a hangsúlyt az én szervezettségére, folytonosságára, és a külső-belső egyensúlyára helyezi. Pszichoanalitikus indíttatású elméletével elsőként vezette be az életciklus-szemléletet, miszerint a személyiség fejlődése egy egész életen átívelő, dinamikus folyamat, melynek során a pszichikus és a szociális egymással összefonódva haladnak. (LÁSZLÓ, 1999). Az emberi létezés három aspektusát emeli ki, nevezetesen mint *biológiai szervezetet*, amely a létezés fizikai minősége; *mint ént*, amely a létezés pszichológiai minősége, ill. a *társadalmi egységet* (család, különböző közösségek, nemzet etc.), amely a létezés társas minősége. (ERIKSON, 2002) Ezek függvényében az életciklust nyolc, egymásra épülő szakaszra osztja, valamint bevezeti a pszichoszociális krízis fogalmát, mely minden egyes szakaszra jellemző: a belső pszichikus változások és a külső környezet kölcsönhatásából fakadó konfliktus aspektusát. Ez egyfajta fordulópont, mivel ideális körülmények között a megoldása egy következő életszakaszba vezeti át az egyént, mely egyben egy pszichológiai minőség elérését jelenti. A legjelentőségteljesebb és legszenzitívebb életszakasz a serdülőkor, melyben a gyerekkori azonosulások megkérdőjeleződnek. Ahhoz, hogy stabil, biztos identitás alakulhasson ki, serdülőkorban és kora felnőtt korban egyrészt integrálni kell a korábbi pszicho-szociális fázisokból származó én-fogalmakat, tehát az addig önmagunkról kialakított ismereteinket. Másrészt összhangba kell hozni ezt a külvilág felől érkező viszonyulásokkal, elvárásokkal. Így az identitás egyfajta *személyes* és *társas én-meghatározás* elegyeként alakul ki (CARVER, SCHEIER, 2002). Az én-fogalmak szerepeknek feleltethetőek meg, tehát e folyamat egyfajta szerepintegráció is egyben. Így ha a személyes identitás stabilitásának kialakulása nehézségekbe ütközik, az egyfajta szerepkonfúzióhoz, illetve kognitív disszonanciához vezet.

1.2.Társas koncepció - A szociális identitás elmélet

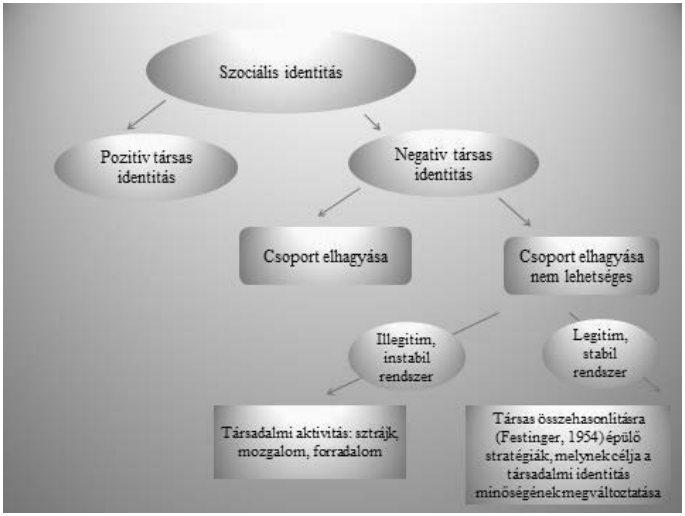
Erikson elméletében a hangsúlyt az intrapszichikus folyamatokra helyezte, azonban kulcsfontosságú szerepet szánt a *társas környezet*nek Az 1950-es években a szociálpszichológián belül kialakuló, az individualizáló *Social Cognition* irányzatra válaszul megjelenő új elméleti paradigma még nagyobb jelentőséget tulajdonít a társas kontextusnak, ezt határozza meg a pszichológiai jelenségek és folyamatok, így az identitás értelmezésének elsőszámú szempontjaként. Ennek az irányzatnak a kiemelkedő alakja Henri Tajfel, aki szociális identitás elméletében (TAJFEL, 1981) az identitás csoporttagsághoz rendelhető és csoportközi viszonyokba ágyazott jellegét hangsúlyozta. A gondolatmenet egyik kiindulópontja, hogy az egyén születésétől fogva egy szövevényes, csoportosulásokból álló hálózat része, mely társas háló fontos szerepet játszik önmeghatározásának kialakításában: csoporttagságai befolyásolják gondolkodását, észlelt lehetőségeit és viselkedését. A társas identitás elmélet (*Social Identity Theory*, továbbiakban SIT) a csoportviszonyokat a csoporttagok szubjektív perspektívájából közelíti meg kiemelve azt, hogy az emberek a társas helyzeteket szubjektíven értelmezik. Elmélete szerint egy adott

csoporttal való identifikáció nem magyarázható objektív kritériumok mentén, hanem szükséges az egyén csoporttagságának tudatát, az ehhez fűződő érzelmeit és ebből eredő értékeit figyelembe venni. (TAJFEL, 1981, id. BIGAZZI, 2002) Tehát akkor válunk egy csoport tagjává, ha mi is annak gondoljuk magunkat. Kísérleteivel négy fontos mechanizmusra világít rá, melyek az önmeghatározásban kiemelt szerepet játszanak. Ezek a társadalmi kategorizáció, szociális identitás, társadalmi összehasonlítás, és a pszichológiai értelemben vett csoport-megkülönböztetés.

A *társadalmi kategorizáció* egy szubjektív folyamat, mely során az egyén egy, az aktuális társadalmi értékrendet tükröző kategóriarendszer alapján csoportosítja és értelmezi a társdalomban lévő tárgyakat és eseményeket. A folyamat szubjektív, mivel a kategóriarendszer az identitás aktuális tartalmainak a függvényében dinamikusan változik térben és időben, és ennek megfelelően mindig az egyén számára éppen releváns csoportok kerülnek megkülönböztetésre, azonban nem választható el a társadalmi kontextustól, melyben az egyén létezik, és kategorizál.

Az önmeghatározás folyamatának második fontos mozzanata a *társadalmi azonosságtudat*, mely az egyén azon tudásával kapcsolatban keletkezik, hogy egy érzelmileg is minősített társadalmi csoport tagja, tehát ez az, ami meghatározza az egyénnek a társdalomban elfoglalt helyét. A társadalom által felkínált kategóriák vonatkozásában ismeri fel/el saját önazonosságát, (vagy éppen nem ismeri el), mely számos következményt von maga után a csoport-hovatartozás tekintetében. Az egyén akkor tartja fenn a csoporttagságát, ha az azzal együtt járó érzelmi minőség pozitív, ellenkező esetben a csoport elhagyására fog törekedni. Adott csoport érzelmi minősítése és társadalomban elfoglalt helye a külvilágból érkező visszatükröződések mentén konstruálódik, melyet az aktuális társas kontextus határoz meg és tart fenn. Ugyancsak ez a társas kontextus határozza meg, hogy egy egyén adott csoportba tartozónak észleli/észlelheti magát vagy sem. (Például egy ázsiai vonásokkal rendelkező egyén hiába tartja magát európainak, ha a külvilág ázsiaiként tekint rá.) Ennek megfelelően az egyén szintjén a csoport elhagyásának lehetősége, illetve ellehetetlenedése, illetve adott csoport társadalmon belüli helyzetének megváltoztatása is a társas valóság függvénye. Az egyén kétféle módon viszonyulhat ehhez a társas kontextushoz: vagy *instabilnak* és *illegitimnek* ítéli meg azt, vagy *stabilnak* és *legitimnek*. Abban az esetben, ha az egyén a társadalmi rendszert illegitimként és instabilként éli meg, Tajfel *kognitív alternatívákról* (1986) beszél. Ezek olyan, a csoport társadalmon belüli helyzetének megváltoztatására irányuló stratégiák, melyek a *társas versengés* különböző formáiban nyilvánulnak meg, mint a sztrájkok, forradalmak, tömeges megmozdulások, különböző társadalmi aktivitások. Ezzel szemben mikor a társas kontextus *stabilként* és *legitimként* észlelt, akkor indirekt stratégiák kerülnek előtérbe, melyek a specifikus, a *társadalmi összehasonlításra* épülő taktikákat foglalják magukba mint új csoportokkal való összehasonlítások - új összehasonlítási dimenziók keresése, illetve a régiek átértékelése, tartalmi minőségének megváltoztatása.

Fontos kiemelni, hogy a csoport csak más csoportok vonatkozásában létezhet, egymás által definiálják önmagukat a társadalmi kategorizáció révén, ezért átértékelésének csak más csoportokkal való összehasonlítás függvényében van értelme, tehát a társadalmi összehasonlítás köti össze egymással a társas kategorizációt és a társadalmi azonosságtudatot. Ez Festinger (1954) társas összehasonlítás elméletére reflektál, mely szerint alapvető késztetése az embernek, hogy véleményeit, és képességeit értékelje, s ha ez objektívan nem lehetséges, akkor folyamodik a társas összehasonlítás eszközéhez, és veti össze saját magát másokkal. Tajfel kritikájában azonban rámutat arra, hogy a társas összehasonlítás mechanizmusa nem objektív okok hiányában érvényesülő stratégia, mivel objektív ismérvek nem léteznek. Csak domináns és/vagy konszenzuális ismérvek léteznek, és az egyén éppen aktuális szempontjából releváns *csoportok kerülnek megkülönböztetésre*. Ez a gondolat elvezet minket a kategorizáció funkcionálisan önkényes és konstruált jelegéhez, mely az előítélet és a sztereotípia gyökere. (TAJFEL, 1974).



1.ábra: a SIT dinamikája

1.3.Az Én és a Társas - Az interakcionista megközelítés

Az identitás intrapszichikus és társas elméletei közti átmenetet képviseli az interakcionista szemlélet, melynek központi fogalma nem az identitás, hanem az intrapszichikus konnotációjú „Én" fogalom, melynek kialakulása egy olyan pszichoszociális folyamat, amely középpontjában az én-élmények *társas komponensei* állnak, ezzel társas jelleget kölcsönözve az elméletnek.

G.H. Mead (idézi: CSEPELI, 2005) a szociális helyzetben megjelenő testmozdulatban, azaz a jelentést hordozó *gesztusban* jelöli meg azt a kulcsmozzanatot, melyben a társas viselkedés létrejön. A gesztusok itt olyan internalizált szimbólumok, melyek a társadalmi csoport minden egyes tagja számára ugyanolyan jelentéssel bírnak, azaz kölcsönösen ugyanazt az attitűdöt váltják ki mind a gesztusokat végző egyénekben, mind az ezekre reagálókban. (CSEPELI, 2005).

Az Én kialakulása tehát ebbe az eredetileg külső, majd internalizálódó jelentésrendszerbe való belépés eredménye. Mead elmélete a szimbolikus interakcionizmus kiindulópontja, melynek alaptétele, hogy identitásunk kifejlődésének alapja az ember önreflexiós képessége, vagyis az, hogy képesek vagyunk mások szemével látni önmagunkat. Az Én-tudat tehát azt jelenti, hogy az Én lesz a megfigyelés tárgya. Ehhez szükség van az önmagunkra vonatkoztatás és a szerepjátszás képességére, s mindkettő csak egy társadalmilag elfogadott, és közösen osztott jelentésrendszeren belül lehetséges, ahol az Én, a másik és a tárgy kijelölése és szimbolikus reprezentációja megtörténhet. Ez a jelentésrendszer a társas valóság, és így lényegében a Pszichikum és az Én társadalmi végtermékek (PATAKI, 1982).

Az interakcionista szemléleten belüli fogalom a Goffman (2000) nevéhez köthető *homlokzat*, mely az énnek az interszubjektív térben való megjelenítéséhez, a társas térben való működéséhez kapcsolódik. Ahogy a szimbolikus interakcionizmus elméletében láttuk, a személy állandóan információkat kap a neki tulajdonított jellemzőkről, melyekkel azonosítja magát, és olyan helyzet-meghatározásokat alkalmaz, melyek összhangban állnak az így kialakult énképével. Ennek értelmében a homlokzat olyan pozitív társadalmi értékek

összességét jelenti, melyekről a személy sikerrel hirdeti, hogy képviseli őket. A homlokzat tehát az én kivetített képe, melyet elismert társadalmi értékek alkotnak és az élet bármely területén megjelenhetnek (pl. öltözködés, kiejtés, szókincs, megjelenés etc.). A homlokzathoz szorosan kapcsolódik a *szerep* fogalma, mely a normatív helyzetek által facilitált tevékenységeket jelenti, a *szerepalakítás fogalma*, mely az egyénnek egy adott helyzetben a helyzetnek megfelelő cselekvése, valamint az *identitás* terminusa, mely ebben a kontextusban a megjelenített szerepek összességét jelenti. Ha a szerepalakítás sikertelen, akkor a megjeleníteni kívánt homlokzat összeomlik. Ez az én-érzésre nézve fenyegető, ugyanis felborul a társas helyzetek és kapcsoltok észlelésének stabilitása (GOFFMAN, 2000). A homlokzat védelmére az embernek két viszonyulási módja van: védekező beállítottság a saját homlokzat megóvása érdekében, ill. a mások homlokzatának megóvására való törekvés. Tehát a homlokzat sérülése a másik védelmező inteciójának hiányában is bekövetkezhet, pl. direkt sértés, mely esetben a pozitív én-megjelenítés kivitelezhetetlenné válik, így az én-érzés fenyegetettségnek lesz kitéve.
Szintén az interakcionista szemléleten belüli, Goffman nevéhez köthető fogalmak a *stigma* illetve *stigmatizáció*. A körünkben megjelenő idegenek esetében először bizonyos anticipációkra támaszkodunk, majd ezeket normatív elvárásokká, követelményekké alakítjuk át, és ennek megfelelően teremtjük meg az idegen képletes szociális identitását. Stigmáról akkor beszélünk, ha a képletes és tényleges szociális identitás között diszkrepancia lép fel, azaz a személyészlelés pontatlan egy olyan jegy miatt, mely az észlelésben túlzott hangsúlyt kap. A stigma Goffman szerint lehet erkölcsi, testi, és törzsi, tehát mindenképp szociális térben keletkezik, s az interakciók során nyeri el jelentőségét (ERŐS, 2001). A stigmatizáló egyén úgy gondolja, hogy a stigmatizált személy "nem is ember", ezért különféle diszkriminációkkal él vele szemben, amelyek révén hatékonyan csökkenti az illető lehetőségeit az életben. Nem részesíti a stigmatizált személyt abban a tiszteletben és figyelemben, amelyet az illető szociális identitásának nem „mocskolt" (ERŐS, 2001:75) vonatkozásai alapján tanúsíthatna iránta. A stigmatizált ember saját helyzetére adott védekező reakcióját fogyatékosságának közvetlen kifejezőjének tekinti, majd mind a fogyatékosságot, mind a reakciót igazságos megtorlásként könyvelheti el valami olyasmiért, amit az illető, annak szülei vagy. a "törzs" követett el, és így igazoltnak látja azt az eljárást, amellyel a stigmatizált egyént kezelik (ERŐS, 2001). A homlokzat és a stigma fogalma szorosan kapcsolódnak a fenyegetés és a fenyegetett identitás jelenségéhez, melyről később szót ejtünk, azonban előtte bemutatása kerül egy olyan szociálpszichológiai elmélet, mely a társas tudás és az identitás közti összefüggésekre mutat rá.

1.1. Tudás és identitás

Az előzőekben többször hangsúlyozásra került az identitás konstruktív és dinamikus jellege, melyet a csoporttagsággal együtt járó pozitív azonosságérzet kialakításának és fenntartásának igénye határoz meg. Tehát a csoporttagságról való vélekedés, és az azzal járó érzelmi minőség kulcsfontosságú az identitás szempontjából. Ezt a társadalmi azonosságtudattal kapcsolatos értéktelített *tudás* határozza meg.
Identitás és tudás összefüggésében fontos szót ejtenünk a konstruktivista szemléletű szociális reprezentáció elméletről, (*Socail Representation Theory*, MOSCOVICI, 1961) mely szerint egy csoport tagjai közösen, a kommunikáció során konstruálják meg fogalmaikat, tapasztalataik és ismereteik mentén, melyek e folyamatban szociális tárgyakká válnak, és absztrakt jelentéssel ruházódnak fel. Tehát ez azt jelenti, hogy a tudás sosem egyéni, hanem ahhoz a társas környezethez kötött, melynek az egyén is részese. Ennek értelmében az önmagunkról való tudás is a minket körbevevő társas környezetből érkező visszajelzések mentén konstruálódik, vagyis *úgy látjuk magunkat, ahogy mások láttatnak minket*. Másrészt a fenti megállapítás azt is jeleneti, hogy a csoporttagságainkhoz kötött szociális identitásunk a mindennapi interakciókon keresztül befolyásolja azt, hogy milyen reprezentációkban

gondolkodunk magunkról, másokról, eseményekről, társadalmi viszonyokról, azaz, *úgy gondolkodunk másokról, ahogyan magunkat látjuk.* Tudás és identitás tehát egymástól el nem választható, kölcsönösen hatnak egymásra, és dinamikusan változnak együtt. A tudás és identitás szintézisére dolgozta ki Tajfel tanítványa, Breakwell az identitás folyamatelméletét, (*Identity Process Theory, továbbiakban* IPT, BREAKWELL, 1986), mely a SIT-et gondolja tovább. Az elmélet szerint az identitás egy, az intrapszichikus struktúrák és a társadalmi kontextus által kölcsönösen meghatározott folyamat eredménye. Breakwell amellett érvel, hogy bár az identitás univerzális pszichológiai instanciák által meghatározott, gondolatokon, tetteken keresztül manifesztálódik, melyek a társas közegbe ágyazottak. Az IPT elméletében az identitás az akkomodáció/asszimiláció és az értékelés dinamikus folyamatán keresztül szabályozódik. Az *asszimiláció* az új elemeknek az identitásstruktúrába való beépülését/felszívódását jelenti, míg az *akkomodáció* a már meglévő identitásrendszernek az új elemhez való illeszkedésére vonatkozik, valamint az identitásfolyamatokhoz tartozó *értékelés* ad jelentést a régi és új tartalmaknak. (BREAKWELL, 2010). Amikor ezek az identitásfolyamatok nem felelnek meg az identitást szabályozó alapelveknek, a kontinuitásnak és az önbecsülésnek, akkor beszélünk az identitás fenyegetettségéről. (ERŐS, 2001).

2. Fenyegetett identitás

A fenyegetett identitás tehát különböző identitáskomponensek ütközéséből fakadó konfliktus, mely intrapszichikus, interperszonális és csoportközi szinten is manifesztálódik.

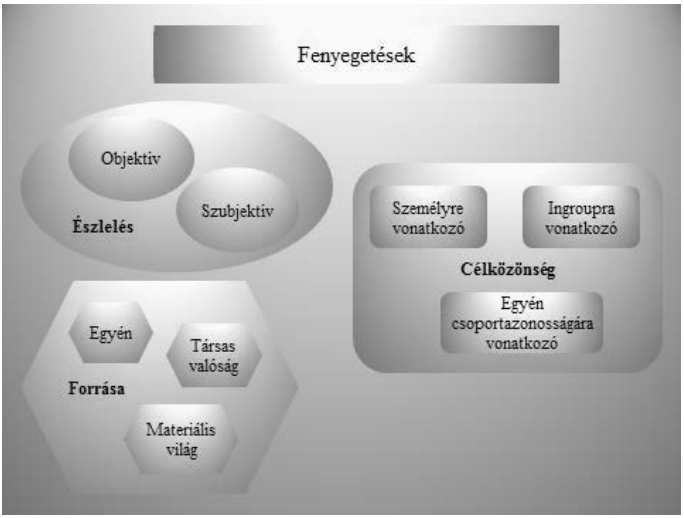
2.1 Fenyegetések

A fenyegetések, melyek következtében az identitásfolyamatok és az identitást szabályozó folyamatok konzisztenciája megszűnik, többféleképp is csoportosíthatóak. Egyrészt lehetnek *külső* és *belső* eredetűek, így a fenyegetett identitás esetében is individuális és szociális aspektusról beszélhetünk. Az észlelésnek, ennek függvényében, van egy internális aspektusa, mely a fenyegetés szubjektív megélésére vonatkozik, továbbá egy externális aspektusa, amelynek tárgyilagos értelmezése a másik jelzéseinek detektálásán alapszik, tehát egyfajta közös konszenzuson alapuló egységes kódrendszert feltételez, amelyet az uralkodó, domináns reprezentációk közvetítenek.

Az fenyegetések individuális és szociális dimenziója tehát itt sem választható el egymástól, hiszen a kívülről érkező konkrét fenyegetések a tapasztalás folyamán belsővé válnak, és a későbbiekben a fenyegetés konkrét jelenléte nélkül is meghatározzák az identitás dinamikáját, az egyéni viselkedést és a csoportközi viszonyokat. Erre példa az *áldozati identitás*, (BART-TAL és mtsa., 2009; LÁSZLÓ, 2012) mely esetében a fenyegetés gyakran történelmi események rekonstrukciójába ágyazódik, tehát *szimbolikusan* van jelen. Ez a szimbolikus, szubjektív szinten észlelt fenyegetés domináns értelmezési keretek mentén adódik át a csoport tagjai között, és az *objektív* fenyegetettséghez hasonlóan az identitás fenyegetettségét eredményezi. A másik, ezzel ellentétes helyzet, amikor objektív szinten jelen van a fenyegetés, azonban azt az egyén szubjektív szinten nem észleli és ignorálja, és az egyén nem tartja saját magára vonatkozónk. Ez csak akkor lehetséges, ha a fenyegetést hordozó stigma (pl. bőrszín, rasszjegyek) nem látható. Az objektív fenyegetéssel szembeni ilyen típusú magatartás már egy megküzdési stratégiának minősül, melyről majd bővebben szót ejtünk.

A fenyegetéseket csoportosíthatjuk a *célközönsége* szempontjából is. Irányulhat csak magára az individuumra, vagy a saját csoportra, vagy megkérdőjelezheti az individuum csoport-hovatartozását, azaz ilyenkor az individuum csoport-azonosságtudatára vonatkozó fenyegetésről van szó.

Az *individuumra irányuló fenyegetés* lényege a személy önazonosságának, önismeretének megkérdőjelezése - az egyén által feltételezett tulajdonságainak, képességeinek, kompetenciáinak megkérdőjelezése. A *csoport-azonosságtudatra* vonatkozó fenyegetések estében az egyént megfosztják a számára pozitív értékeket képviselő csoporthoz való tartozás lehetőségétől, mely ily módon veszélyezteti a pozitív önértékelést.
Ezzel szemben az *ingroupra vonatkozó fenyegetettség* esetében az ellenkező mechanizmus történik: a megbélyegzett közösség tagjaként az egyén is megbélyegződik, mely a csoport elhagyására ösztönzi. A fenyegetések származhatnak magából az egyénből, a szociális környezetből, ill. a materiális világból is, a legnyilvánvalóbb forrás itt is a már sokat emlegetett társas valóság. A fenyegetés lényege, hogy az alany azt fenyegetésként észlelje, ez azonban csak akkor lehetséges, ha megadja a jogot a „támadójának", tehát felveszi az alárendelt szerepet, azonosul azzal.



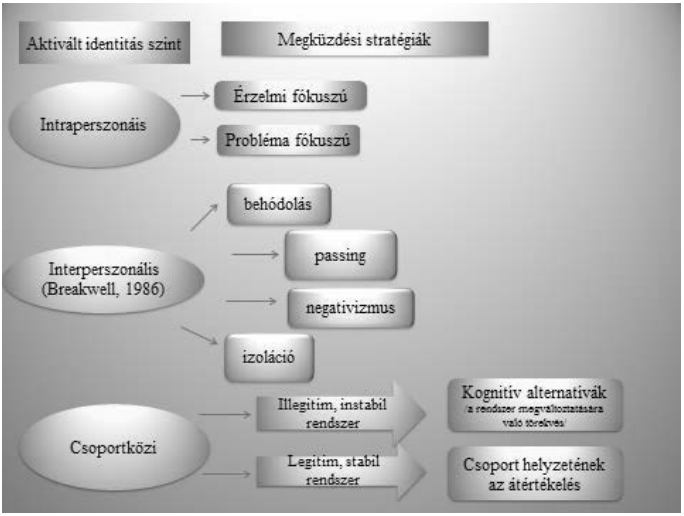
2.ábra: Fenyegetések csoportosításának szempontjai

2.2. A fenyegetéssel való megküzdés

A fenyegetések tehát averzív jellegűek, és alapvetően határozzák meg az identitás konstruálódását. Az egyén, ha felismeri identitásának fenyegetett helyzetét, arra fog törekedni, hogy kiküszöbölje azt, és helyreállítsa az elvek és a folyamatok közötti egyensúlyt különböző megküzdési stratégiákkal (coping-stratégiák), melyek mind kognitív, mind cselekvési szinten megmutatkoznak.
Lazarus és Folkman (1984) a coping-stratégiákat két csoportba osztották. Elkülönítették a probléma-, ill. az érzelmi fókuszú megküzdéseket. Emocionális alapú stratégiákhoz elméletük szerint akkor folyamodunk, ha a probléma megoldása kilátástalannak tűnik, nem az egyén irányítása alatt áll, míg problémafókuszú megküzdés érvényesül abban az esetben, ha a helyzeti tényezők értékelése alapján megfelelő a kompetencia az adott probléma megoldására.
Ezzel szemben, Breakwell (1986) azt mondja, hogy a coping-mechanizmusok, a fenyegetésekhez hasonlóan, intrapszichikus, interperszonális, és csoportközi szinteken működhetnek.

Intrapszichikus szinten a fenyegetett identitás tudomásul nem vételének, azaz tagadásának, vagy részleges, ill. teljes tudomásulvételének és ennek következtében a kompromisszum keresésének, ill. a fenyegetés átstrukturálásának különböző taktikái érvényesülhetnek. Az intrapszichikus feldolgozás passzív, az egyénnek a kognitív, ill. érzelmi működését, ill. értékrendszerét érintik, azonban nem nyilvánul meg társadalmi aktivitásban. (ERŐS, 2001)
Az *interperszonális* stratégiák ezzel szemben aktív, a személy társas kapcsolatait érintő tevékenységek, mely során az identitás-fenyegetést az egyén valamilyen interperszonális alkufolyamat révén próbálja meg elhárítani. Breakwell négy interperszonális coping-stratégiát különít el, az izolációt, a negatívizmust, a passing-ot, és a behódolást.
Az *izoláció* egy passzívnak mondható stratégia, mely során az egyén elszigeteli magát a környezetétől (kvázi önkéntes szegregációba „vonul"), ezáltal minimalizálva a lehetőségét annak, hogy az identitásfenyegetésekkel szembesülnie kelljen. Ez a fajta „struccpolitika" a konfrontálódás minimális lehetőségét is kizárja, és csak átmeneti megoldást nyújt, mivel a stigma által az önértékelésen esett csorba nem lesz kiköszörülve, sőt, a folyamatos elzárkózás ennek jelképévé is válhat. Az egyénnek ugyan nem kell szembesülnie nap mint nap a fenyegetettséggel, azonban elzárkózásával meggátolja azt, hogy új identitás-struktúrát alakítson ki, és asszimilálja azt.
A *negativizmus* ezzel szemben direkt konfrontálódást jelent a stigmatizációval szemben, és egy stabilabb identitásstruktúrát feltételez. Breakwell definíciója szerint a negativizmus az a lelkiállapot, amikor az ember késztetést érez arra, hogy a külső kényszer, ill. befolyás ellenére cselekedjen, azaz tagadja, negálja azt. Az egyén tehát nem azonosul a stigmával és valamilyen formában kifejezésre juttatja, hogy elutasítja azt. Ez jelenthet egyszerű visszautasítást, ugyanakkor megjelenhet egy antagonisztikus cselekvésben is. Ez az identitást megerősítő mechanizmus, hiszen azzal hogy a személy visszautasítja, ami nem, egyszerre azt is megerősíti, hogy ő micsoda, azaz az énről való tudás ebben az esetben egyenlő a tagadással. A negativizmus fontos az identitásszabályozó alapelvek számára, mivel egyensúlyt teremt köztük. Azzal, hogy negálja a kívülről ráerőszakolt sztereotípiákat és az ebből fakadó elvárásokat, egyszerre védi a pozitív önbecsülést, valamint az identitáskontinuitást, hiszen visszautasítja a változtatásra irányuló kényszert. A sikeres negativizmus tehát megerősíti önmagát, azaz megakadályozza, hogy az egyénre kívülről bárki hatást gyakorolhasson, és ezzel a személy számára a magabiztosság érzését biztosítja, ill. megalapozza a hitét, hogy nem manipulálható. Ugyanakkor ez a merev ellenállás szinte befagyasztja az egyént, megakadályozza azt is, hogy bármilyen változás történjen az identitás tartalmában, tehát ugyanúgy az asszimiláció és akkomodáció ellehetetlenedését jelenti.
A *passing* mint coping-mechanizmus elnevezése elhagyásnak, ill. észrevétlenné válásnak fordítható. A személy a fenyegetésre adott válaszként elhagyja a fenyegető pozíciót, és az identitást fenyegető csoportból átlép egy magasabb presztízsű csoportba. A passing kapcsán két fontos problémáról kell beszélnünk. Az egyik, hogy a másik csoportba való átlépés gyakran ellehetetlenedik a stigmatizáció következtében (bőrszín, név, fizikai megjelenés, etc.). A megbélyegzett személyre, hiába hagyja el a fenyegető csoportot, továbbra és érvényesek maradnak a stigmához kapcsolódó sztereotípiák, előítéletek, így nem tud fenyegetett pozícióján változtatni. A másik nehézség a passing kapcsán az asszimiláció-akkomodáció folyamatán belül jelentkezik, ugyanis a mechanizmus magába foglalja, hogy az egyénnek új identitáselemeket kell a már meglévő identitásába integrálni, melyek konfrontálódhatnak a már meglévőkkel vagy akár a társadalom elvárásaival. A passing mechanizmusa tehát meglehetősen hétköznapi, a társadalom minden tagja él vele valamilyen szinten a pozitív önmegjelenítés és az önbecsülés óvása érdekében (vö. GOFFMAN, homlokzat), az énkép manipulálásán keresztül, azonban a fenyegetett identitás esetében az új elemek integrálása a személyes identitás olyan tág tartományait érintheti, melyek hasadást okoznak az identitás struktúrájában. Ez egyben a kontinuitás megszakadását is jelenti, és az asszimiláció folyamatában létrejövő identitáskonstruálás „gyökértelen" lesz.

A negyedik interperszonális coping-mechanizmus a *behódolás*, melynek során a személy felismeri a külső környezet elvárásait arra vonatkozóan, hogy hogyan kell a fenyegetett helyzetben viselkednie, és ezeket az elvárt viselkedésmintákat sikeresen reprodukálja. A környezet elvárásait felismerve képes adaptívan alkalmazkodni, mivel ez a szintű konformitás megakadályozza státusza, ugyanakkor a hierarchia felbomlását is, valamint a fenyegetett helyzettel járó szorongást is csökkenti, hiszen a pontosan behatárolt viselkedési mintázat csökkenti a helyzeti bizonytalanság érzetét. Ugyanakkor ez a pontosan kijelölt szociális státusz a fenyegetettség tényén mit sem változtat, főleg a stigmatizált csoportok esetében, mikor is a külső elvárásoknak való megfelelés gyakran egyenlő egy alárendelt pozíció felvételével azáltal, hogy negatív szociális csoportba való alkalmazkodásra kényszeríti az egyént (BREAKWELL, 1986).
A fenyegetéssel való megküzdések harmadik nagy csoportja a *csoportközi megküzdések*, melyekről a SIT taglalásakor már szót ejtettünk a rendszer, nevezetesen a stabilként és legitimként észlelt társadalmi rend estében kialakulós *társas versengés* mint stratégia taglalása során. Ez a versengés óhatatlanul egy alá-fölé rendelt viszonyrendszer felállításához és fenntartásához vezet, mely megakadályozza az egyenlőség és azonos bánásmód megvalósulását, és az előítélet különböző szintű és formájú megjelenését eredményezi.



3. ábra: megküzdési stratégiák

2.3. Fenyegetettből fenyegető

A fenyegetett identitással kapcsolatos koncepciók leginkább a különböző megküzdési stratégiák mentén mutatnak rá interperszonális és csoportközi viszonyrendszerekre, azaz a megküzdés és a csoportközi viselkedés közti dinamikát igyekeznek megragadni, azonban nem térnek ki különböző, olyan pszichológiai mélystruktúrák vizsgálatára, melyek összekapcsolják a fenyegetett identitást a manifeszt csoportközi viselkedéssel. A következőkben ezekről a mélystruktúrákról, gyakran individuálisnak gondolt pszichológiai folyamatokról lesz szó, melyek nézőpontunk szerint nem statikusak, és nem választhatóak el téri és idői kontextusoktól.

A gondolatmenet a különböző identitások már vizsgált jellemzőiből indul ki. Több kutatás is kitér az áldozati identitás sajátosságaira, mely dinamikájában az észlelt fenyegetett identitásnak feleltethető meg így az áldozati identitással kapcsolatos megállapításokat a fenyegetett identitással kapcsolatban is relevánsnak tekintjük. Ezen kutatások szerint (BARTAL et all. LÁSZLÓ, 2001; FÜLÖP, 2010) az áldozati identitást egy alapvető depresszív érzelmi dinamika jellemzi, mely szorongással és én-fókuszú érzelmekkel párosul. A csoport viselkedésének egyik fontos mozgatórugója a szubjektív vagy objektív fenyegetettségből származó permanens félelmi állapot, mely pszichológiai értelemben a trauma állapotával tekinthető egyenértékűnek, s mint ilyen, alacsony szintű kognitív és érzelmi folyamatokat mozgósít, melyek a helyzet megszüntetésére vonatkozó szelektív információfeldolgozásra, értékelésre, cselekvésre, egyfajta állandó készenléti állapotra késztetik a csoportot. Ennek eredményeképp beszűkült percepció, meglévő, berögzült sémák alkalmazása és automatikus probléma-megoldási módok jelennek meg. (FÜLÖP, 2010). Ezt tovább gondolva a fenyegetett vagy áldozati identitással rendelkező csoportok tagjai a társas identitásuk aktiválásán keresztül szintén ezen készenléti állapot sajátosságai szerint fognak működni, mely működés további, intrapszichikusnak tartott pszichológiai folyamatokra - mint az önbecsülés, az önreflexió és az empátia – is kihat.

Az önbecsülés és az identitás két, szorosan összetartozó fogalom a pszichológiában. Az identitás az önazonosságra vonatkozó tudás, az önbecsülés pedig ennek az önazonosságnak az érzelmi kiértékelése, tehát az azonosságtudathoz kapcsolódó érzelmi mintázat. (Smith & MACKIE, 2007) Ha ezt az identitáselméletek társas és konstruktív szemléleteiben ágyazva tanulmányozzuk, akkor egy fenyegetett csoporttal való azonosulás a fenyegetés megélésén keresztül alacsony önbecsléshez vezet. Az alacsony önbecslés nem pusztán az önbecslési skálákon elért alacsony pontszámot jelenti, sőt manifeszt szinten gyakran abból ki sem derül. Alacsony önbecslés - a személyes és a társas identitás vonatkozásiban is - járhat együtt az én vagy a csoport alul- vagy túlértékelésével. Az önbecslés – mely az identitással összefüggő önismerettől el nem választható fogalom - nem csak értékeink ismerését és elismerést jelenti, hanem hibáink és hiányosságaink tudatát is. A túlzó, felértékelő módja az önmagunkhoz, illetve én-kiterjesztéseinkhez való viszonyulásnak fakadhat az identitásfenyegetés következtében kialakuló identitás instabilitásból. Az eleve fenyegetett identitás sérülékenysége nem engedi meg az identitás szempontjából további fenyegetést jelentő negatív önreflexiókat, és ennek következtében az önbecslés túlzóvá válik. Erre a gondolatra reflektálnak azok a csoportidentitással kapcsolatos kutatások, melyek különböző azonosulási mintázatokra mutatnak rá. Ezek közé tartozik egy a nemzeti identitást vizsgáló kérdőív, mely a nemzettel való azonosulás két alfaktorát különbözteti meg, a kötődést és a glorifikációt. (ROCCAS, KLAR, LIVIATAN, 2006). A kutatások eredményei szerint a glorifikáló nemzeti azonosulás egy, az áldozati identitás dinamikáját követő azonosulási mintázat, melynek során az egyén a saját csoporthoz való viszonyulását egy folyamatosan fenntartott társas viszonyrendszeren keresztül határozza meg, és a saját csoportérdemek eltúlzott hangsúlyozásával igyekszik kompenzálni az instabil identitásállapotot. A kollektív áldozati identitást mérő kérdőív (VOLLHARDT, 2010) szintén két alfaktort határoz meg, az exkluzív és az inkluzív áldozatiságot. Az exkluzív áldozatiság a saját csoport egyediségének, illetve a saját csoport által átélt szenvedések egyediségének a hangsúlyozását jelenti más csoportokkal szemben, tehát a glorifikációhoz hasonlóan egy társas összehasonlításon alapuló, alá-fölérendelt viszonyrendszerben való permanens gondolkodást jelent. Egy 2014-es kutatás (BIGAZZI, SERDÜLT, 2014) a fenyegetettség/áldozatiság alacsony önbecsüléssel együtt járó dinamikáját gondolja tovább. A vizsgálat az aktivált áldozati csoportidentitásnak és a nemzeti azonosulásnak az önbecsléssel, önreflexióval és az empátiával kapcsolatos viszonyát, valamint csoportközi szinten az előítélettel való összefüggéseit elemezte. A hipotézisben megfogalmazott dinamika a következő: az inkluzív áldozati identitás, illetve a glorifikáló nemzeti azonosulás fenyegetett identitásállapotok. Az identitás instabilitásának függvényében/miatt az önreflexió, mely az önbecsülést (pozitív önértékelést) veszélyeztető

pszichológiai folyamat, ellehetetlenedik; egyrészt a negatív reflexiók identitásfenyegető természete, másrészt a bizonytalan én-határok elhagyásának képtelensége miatt. Az én-határok meghaladásának nehézségei nem csak az önreflexió hiányával járnak együtt, hanem az empátia gyakorlásának korlátait is jelentik. Az empátia – a beleélés képessége, a másik szempontjainak felfogása és a másikkal való együttérzés (BUDA, 2006) – akkor lehetséges, ha az egyén eltávolodik saját magától. Ez a fajta eltávolodás akkor valósul meg, ha szilárd az identitás: a biztos identitáskeretek teszik lehetővé az én-határokon való túllépést és másikba való „belépést"; önmagunk másikba való belevetítését. Az empátia tehát egy interperszonális szintű pszichológiai folyamat, melynek diszfunkcionalitása csoportszinten együtt jár a másik csoportokkal szembeni érzelmi semlegességgel, és így hozzájárul az előítélet és a vele kapcsolatos csoportközi jelenségek fenntartásához, mint a xenofóbia, rasszizmus, kirekesztés, szegregáció. Az említett 2014-es kutatás eredményei beigazolták az imént ábrázolt dinamikát: az exkluzív áldozati szerep és a glorifikáció tehát a bizonytalan, instabil identitásstruktúráknak az alacsony önreflexióval és előítéletességgel való együtt járását, mely eredmények rámutatnak arra, hogy az identitás egy komplex, kontextusba ágyazott, dinamikusan változó rendszer; melynek individuális és társas aspektusát a többi, pszichológia által értelmezett folyamattal egységben kell kezelni.

3. Inklúzió és Identitás

Az ismertetett identitáselméletek és dinamikák tükrében gondoljuk át, mit jelent egy kisebbség, továbbá egy fenyegetett kisebbség tagjának lenni? Mit jelent másnak, kívülállónak lenni egyéni és társadalmi szinten? És mit jelent ez a társadalom számára?
Az Emberi jogok egyetemes nyilatkozata kimondja, hogy a „személynek kötelességei vannak a közösséggel szemben, amelynek keretében egyedül lehetséges a személyiség szabad és teljes kifejlődése."[5]
Az a társadalom, mely a másságot nem értékként kezeli, hanem stigmaként, ellehetetleníti a diverzitással élőknek a közösség életében való aktív részvételét, megfosztva őket ezzel a pozitív csoport azonosságtudatuktól, megakadályozva ezzel az érett és stabil identitás konstrukcióját.
Az a társadalom, mely tagjait felcímkézett kategóriákba préseli, és ezek között a kategóriák között nem teremti meg sem a kommunikációnak, sem a kategóriák közti mobilitásnak a lehetőségét, a tagjai közti kapcsolati hálót lehetetleníti el, és ezáltal fenyegetett szimbolikus tereket teremt, melyek előítéletességhez xenofóbiához és rasszizmushoz vezetnek.
Az a társadalom, mely a diverzitást nem tudja kezelni, saját magát helyezi hátrányos helyzetbe, hiszen ezzel a társadalmon belüli egyenlőtlenségeket növeli, elmélyíti az egyes társadalmi rétegek közti szakadékot, s ez nem csak szociálpolitikai, hanem gazdasági szempontból is egyre több kihívást jelent a tagjai számára.
Ezen megfontolások függvényében, tehát a társadalomnak *felelőssége* és *érdeke* egy olyan szemlélet kialakítása, mely a diverzitásra, mint értékre tekint, és olyan szakpolitikák és gyakorlatok kidolgozása, melyek ezt a szemléletet tükrözik.
Az identitásérés szempontjából a legszenzitívebb periódus a serdülő, és fiatal felnőtt kor, (ERIKSON, 2002). Ebben a periódusban az oktatás különböző színterei jelentik az elsődleges társas környezetet, melyek így az identitás konstrukció szempontjából kulcsfontosságú társas visszatükröződések forrásai is egyben. Az inkluzív kiválóság (Inclusive Excellence) alapelvei[6]

---

[5] (Emberi jogok egyetemes nyilatkozata,29.cikk,első paragrafus.)
[6] 1. Fókusz a tanulók intellektuális és szociális fejlődésén: Mindez akadémiai keretek között annyit jelent, hogy az intézmény az oktatási kontextusnak megfelelő legjobb kurzust kínálja fel.
2. A szervezeti források céltudatos fejlesztése és hasznosítása a diákok tanulásának növelése érdekében: Szervezetileg ez egy olyan környezetet jelent, amely minden diák számára a magas akadémiai szint eléréséhez szükséges kihívást biztosítja, továbbá amely minden kampusz tag hozzájárulásával teszi lehetővé a tanulás és a tudás fejlődését.

egy olyan, az oktatásban megjelenő rendszerszintű szemléletet képviselnek, mely az akadémiai kiválóság kritériumaként nem csak a magas színvonalú akadémiai teljesítményt határozza meg, hanem a tanulók szociális fejlődésére is hangsúlyt fektet. A szemlélet szerint tehát a rendszer alkalmazkodik a hallgatóhoz/tanulóhoz, olyan oktatási közeget teremtve, amely képes a *be-* és *elfogadásra*. Ez a folyamatosan megújuló tér nem csak multikulturalitásra törekszik, tehát nem csak a különböző kultúrák egymás mellett élésnek a lehetőségét teremti meg, hanem ezen túlmutatva az *interkulturalitást* valósítja meg. Az interkulturalitás az „inter" előtaggal a kultúrák közti dialogikus térre utal, melyben lehetőség nyílik a kultúrák közti párbeszédre, a párbeszéden keresztül egymás megismerésére, a különbségek megértésére, a csoportok közti szimbolikus falak lebontására, mely egy közösen létrehozott, alkotó folyamat. Ennek a folyamatnak mindenki aktív résztvevője, és mint aktív résztvevő, bevonódik. A bevonódás során az egyén a saját szempontjait is beilleszti a közösen létrehozott új tudásba, így sajátjának fogja érezni azt, ugyanakkor az új elemeket pedig beilleszti a már meglévő tudásstruktúráiba, melyek mentén az identitásstruktúrák is változnak majd. Más nézőpontok mentén való gondolkodásában az önmagáról való gondolkodás is új tartalmakkal telítődik fel, mely az identitásérés folyamatát mozdítja elő mind inter-, mind intrapszichikus szempontból.

Az inkluzív rendszerbe bekerülve, az elfogadás megtapasztalásán és a bevonódáson, és új tudásstruktúrák konstruálódásán keresztül az egyénnek tehát lehetősége nyílik másságának az átértékelésére, esetleges fenyegetett identitás esetén annak lebontására és új identitásstruktúra felépítésére. Az ismertetett identitáselméletek tükrében ez egy több lépéses folyamat. Ami elsődleges, hogy az inkluzív rendszerben a fenyegetést hordozó stigma az új tudásstruktúrák mentén átértelmeződik és átértékelődik, ezáltal megszűnik fenyegetőnek lenni, és az egyénnek lehetősége nyílik az ismertetett fenyegetéssel szembeni coping-stratégiák felülírására. Az ismertetett megküzdési stratégiák fenyegetett identitás esetén képesek az identitás megóvására, azonban maladaptívak, hiszen különböző okoknál fogva ellehetetlenítik az identitásérést. Az izoláció során az egyén elszigeteltsége megakadályozza új identitásstruktúrák kiépülését; a passing során nem lehetséges a különböző identitás elemek integrációja; a negativizmus során egy szinte páncélszerű identitás struktúra alakul ki, mely nem enged be új identitás elemeket, és ezáltal rugalmatlan; a behódolás pedig egy alárendelt pozíció felvételére kényszeríti az egyént, mely egyben kiszolgáltatott állapot. Ezzel szemben azzal, hogy az inkluzív tér megszünteti a fenyegetettséget, különböző alternatívákat, új dimenziókat nyújt az egyénnek önmaga értelmezéséhez és ezek mentén az identitáskonstrukcióhoz. Lehetőséget ad az addig stigmaként kezelt másságának új jelentéseket adni, felismerni benne önmaga egyediségét, és képességeit, mely képességek gyakorlása mentén új kompetenciákra tesz szert. A környezet részéről érkező pozitív visszajelzések erősítik az egyént ebben a folyamatban, ezért nagyon fontos az inkluzív rendszerben részt vevő megvalósítók és partnerek felkészültsége, hogy megfelelő módon legyenek képesek felismerni és elismerni azokat az egyéni jellemzőket, tulajdonságokat, melyek kompetenciákká fejleszthetőek, és ezáltal hozzájárulhatnak az önbecslést és önértékelést, ezáltal az identitást erősítő pszichológiai folyamatokhoz.

Az inkluzív rendszer amellett, hogy egyéni szinten hozzájárul a fenyegetett identitás megszüntetéséhez és az identitásérés folyamatához, társadalmi szinten is fontos pozitív kimenettel jár. Napjainkban a globalizációt kísérő gazdasági és társadalmi változások óhatatlanul diverz társadalmak kialakulásához vezetnek. Az inkluzív szemlélet, a diverzitás értékként való kezelése, az inkluzív szemlélettel rendelkező egyének interkulturális

---

3. Figyelem a tanulók kulturális különbözőségére, amely az oktatási tapasztalatokat bővíti, és ezáltal fejlődik az intézmény.

4. Egy befogadó közösség, amely diverzitásának minden elemét a tanulók és a szervezeti tanulás szolgálatába vonja be.

kompetenciái alapjaiban járulnak hozzá, hogy ezek a társadalmi változások ne járjanak együtt folyamatosan fennálló csoportközi konfliktusokkal. Az Inclusive Excellence tehát nem csak egy oktatáspolitikai célkitűzés, hanem társadalmi relevanciával bír, melynek egyik lehetséges indikátora lehet az oktatás.

Hivatkozások

BAR-TAL, D., CHERNYAK-HAI, L., SCHORI, N., GUNDAR, A. (2009): *A sense of self perceived collective victimhood in interactable conflicts*. International Review of the Red Cross, June. 229-258.

BIGAZZI, S. (2002): Roma hallgatók iskolai pszichológiája in. (szerk.) LÁSZLÓ J. ÉS FORRAY K. (2002): *A roma közösség kultúrája és iskolapszichológiája*, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, és Romológia Tanszék.

BREAKWELL, G. M. (1986): *Coping with threatened identity* London: Methuen.

BREAKWELL, G.M (2010): Resisting Representations and Identity Processes *Papers on Social Representations*, 19, 6.1-6.11 (2010) [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/] 6.4.

BUDA, B.(2006): *Empátia – A beleélés lélektana*, Urbis Könyvkiadó, Budapest.

CARVER, C.S. ; SCHEIER, F. M. (2003): *Személyiségpszichológia* Osiris Kiadó, Bp.

CSEPELI, Gy. (2005): *Szociálpszichológia* Osiris Kiadó, Bp.

Emberi jogok egyetemes nyilatkozata,29. cikk, első paragrafus. - http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf (2015.08.21.)

ERIKSON, E. H. (2002): *Gyerekkor és társadalom* Osiris kiadó, Bp.

ERŐS, F. (2001): *Az identitás labirintusai Janus*/Osiris Kiadó, Bp.

FESTINGER, L. (1954): *A theory of social comparison processes*. Human relations.

FÜLÖP, É. (2010): *A történelmi pálya és a nemzeti identitás szerveződése* Doktori Disszertáció.

GOFFMAN, E. (2000): *Az én bemutatása mindennapi életben* Thalassa Alapítvány, Pólya kiadó, Bp.

LÁSZLÓ, J. (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás- A társas tudás modern szociológiai el.*

LÁSZLÓ, J. (2012): *Történelem-történetek. Bevezetés a narratív szociálpszichológiába*. Budapest.

LÁSZLÓ, J. ; FÜLÖP, É. (2010): A történelem érzelmi reprezentációja a történelemkönyvekben és naiv elbeszélésekben. *Történelemtanítás* XLV. évfolyam, 1/3. Akadémia Kiadó. méletei Scienta Humana/Kairosz Kiadó.

LAZARUS, R. S. ; FOLKMAN, S. (1984): *Stress,appraisal, and coping*. New York: Springer.

ROCCAS, S., KLAR, Y., LIVIATAN, I. (2006): The paradox of group-based guilt: modes of national identification, conflict vehemence, and reactions to the in-group's moral violations*. Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 698-711.

MOSCOVICI, S. (1961): *La psychoanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France, Paris.

PATAKI, F. (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat* Kossuth Könyvkiadó, Bp.

TAJFEL, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*. Studies in Social Psychology, Cambrigdge Univresity Press.

TAJFEL, H. (1974): *Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás*, Katz-Newcomb Lectures, University of Michigan, Ann Arbor 10-18.o. ford. Csepeli György.

TAJFEL, H. ; TURNER, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behaviour. In S. WORCHEL & W. G. AUSTIN (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

VARGA, A.(2014): Az inkluzivitás vizsgálati modellje in. *Autonómia és Felelősség- Neveléstudományi Folyóirat*, 1. évf. 2014/1. szám.

VOLLHARDT, J. R. (2010): *Victim consciousness and its eff ects on intergrouprelations—A double-edged sword?* (Unpublished doctoraldissertation). University of Massachusetts, Amherst.

WILLIAMS, D.; BERGER, J. D; MCCLENDON, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. (fordította: Raymann Júlia).

DEZSŐ RENÁTA ANNA:
PLURÁLIS INTELLIGENCIA-KONCEPCIÓK, TANULÁSKÖZPONTÚ PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS AZ INKLUZIVITÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Jelen tanulmány az inkluzív akadémiai kiválóság fejlesztése kapcsán azt vizsgálja, hogy az inkluzív környezet kialakításához milyen további feltételeket, elemeket emelhetünk be a diverzitás fogalmának differenciálásával, a neurodiverzitásra épülő megközelítés segítségével. Ehhez röviden áttekinti a legismertebb, plurális intelligencia-koncepcióra épülő modelleket, röviden feltárva a tanulás-központú pedagógiákat segítő elemeiket, aspektusaikat. A továbbiakban röviden bemutatásra kerülnek azok a hazai kutatási eredmények, melyek igazolják, hogy ezek a tanulást segítő aspektusok nemcsak az Egyesült Államokban, hanem a hazai iskoláztatásban is hiányoznak az általános gyakorlatból. A továbbiakban a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében zajló implementációs eredményeket mutatja be a szerző a plurális intelligencia-koncepciók beemeléséről a tanárképzési programba. A tanulmány harmadik részében az Intézet Erasmus programját, illetve annak egy kurzusát tekinti át, egyrészt az inkluzivitás megteremtésének lehetőségét kutatva külföldi hallgatók számára a produktív tanulás alkalmazásában, másrészről a plurális intelligencia-koncepciók aspektusai felől vizsgálva a kísérletet.

Kulcsszavak: inklúzió, plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések, pedagógusképzés

Inkluzív világ?

A demokratikus állami berendezkedés kereteinek megszületése, formálódása óta alapvető kérdésként szembesülünk a diverzitásfolyamat (MILEM ÉS MTSAI, 2005) kihívásaival. A multikulturalizmus legélesebben a volt gyarmatbirodalmak, illetve utódállamaik valóságában szembesít alapvető együttélési kérdésekkel, az ezek cél-, feltétel- és eszközrendszerének mibenlétével az aktuális geopolitikai közegben, társadalmi térben és időben. Az olvasztótégely versus salátástál metaforák az asszimilatív, integratív szemlélet és a befogadó, inkluzív megközelítés közt folyó véget nem érő dilemmák leképeződései, melyek az angolszász világ után (HUNTINGTON, 2005; MEIEN, VON 2007; KOLB, 2009) az öreg kontinensen is aktuálisak vonatkozó megoldatlan történelmi kérdéseink, valamint a permanens s erősödő migrációs folyamatok miatt egyaránt.
A Kárpát-medence sokszínűsége, a történelmi Magyarország soknemzetiségű volta, s a rendszerváltást követő, példaértékű vonatkozó jogalkotás azt sugallhatja, hogy hazánk élharcosa az inkluzív szemléletnek, ám önmagában a társadalom heterogén összetétele bár szükséges, mégsem elégséges feltétele az inkluzív valóság kiteljesedésének. Konszenzusos, transzverzális vonatkozó kompetenciák, attitűdök, képességek és ismeretek (MOMPOINT-GAILLARD, 2015), valamint strukturális biztosítékok (ARATÓ, 2015) szükségesek ahhoz, hogy az inkluzivitás társadalmi valósággá váljon.
Nem kérdés, hogy az iskolarendszer, az oktatás mindezek közvetítésében hiteles mintaként s terepként prioritást élvez. Napjaink felsőoktatásban résztvevő hallgatói jövőnk munkaadói és munkavállalói a globális piacon és a globális tudásalapú gazdaságban – azaz a holnap meghatározó faktorát jelentik (GÜRÜZ, 2008). Nem véletlen tehát, hogy az inkluzív kiválóság fókuszba emelését kezdeményezte az Amerikai Főiskolák és Egyetemek Egyesülete -

követendő stratégiaként a felsőoktatás világában (MILEM és mtsai, 2005; BAUMAN és mtsai 2005; WILLIAMS és mtsai, 2005).
A Dél-Dunántúli régió, s Baranya megye központjaként a 2000 éves történettel bíró Pécs (Fünfkirchen, Pečuh) a szükséges heterogén feltételeket a maga színes hagyományaival, emlékeivel, tárgyi környezetével és mindennapi valóságában is hordozza turisztikai és kulturális központként egyaránt. Kilenckarú egyetemünk természetéből adódó sajátja a diverzitás, több szempontból fakadóan is (szakirányok, karok közti együttműködések, nemzetközi kapcsolatrendszerek, kisebbségeket fókuszba emelő tanszékek). Hazai viszonylatban ezen alma mater oktató-kutatója (VARGA, 2014) veti fel először a felsőoktatás inkluzív kiválósági modelljének bevezethetőségét. A felsőoktatás világában a pedagógusképzés jelentősége azért hangsúlyozandó, mert a leendő pedagógusok olyan transzverzális kompetenciákat alapozhatnak, melyek a jövő befogadó társadalma polgárainak tulajdonságait jelenthetik.

Inkluzivitás, plurális intelligencia-koncepciók és tanulásközpontú pedagógiák

Az intelligencia-koncepciókról dióhéjban[7]

A köztudatban IQ-ként élő fogalom az ú.n. *szingularisták* definícióját követi, mely szerint létezik egy általános intelligencia, a g-faktor, amely a részképességekből felépülő hierarchia csúcsán helyezkedik el, azaz egy olyan egységes képesség, mely minden intellektuális részképességünket is meghatározza. A *pluralisták* ugyanakkor amellett érvelnek, hogy bár mentális képességeink között elsődlegesek az észlelési sebesség, emlékezés, számolás, téri viszonyok megértése, nyelvi megértés, beszédkészség, következtetés – a g-faktor csupán másodlagos szerepet tölt be (NEISSER et al. 1996; THORNE–HENLEY, 2000; CIANCIOLO–STERNBERG, 2007; DEZSŐ, 2012).
Sternberg a humán intelligencia *triarchikus modell*jét vázolja (1985), mely szerint analitikus, praktikus és kreatív intelligenciáink különíthetőek el egymástól, melyek közül az oktatási rendszer csupán az analitikusról vesz tudomást. Gardner a *többszörös intelligencia* (*multiple intelligences*) dinamikus elméletének megalkotója (1983, 1999, 2006a, 2006b, 2009). Bár e teóriát születése óta számos kritika érte (ANDERSON, 1992; DEARY, 2003; SCHALER, 2006; MACKINTOSH, 2007; GYARMATHY, 2002; KALMÁR, 2007; VAJDA, 2002) napjainkban a Gardner által eredetileg leírt hét intelligencia (verbális, logikai, téri, zenei, kinesztetikus, interperszonális, intraperszonális) kísérleti úton bizonyítottan is agyunkban egymástól elkülöníthetően, egyértelműen kimutathatóan lokalizálható (HOUDÉ, 2015), s alkalmazása a közoktatás keretei közt töretlen (LEASER, 2003; NICHOLSON-NELSON, 2007; ARMSTRONG, 2009; EBERLE, 2011; GARAS – CHEVALIER, 2015; SÁNDOR-SCHMIDT, 2015). Oktatási rendszerek világszerte csupán a verbális, logikai és téri intelligenciát helyezik fókuszba, ezek mibenléte mentén írják le, minősítik az egyén intellektusát. Gardner megállapításai szerint egyes intelligenciaprofilok szakmaspecifikusnak tekinthetőek, s a pedagógusokra leginkább a magas verbális, inter- és intraperszonális intelligenciák jellemzők.

A nevelési/oktatási tér szereplőinek intelligencia-értelmezései mellett azok intelligencia-*percepciójának* jelentőségére szintén egy észak-amerikai szociálpszichológiai iskola koncentrál. Dweck (2006, 2007) elmélete és kutatásai szerint intelligenciánkra vonatkozó tudati beállítódásaink (*mindsets*), melyek rögzültek vagy termékenyek (*fixed* versus *growth*) lehetnek, jelentős mértékben befolyásolják aktuális intellektuális teljesítményünk szintjét, iskolai sikereinket, s ezek az egyéni potenciálhoz mért eredményesség skáláján eltérő eredményekhez vezetnek. A Dweck által leírt rögzült vagy termékeny tudat annak mentén

[7]Mivel a plurálisintelligencia-koncepciók elméleteinek, s neveléstudományi vetületeinek tárgyalására, értelmezésére a magyar nyelvű szakirodalomban a korábbiakban már sor került (DEZSŐ, 2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2015), az alábbiakban csak érintőlegesen tekintjük át e kereteket.

állapítható meg egy adott személyre vonatkozóan, hogy az illető meggyőződése szerint az intelligencia, illetve különböző személyiségjegyek fejleszthetők-e vagy sem. A két kategória további markereit képezi az egyén attitűdjeinek minősége a kihívások, akadályok, erőfeszítések, kritikák, illetve mások sikerei tekintetében. Az iskolai intelligencia-percepció jellemzően rögzült tudati beállítódásról tanúskodik.[8]

Tanulásközpontú pedagógiák a pedagógusképzésben

Az inkluzív felsőoktatási környezet egy jelentős indikátorának tekinthető a tanulásközpontú pedagógiákhoz fűződő viszony, melyben a plurális intelligenciakoncepciók hatásai is tetten érhetők. Amint azt máshol már kifejtettük (DEZSŐ, 2015), a tanulásközpontúság (MÁRHOFFER, 2013) hangsúlyozása a neveléstudományokban, s különösen a pedagógusképzésben olyan már létező – elméletben bevett – modellek (projektpedagógia, produktív tanulás, problémaalapú tanulás, metakognitív tanulás, önszabályozó tanulás, kooperatív tanulásszervezés) alternatív alkalmazását jelenti, melyek az ismeretközvetítés csaknem kizárólagosan verbális csatornáján túl a konstruktivista paradigma[9] (NAHALKA, 1997) keretei közt nyernek értelmet. A tanítási-tanulási folyamatban e szemlélet az abban résztvevők *tanulására* fókuszál a folyamattervezés, -kivitelezés, és -reflexió során. E kérdést érinti Kopp (2013) a felsőoktatásban tanulók lehetséges képességfejlesztése kapcsán. A továbbiakban a fent említett modellek és a bemutatott plurális intelligenciakoncepciók közti kapcsolatot vizsgálom a tanulásközpontú pedagógiák tárgyalásakor.

A projektpedagógia (POÓR ÉS mtsai, 2007) során a témaválasztás és a célkitűzés a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével aktív részvételükre épít a tervezési és végrehajtási szakaszban egyaránt, reflektált s konkrét produktum előállítására irányul. A produktív tanulás összetevői a személyes meghatározottság, a tevékenységközpontúság, a társadalmi és kulturális környezetbe ágyazottság és kivitelezés egyes szaktárgyakhoz rendelhetően. E tanulási forma felfedező jellegű és egyéni: a tanulók definiálják a problémát, a tennivalókat, ők keresik meg és dolgozzák fel a megoldáshoz szükséges információkat adott társadalmi környezetben, térben (BÁRDOSSY, 1999).

A problémaalapú tanulás során a diákok kis létszámú csoportokban valós életből vett, autentikus problémák megoldásán dolgoznak tutori segítséggel – a problémafelvetés megelőzi az annak megoldásához szükséges ismeretek közvetítését. A folyamat elemei: meglévő tudás mozgósítása a probléma potenciális definícióihoz, illetve megoldási módokhoz kapcsolhatóan, tanulási cél megfogalmazása, információgyűjtés és -elemzés, a megoldáshoz szükséges információk kiválogatása és szintézise, megoldás létrehozása és megfogalmazása érvekkel alátámasztva (MOLNÁR, 2004). A metakognitív tanulás nem más mint egyfajta reflektivitás saját tudásunkról való tudásunk vonatkozásában (CSÍKOS, 2004), komplementere, szükséges eszköze az önszabályozó tanulásnak, mely a tanulók által szándékosan és tudatosan kezdeményezett és tervezett, végrehajtott, monitorozott, visszacsatolt és szabályozott folyamat (MOLNÁR, 2002).

E modellek mindegyikében közös, hogy dwecki értelemben termékeny tudati beállítódást tételez a benne résztvevőktől. Konkrét pedagógiai célként fogalmazhatjuk meg tehát, hogy a

---

[8] Magyar fordításban Gardner és Sternberg eredeti közlései máig elérhetetlenek, s csupán a közelmúltban (2015) jelent meg a dwecki alapmű (2006), ahol a *mindset* kifejezés *szemléletváltás*ként kerül interpretációra. Megítélésem szerint e kifejezés az eredeti koncepció által kifejezett, az egyén tudatos kognitív magatartására utaló aktust nem tükrözi kellőképp.

[9] Arató (2011) a kooperatív tanulásszervezés paradigmatikus voltát veti fel, miszerint a kooperatív struktúrák túlmutatnak a konstruktivizmuson, s iskolai kereteken túl is értelmezhetőek, érvényesek.

dwecki kritériumok mentén a pedagógusképzés szereplőinek termékeny tudati beállítódását generáljuk, ennek fejleszthetőségét tudatosítsuk körükben.

Az önszabályozó tanulás, a problémaalapú tanulás, a produktív tanulás, illetve a projektpedagógia a sternbergi praktikus, valamint kreatív intelligenciák mozgósításával jellemezhető leginkább. Következésképp az analitikus gondolkodás fejlesztése mellett fontos a leendő pedagógusok – és képzőik – praktikus és kreatív intelligenciáinak mozgósítása a képzés során.

Kooperatív tanulásszervezésről, az inkluzív tanulási környezet strukturális biztosítékáról minimum négy alapelv (egyenlő részvétel és hozzáférés, mindenkire kiterjedő párhuzamos interakciók, építő és ösztönző egymásrautaltság, személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség) együttes érvényülése esetén beszélhetünk, melyet az ezen alapelvek közös mozgósítását célzó struktúrák (hajlított véleményvonal, ablak, szóforgó, szakértői mozaik stb.) alkalmazása által segíthetünk elő (ARATÓ – VARGA, 2012). E tanulásszervezési keretek – a kooperatív struktúrák révén – hozzárendelhetők, alkalmazhatók a projektpedagógiára épülő, a produktív, a problémaalapú, a metakognitív és az önszabályozó tanulási folyamatok során egyaránt.

A tanulóra jellemző gardneri intelligenciaprofil feltérképezése (ARMSTRONG, 2009) azért fontos, hogy általa a kooperatív tanulás során az egyenlő részvétel és hozzáférés biztosított lehessen. Egyenlő arányú részvételen nem csupán az adott időegység alatt megszólítandó tanulók számának arányosságát kell értenünk, hanem a méltányos hozzáférést is. Amennyiben a tanuló a rá jellemző intelligenciaprofil mentén fér hozzá a feldolgozandó ismeretanyaghoz, fejlesztendő kompetenciákhoz, valószínűsíthetően hatékonyabb és eredményesebb tanulási folyamatokat generálhat a tanulást szervező, facilitáló, mentoráló pedagógus vagy pedagógusképző.

Kutatási eredmények a plurálisintelligencia-koncepciók és a tanulásközpontú pedagógiák összefüggéseiről - az inkluzív tanulási környezet potenciális markereiről

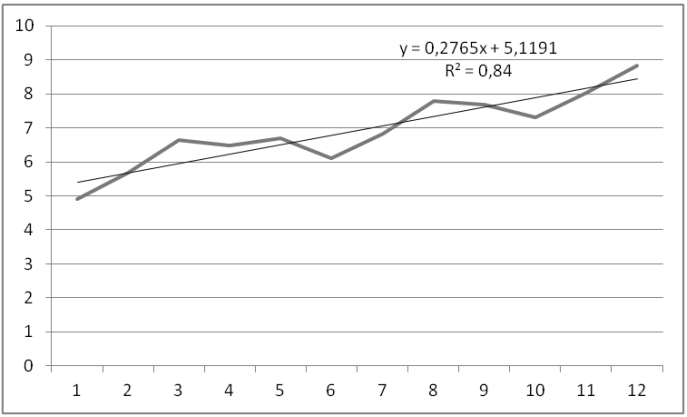
Észak-Amerika viszonylatában érvényes megállapítás, hogy a közoktatás intézményrendszere a diákokat elsősorban a szingularista intelligenciakoncepció mentén minősíti és értékeli, feltáratlan, hogy e megállapítás érvényes-e közép-európai kontextusban. Felvetődik, hogy az egyéni hozzáférés biztosítása korlátozott a tudásátadás folyamatában atipikusként leírt tanulók esetében – a méltányosság és esélyteremtés rendszerszintű megjelenése – legalábbis az erre való deklarált törekvés – mellett is, azaz inkluzívnak tekinthető-e a tanulásszervezés szempontjából a környezet. Kérdőíves vizsgálatsorozatomban (DEZSŐ, 2014d) ezen markerek hazai megjelenését vettem górcső alá. A pedagógusok és pedagógusjelöltek vonatkozásában feltárni kívántam, hogy a gardneri pedagógus-intelligenciaprofil kimutatható-e köreikben.
A vizsgáltak körét a dél-dunántúli konvergenciarégióban élő nagykorú, 40-50 éves nem pedagógus végzettségű, illetve munkakörben dolgozó magyar állampolgárok *(a)*, pedagógusok *(b)*, pedagógusjelöltek[10] *(c)* és közoktatásban résztvevő diákok *(d)* adták. Az írásbeli kikérdezés módszerével e négy célcsoportban vizsgáltam a tanulásközpontú pedagógiák (lásd a fentebb bemutatott megközelítéseket), a dwecki tudati beállítódás, illetve a gardneri többszörös intelligenciák közti potenciális összefüggéseket az alábbiak szerint:

[10] A kutatás a PTE és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola pedagógusjelöltjeinek körében is zajlott, jelen tanulmányomban kizárólag a pécsi diákokra vonatkozó eredményeket közlöm.

1) a dél-dunántúli konvergencia régióban élő nagykorú, 40-50 éves, nem pedagógus végzettségű, illetve munkakörben alkalmazott magyar állampolgárok közt *(a)* – sikeresség/sikertelenség önértékelése, valamint az intelligenciaprofil és tudati beállítódás közti kapcsolatokat (n=473);
2) pedagógusok körében *(b)* – a tanulásközpontú pedagógiai nézetek és az intelligenciaprofil/tudati beállítódás közti kapcsolatokat (n=409);
3) a PTE pedagógusjelöltjeinek (a képzés derekán járó diákok 10%-ának bevonásával történt vizsgálata) körében *(c)* – a tanulásközpontú pedagógiai nézetek és az intelligenciaprofil/tudati beállítódás közti kapcsolatokat (n=49);
4) a közoktatásban résztvevő, 8-13. évfolyamos diákok közt *(d)* - az iskolai sikeresség, az önértékelt sikeresség, az intelligenciaprofil és a tudati beállítódás közti potenciális összefüggéseket (n=510).

Az adatfelvételre 2014 telén-tavaszán került sor, az eredmények feldolgozása az SPSS 14.0 szoftver segítségével, szakértő statisztikus bevonásával 2014 őszén és tavaszán történt. Minden egyes kérdőív száztíz itemet tartalmazott, az adatközlők kiválasztása a kismintás próbatesztelést követően véletlenszerűen történt. A kérdőívek célcsoport-specifikusan indexált, illetve skálaváltozókat tartalmaztak, melyek közt hangsúlyosan zárt kérdések szerepeltek (ordinális, nominális, Likert-skála). Faktoranalízist végeztünk, a kapcsolatvizsgálatok közt ANOVA, kétmintás T-próba, korrelációvizsgálat szerepelt. A kapott eredmények a következőképp foglalhatók össze:

A dél-dunántúli konvergencia régióban élő felnőtt lakosság körében a társadalmi és önértékelt siker közötti korrelációvizsgálat minden lehetséges szignifikanciaszinten létező, negatív irányú, gyenge kapcsolat igazolódott (p=0,000; r=0,216). Eszerint minél iskolázottabb az egyén, annál kevésbé pozitív a saját magára vonatkoztatott sikerpercepciója. Ez az eredmény azt sugallja, hogy az iskolai eredményesség nem motiválható a későbbiekben prognosztizálható szubjektív sikerérzettel, az intézményes oktatási térben szerezhető pozitív tapasztalatok és a valós életben tapasztalható sikeresség közt fordított arányosság mutatható ki. Mivel ez az összefüggés a 20-30 évvel ezelőtti köz- és felsőoktatás képét tükrözi vissza, melyről tudható, hogy szerkezeti és tartalmi elemei többnyire merevek voltak, a jelen és jövő iskolarendszerének feladata egy életközelibb, befogadó, a tanulásközpontú pedagógiákat előtérbe állító oktatási környezet biztosítása.



1. ábra: A verbális intelligencia és az iskolában eltöltött idő kapcsolata

A tudati beállítódás faktora hazánkban – vagy legalábbis a vizsgált régióban – kultúra specifikus. Kimutatható mindkét beállítódás: a termékeny tudatú hisz az intelligencia és a személyiség fejleszthetőségében, de kihívásokra, erőfeszítésekre, illetve mások sikereire nem a dwecki modell szerint reagál. A tudati beállítódás és az önértékelt, illetve társadalmi sikeresség közt nem mutatható ki összefüggés, ugyanakkor a társadalmi sikeresség tekintetében elmondható (p=0,000), hogy minél magasabb a verbális intelligenciánk, annál iskolázottabbak vagyunk (v. ö. 1. ábra). Ez az összefüggés a hagyományos iskolarendszerben domináns verbalitás szignifikanciáját mutatja. Inkluzívabb, méltányosabb tanulási környezet biztosításával más intelligenciaprofilú személyek iskolázottsági mutatója is magasabb lehet, mely a 2020-as uniós releváns célkitűzések elérhetőségének feltételrendszer-elemét képezheti.[11]

A régióban vizsgált pedagógusok *(b)* tudati beállítódás faktora kultúraspecifikus (mint fent, v. ö. az *(a)* célcsoport eredményeivel) és szakmaspecifikus: bár a kérdezett pedagógusok többsége termékeny tudatú, a kihívásokra, illetve mások sikereire nem a dwecki modell szerint reagál – ugyanakkor az erőfeszítések tekintetében megfelel annak, azaz hisznek a befektetett energia megtérülésében. A termékeny tudati beállítódás és tanulásközpontú pedagógiai nézetek közötti korrelációvizsgálat minden lehetséges szignifikanciaszinten létező pozitív irányú gyenge kapcsolatot mutat (p=0,000; r=0,188) a pedagógusok közt, azaz a tanulásközpontú pedagógiai nézeteket vallók jellemzően termékeny tudatúak. A tanulásközpontú pedagógiai nézetek legjellemzőbben a magas intra- (p=0,018; r=0,121) és interperszonális intelligenciájú (p=0,002; r=0,158) pedagógusok körében jellemzőek. Ezek az intelligenciák a Gardner által leírt szakmaspecifikus intelligenciák is egyben.

Szintén kultúra- és szakmaspecifikus a PTE tanárjelöltjeinek *(c)* tudati beállítódása (a *(b)* csoportával teljesen megegyező). E tulajdonság és a célzott alcsoport pedagógiai nézetei közti korrelációvizsgálat nem hozott eredményt – vélhetően a képzési szerkezetből adódóan, főként a gyakorlat hiánya miatt.[12] A biztos, tudatos pályaorientációval legerősebben az intraperszonális intelligencia van összefüggésben (p=0,001). Ez megfelel a Gardner által leírt egyik szakmaspecifikus intelligenciának, s jelzi azt is, hogy a pedagógus életpálya választása során bizonyos intelligenciák területén jobban teljesítők előnyt élveznek.

A közoktatásban tanuló diákok *(d)* tudati beállítódás faktora megegyezik a pedagógusokéval – bár mások sikereire és kihívásokra nem a dwecki modell szerint reagálnak, még hisznek az erőfeszítések eredményességében – ellentétben az előttük járó generáció *(a)* meggyőződésével, miszerint erőfeszítéseink nem kifizetődőek. A felnőtt vizsgált csoporthoz *(a)* hasonlóan a gyengébb bizonyítványú tanulók önértékelt sikere magasabb (p=0,000; r=0,174).

Gardner egyik alapvetését – miszerint az intézményes oktatás legfőként a magas verbális, logikai és téri intelligenciát jutalmazza – igazolta a jó bizonyítvány és a jellemző intelligenciaprofil összefüggésének vizsgálata is. A kapott relációk a verbális (p=0,000; r=0,144), a logikai (p=0,001; r=0,174) és a téri (p=0,005; r=0,140) intelligenciák mellett az

[11] v. ö. http://eu.kormany.hu/europa-2020-strategia Prioritások és számszerűsített célok 4: „a képzettségi szint javítása, különösen törekedve arra, hogy kevesebb, mint 10 százalékra mérséklődjön a korai iskolaelhagyás aránya és egyidejűleg legalább 40 százalékra nőjön a felsőfokú vagy annak megfelelő végzettséggel rendelkező 30-34 éves korúak aránya". (2015.08.30.)

[12] Bár 10%-on mutatkozik összefüggés a pécsi tanárjelöltek tanulásközpontú pedagógiai nézetei és termékeny tudati beállítódása közt, az alacsony minta és a társadalomtudományokban bevett 5%-os érvényességi mutató miatt nem vonhatunk le valid következtetést.

intraperszonális intelligenciával (p=0,002; r=0,140) mutattak meglévő pozitív, megegyező irányú kapcsolatot.

E kutatás reprezentációs korlátait szem előtt tartva megállapítható az egyesült államokbeli elméletek validitása hazánkban. A gardneri szakmaspecifikus intelligencia a pedagógusokra vonatkoztathatóan a releváns vizsgált célcsoportok, *(b)* és *(c)* esetében elemeiben kimutatható, s Dweck modellje is tetten érhető, bár a termékeny tudati beállítódás esetében kihívások, erőfeszítések és mások sikereinek pozitív értékelése nélkül, mely sajátosságot kulturspecifikumként értelmezhetünk az adott geopolitikai térben és időben. Az *(a)* és *(d)* célcsoportok vizsgálata az inkluzív, méltányos tanulási környezet szükségszerűségét implicit módon tartalmazza. Ez jelentheti a plurális intelligencia-koncepciók mentén is leírható tanulásközpontú pedagógiák érvényesítését, széleskörű alkalmazását a közoktatásban és pedagógusképzésben egyaránt. Továbbá azt is, hogy érdemes lenne a diverzitás értelmezési horizontjának tágításával – a neurodiverzitás aspektusának beemelésével a plurális intelligencia-koncepciók, és modellek segítségével –, a tanulás-központú pedagógiák szellemében, a gyakorlatban is hozzáférést és részvételt biztosítani a verbális, logikai és téri intelligenciákon túli intelligenciák számára is.

A PTE BTK Neveléstudományi Intézet plurálisintelligencia-koncepciókhoz, tanulás-központú pedagógiákhoz fűződő, az inkluzív kiválóság mentén értelmezhető tevékenysége

Inkluzív gyakorlat a magyar nyelvű tanárképzésben

A plurálisintelligencia-koncepciók elméleteinek alaposabb vizsgálatát, hazai adaptálhatóságának áttekintését, valamint lehetséges beemelését a pécsi tanárképzésbe 2009-től kísérhetjük nyomon (DEZSŐ, 2009, 2012) a neveléstudományi kutatás, a (tanár)képző és curriculum-fejlesztő munka, valamint a hallgatói gyakorlat összekapcsolása által.
Először 2011 tavaszán terveztek a PTE nappali tagozatán tantervfejlesztő tanár szakon tanári felkészítésben résztvevők, választható feladatként, a többszörös intelligenciák elméletét gyakorlatba átültetendő – a holokauszt magyarországi áldozatainak emléknapja kapcsán – témanapot hallgatók egy szabadon választható, tanár szakos kurzus keretei közt. Akkor még magyar nyelvű szakirodalom hiányában a hallgatók kiscsoportokban, csupán elméleti munkát végeztek a csoportos tanítási gyakorlatukkal egybeeső szemeszterben. A tervező munka alternatívájaként néhányan (oktatói) nyelvi és szakmai lektori támogató tevékenységgel szakfordításokat készítettek a téma alapvető szakirodalmából válogatva. Egyes kurzusrésztvevők fél évvel később, egyéni tanítási gyakorlatuk alatt a közösen tervezett órák közül kipróbáltak egyet-egyet, s időközben megszületett az első vonatkozó magyar nyelvű segédanyag (DEZSŐ, 2011). Ez a gardneri elmélet összefoglalóját (GARDNER, 2006a:3–24), annak kritikáit, a kritikákra adott elméletalkotói reflexiókat (GARDNER, 2006b:54–62), valamint az előző félév során a hallgatók által létrehozott legátgondoltabb tématervet tartalmazza, mely a Sorstalanság című filmalkotást dolgozza fel.

Egy évvel később újabb tanárképző kurzusok kerültek meghirdetésre, így a posztgraduális képzésben, a tanári mesterszakok levelező tagozatán is, ahol a már pályán lévő pedagógusok feladata az volt, hogy saját közismereti szakjaikhoz kapcsolódóan tervezzenek, kivitelezzenek és reflektáljanak tanórákat a gardneri intelligenciák mozgósításával. E munkák közül több alkotás bekerült egy későbbiekben szerkesztett vonatkozó példatárba (DEZSŐ, 2014a).

Nappali tagozaton, 2012 tavaszán a holokauszt témáját több csoportban is feldolgozták a hallgatók, s öt pécsi általános iskolában is lebonyolították, majd reflektáltak témanapokat – a Sorstalanság című film előzetes tanulói megtekintésére építve. Az egyes témanapok

szervezése úgy történt, hogy az azon résztvevő nyolcadik osztályos tanulók forgószínpadszerűen négy egymást követő tanórában más-más intelligenciapár mozgósításával dolgozták fel a művet – négy tanóra alkalmat ad ugyanis a nyolc intelligencia azonos mértékű mozgósítására, amennyiben azokat párokba rendezzük. Minden tanórán többtanáros (általában 2-3 fős) modellben próbálhatták ki magukat tanárjelöltjeink. A feladatok tervezése, majd kivitelezése során a tanárjelöltek a tanulásközpontú pedagógiák főbb elemeit építették be az általuk kivitelezett tanórákba a foglalkoztatott diákok s a közoktatásban dolgozó pedagógusok örömére (pozitív szóbeli és írásbeli visszajelzések egyaránt születtek). Az egyes intelligenciapárokat az iskolákhoz tartozó tanári csoportok eltérő módon osztották fel, s minden érintett intézményben más-más, egyedi témanap született.
2013-ban nappali és levelező tagozaton is folytatódtak a kurzusok, választható feladatként megmaradt a holokausztoz kapcsolódó témanap tervezése, lebonyolítása és reflektálása nappali tagozaton, s átmenetileg visszatértem a plurális intelligenciakoncepciók témájának kizárólagos elméleti feldolgozására azon hallgatókkal, akik nem kívántak részt venni a témanap megtervezésében, lebonyolításában és reflektálásában. A főként tantervfejlesztő tanár szakos hallgatók számára hirdetett speciálkollégium és a bármely közismereti szakos tanárjelöltek számára hirdetett *Szabadon választható ismeretkörök* című kurzus a gyakorlatban átjárhatóvá vált a tanárjelöltek számára.

Míg az előbbi kurzus keretei közt a teljesítendő feladat a témanapra fókuszált, addig az utóbbi tekintetében új, szintén tanári gyakorlatot facilitáló feladat került kijelölésre. 2014 tavaszán a Szabadon választható ismeretkörök című szeminárium keretei közt bármely közismereti tárgy szakos tanárjelölt számára nappali tagozaton először, a csoportos tanítási gyakorlattal – mely ugyancsak a tanári mesterképzés negyedik félévében esedékes – összekötve, és levelező tagozaton is a többszörös intelligenciák közelítésű óratervezés, lebonyolítás és reflektálás vált a kurzusteljesítés feladatává – s a legsikeresebb alkotások bekerültek az online elérhető példatárba (DEZSŐ, 2014a). A tanárjelöltek csoportos tanítási gyakorlatuk ideje alatt valamely szakjukhoz kötötten 90 perces témafeldolgozásokat terveztek és kiviteleztek, majd reflektáltak a gardneri intelligenciák mozgósításával a közoktatás felső tagozata, illetve a középiskola évfolyamain.

A publikussá tett óraterveket vizsgálva elmondható, hogy akad még tennivaló az egyes intelligenciák értelmezése, a tanulásszervezés kooperatív jellegének erősítése – melynek alkalmazása meglátásom szerint elengedhetetlen –, az időgazdálkodás, illetve a dokumentációban felhasznált források adekvát megjelenítése kapcsán egyaránt. Ugyanakkor mérföldkőnek tekinthető e kiadvány, mely hűen tükrözi, hogy a jelen hazai közoktatási viszonyok között is lehetséges a tengeren túl már számos követőt magáénak tudható, hatékony, méltányos és eredményes tanítási-tanulási folyamatokat célzó gardneri megközelítés alkalmazása.

Idegen nyelveken hirdetett, külföldi hallgatók számára (is) elérhető kurzusok

2010-ben a nemzetközi hallgatói mobilitásban résztvevők száma világviszonylatban elérte a 2,9 milliót (UNESCO, 2010). Olyan jelenségek tanúi lehetünk világszerte, mint az oktatási környezet nemzetköziesedése és a különböző oktatási rendszerek harmonizációját célzó törekvések (UNESCO, 2011). A külföldi hallgatóknak integráns szerep jut a szocio-ökonómiai, s a szocio-kulturális fejlődés tekintetében egyaránt (HAAS, DE 2009). Az inkluzív minőségi felsőoktatási környezet szükséges alapfeltétele napjainkban a nemzetköziesedés.

A világ legsikeresebb csereprogramja az Erasmus (2015-től Erasmus+) program, mely napjainkban több mint két és fél évtizedes múltra tekint vissza. E program adja évente a

különböző csereprogramokban részt vevő hallgatók csaknem egytizedét – több mint 230 ezer diákot -, akik Törökországot is beleértve európai felsőoktatási intézményekben tanulnak (EUROPEAN COMMISSION, 2012). A mindenkori Erasmus-programok keretei közt ösztöndíjas diákok tapasztalatai szerint munkaerő-piaci esélyeik nőnek azáltal, hogy szakmai önéletrajzukban feltüntetik a diákéveik alatt külföldi mobilitási programokban történt részvételüket. Az erasmusosok közül a hallgatók 80%-ának családjaiban ők az elsők, akik külföldi tanulmányokat folytattak, s e diákok 60%-a nő[13] (TEMPUS, 2012). Következésképp azok a kurzusok, melyeket az Erasmus-programban résztvevők számára kínálunk, hosszútávon szignifikáns hatással bírnak társadalmainkra, tekintettel arra, hogy résztvevőik Európa jövőbeni értelmiségi generációját képezik a kontinens minden részén – és azon túl.

Bár hazánk nem tartozik a leginkább megcélzott fogadó országok sorába, a legtöbb magyar felsőoktatási intézmény érvényes bilaterális partnerségi kapcsolatokkal rendelkezik. A Pécsi Tudományegyetem (PTE) Európa 26 országának 311 intézményével tart kapcsolatot. Magyarország első egyeteme 175 hallgatót fogadott az Erasmus program keretei közt a 2011/2012. tanévben (PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM, 2012), 2011 őszi féléve során a mobilitási programokban résztvevő bejövő hallgatók száma 154 fő volt.[14]

Oktató	**Kurzus**	**Mobilitási hallgatói létszám**
Arató Ferenc	Assertive Communication in Education	4
	Basic Principles of Cooperative Learning	1
Bálint Ágnes	Educational Psychology	7 / 2 TTK +1 KTK
	Psychology of Learning	8 / 2 TTK + 1 PMMIK + 1 AOK
Dezső Renáta Anna	Inclusive Education of Minorities	7 / 3 FEEK + 1 ETK
	Roma Studies 1	3
	Education at the Millennium through Our Own Life Stories	4 FEEK
Mrázik Julianna	Self Study and Teacher Profession	2
	From Teaching to Learning	3 / 1 ETK
	Educational Creatology	2

1. *táblázat: Erasmus kurzusok a PTE BTK NTI-ben 2011 őszén*

[13] A nemek diszkriminációjának megszüntetése kiemelt inklúziós cél.
[14] Az adatot Németh Judit, a PTE mobilitási programjainak vezető koordinátora bocsátotta rendelkezésemre.

A Neveléstudományi Intézet (NTI) a Pszichológia Intézettel karöltve felelős a PTE bölcsész és természettudományi tanárképzésének pedagógiai-pszichológiai modulja keretei közt felvehető stúdiumok meghirdetéséért. Az NTI ugyanakkor minden képzési szinten hirdet a neveléstudományok körébe tartozó diszciplináris szakokat is. E képzések során a meghirdetett kurzusok oktatási nyelve elsősorban magyar, de a felkínált stúdiumok között modern idegen nyelveken, angolul, németül, oroszul és spanyolul is oktatnak kollégáink.
Ezek közt elérhető egy rövid, intenzív, 30 ECTS értékű, elemeiben campus-kreditált angol nyelvű neveléstudományi program is (ARATÓ és mtsai, 2011). A program négy kötelező és két választható, egyenként 5 ECTS értékű kurzusból áll, melyek azt célozzák, hogy a pedagógusképzés különböző szintjein tanulmányokat folytató, valamint a neveléstudományok felé orientálódó hallgatókat felvértezzék azzal a látásmóddal s szakmai és módszertani eszköztárral, mely az Európai Unió multikulturális valóságának iskoláiban a sikeres munkavégzéshez napjainkban nélkülözhetetlen.

E program nem kizárólagosan az Erasmus-programban résztvevők számára elérhető, más mobilitási programok keretei közt itt tartózkodó, illetve az egyetem magyar képzési programjaiban résztvevő hallgatói számára is nyitott 2011 tavaszától. A közreműködő oktatók szakmai krédója szerint ugyanis minél heterogénebb egy-egy hallgatói csoport, annál több haszonnal járhat az a résztvevők számára az aktív közös munkán, vitákon keresztül, melyek alapját különböző kultúrákból és nézőpontokkal érkező diákok közti együttműködés adja.

Előfordul, hogy egyetemünk más karaira érkező hallgatók csatlakoznak a Bölcsészettudományi Karon (BTK) meghirdetett kurzusokhoz. Amint az 1. táblázat is mutatja, a tárgyalt félév során több karról is érkeztek hozzánk nemzetközi mobilitási programokban résztvevő hallgatók (TTK – Természettudományi Kar, KTK – Közgazdaságtudományi Kar, PMMIK – Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar, AOK – Általános Orvostudományi Kar, ETK – Egészségtudományi Kar). Egyes kurzusok esetében magyar hallgatók bevonására is sor került (például az Arató Ferenc által tartott bi/multilingvis kurzusok esetében).

Inkluzív kiválóság a nemzetközi tanulói-kutatói térben

E kurzusok egyike (*Education at the Millennium through Our Own Life Stories*) a hivatkozott félévben alkalmat adott a résztvevő külföldi hallgatók számára a tanulásközpontú pedagógiák közül a produktív tanulás gyakorlatba ültetésére. A bevont diákok elmondásuk szerint azért választották a nevezett kurzust, mivel annak leírásából kiderült, hogy a félév során a tantárgy abszolválásához elmélet és gyakorlat ötvözése szükséges a produktív tanulás jegyében.

Egymással készített interjúik során a hallgatók rádöbbentek, hogy az egymásnak feltett kérdéseket írásos formában több társuknak is feltennék. Azon kérdéseket, melyek foglalkoztatták őket, kutatói kérdésekké formálták:

- Miért választották a mobilitási félév célegyetemeként a Pécsi Tudományegyetemet?
- Hogyan jellemezhető egy tipikus mobilitásban résztvevő hallgató kor, nem, származás, iskolázottsági háttér és elvárásai tekintetében?
- Interdiszciplinaritásra törekvés tetten érhető-e köreikben? Amennyiben igen, mely karokról mely karok felé?

Az általuk összeállított kérdőív tesztelése után a kurzus résztvevői 150 hallgatótársukat célozták meg. Ennek formájául és módszereként egy lengyelül szerkeszthető online felület lehetőségeit választották, mivel e felületen a vizsgálható kérdések száma nem limitált. A kérdőív végleges formájában nyitott, valamint eldöntendő és feleletválasztós kérdésekből és

értékskálákból került megkomponálásra. A PTE-re érkező mobilitásban résztvevő hallgatótársaik számára posztolták egy online közösségi oldalra a kérdőív linkjét, az általuk feltöltött kérdések nyelveként az angolt választották. A hallgatók a kapott válaszokat kódolták és az SPSS szoftver aktuálisan legfrissebb letölthető próbaverzióját használták azok kiértékelésére. Az ifjú kutatók az általuk kapott eredményeket egy nemzetközi konferencián[15] mutathatták be a félév végén, 2011 decemberben, ami kellő motivációt jelentett számukra a kutatás folytatásához.

A megadott határidőig a megcímzett 150 hallgató közül 44 fő küldte vissza kitöltve kérdőívét, ezek mind érvényesek voltak, ami 29,3%-os válaszadói arányt jelent. A válaszadók 84,1%-a az adott félévben tanult először külföldön, így a PTE-n szerzett mobilitási hallgatói tapasztalataik valószínűleg meghatározóak későbbi hasonló természetű tevékenységük vonatkozásában.

A kutatás adatközlőinek 31,8%-a nő, 68,2%-a férfi. Statisztikákból ismert, hogy a női hallgatók nagyobb arányban vesznek részt mobilitási programokban, mint férfi társaik, így a nemek aránya mintánkban nem tekinthető reprezentatívnak. Két csoport reprezentativitása szignifikáns a BTK (36,4%) és a KTK vendéghallgatóinak (31,8%) aránya, talán az e karokon tanulók számára a legvilágosabb a kutatásokban történő részvétel jelentősége.
Életkoruk tekintetében a válaszadók 75%-a 24 éves vagy fiatalabb. Legtipikusabb a 22 évesek részvétele (31,8%). E hallgatók 45,5%-a mesterképzésben, 18,2%-a osztatlan képzésben vesz részt. Ezen életkorban a hallgatók jórészt már tisztában vannak a kutatások jelentőségével, mivel saját programjaik is gyakran kutatás-orientáltak. Többnyire ennyi időtől döntenek külföldi tanulmányok, részképzés folytatása mellett, tipikusan a hetedik félévben, az alapképzés lezárása, illetve hat félév sikeres abszolválását követően (50%). A válaszadók egyharmada (34,1%) alapképzésben tanul, illetve 2,3%-uk nem bolognai rendszerű főiskolai képzésben vesz részt.

A mintában szereplők egynegyedének küldő országa Németország, a francia kontingens a második legszámosabb (13,6%). Egynél több fő válasza érkezett Horvátország, Litvánia, Törökország és Lengyelország egyetemeinek hallgatóitól, köztük egykor Magyarországon született hallgatóktól is (6,8%), akik a mobilitási programok keretei között látogatnak haza.
Választásuk mögött, miszerint a PTE a vendéghallgatók célországa, Magyarország, ezen belül Pécs földrajzi fekvése az elsődleges ok (61,4%), mivel a Balkán és Közép-Európa más országai innen könnyen elérhetőek a világlátást is célul kitűző mobilitásban résztvevő diákok köreiben. A megélhetési költségek kedvező szintje szintén vonzerőnek bizonyul (52,3%) csakúgy, mint a mobilitásban már részt vett társak ajánlásai (34,1%). A PTE oktatóinak színvonalas munkája miatt a válaszadók 9,1%-a választja egyetemünket.
Elvárásaik tekintetében mind a beérkező diákok egyéni, mind egyetemük intézményi szintű kritériumait vizsgáltuk. Adatközlőink szerint intézményeik számára a partneregyetemen megszerezhető kreditértékek mennyisége a legfontosabb (63,6%). Az egyes kurzusok teljesítése többnyire fontosabb (52,3%), mint az azokon nyújtott teljesítményminősítésben kifejezett színvonala, s az egyes stúdiumok tartalmi mutatói a kurzusharmonizáció igénye miatt szintén jelentősek (40,9%).

A vizsgálatban résztvevő legszignifikánsabb hallgatói elvárások természete főként személyesnek mondható úgy is, mint új barátságok szerzése (61,4%) illetve más kultúrák megismerése (52,3%). Természetesen a követelmények teljesítése (59,1%) és a megfelelő mennyiségű kreditek megszerezhetősége (50%) szintén nagy jelentőséggel bír számukra, a

[15] Megújuló pedagógusszerepek és pedagógusképzés a Kárpát-medencében. Nemzetközi neveléstudományi konferencia. Az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottságának rendezvénye. Pécs, 2011. december 6. MTA PAB Székház.

kurzusteljesítés színvonala a bolognai rendszerű alapképzésben résztvevők számára a legfontosabb (33,3%). Legtöbben a hagyományos keretek között megvalósuló kurzusokat keresik (előadások: 68,2%, szemináriumok 65,9%) – a kutatásban közreműködő diákok tehát nem a többséghez tartoznak ezen elvárásaik tekintetében.

Egyetemünk más karai közt a BTK szerepét vizsgálva a diák-kutatók azt találták, hogy a hivatalosan e karra érkező hallgatók választanak kurzusokat a FEEK, a KTK, az ÁOK és az Állam- és Jogtudományi Kar (ÁJK) kínálatából is. A BTK-n ugyanakkor az eredetileg a KTK-ra és a FEEK-re érkezők folytatnak tanulmányokat (v. ö. 1. táblázat).
Jövőbeni mobilitásuk tekintetében az adatközlők 86,4%-a lát arra lehetőséget, hogy állampolgárságától eltérő országban végezzen munkát. Jelen mobilitási programok keretei közt megvalósuló részképzésük és e terveik között ok-okozati kapcsolatot a válaszadók 59,5%-a tételez.

Visszajelzésükkor a kutató diákok rendkívül elégedetten nyilatkoztak a kutatási projekt lebonyolítása során szerzett új kompetenciáikról, a tervezés, értékelés, beszámolás szakaszait egyaránt beleértve. E kurzustevékenység során a bevont hallatók megterveztek, lebonyolították és bemutattak egy kérdőíves vizsgálatot, mindezt egy közvetítő nyelv használatával, nemzetközi közegben, s a folyamat lezárásaként értékelték is munkájukat. Eközben szakmai nyelvhasználatuk fejlődött, kommunikációs és kooperatív készségeiket gyakorolták, kutatói eszköztárukat bővítették, kritikai gondolkodási folyamataik mozgósításra kerültek – egy valós kihívásra adott válasz opciójaként gyakorlatban hasznosítható információkhoz jutottak. Mindehhez szükségük volt termékeny tudati beállítódásra, verbális, logikai, téri, inter- és intraperszonális intelligenciáik mozgósítására: olyan egyetemi környezeti tényezőkre, melyek az inkluzivitást előfeltételezik.

Inkluzív pedagógusképzés?

A Budapesti Nyílt Társadalom Intézet egy jelentése szerint "Magyarországon az újszerű pedagógiai módszerek társadalmi megítélése korlátolt, s maguk a tanárok is azt vallják, hogy főként előadásszerű órákat tartanak, s csupán elvétve élnek a kooperatív tanulásszervezés adta lehetőségekkel" (OSI, 2008:61), továbbá "nincsenek a pedagógusképzés kötelező elemei közt olyan kurzusok, melyek a toleranciát vagy a multikulturális oktatást fókuszálnák" (OSI, 2008:96). E beszámoló, s a jelen tanulmányban tárgyaltak összevetése megerősíthet bennünket abban, hogy a PTE pedagógusképzésének gyakorlata ritkaságértékkel bír a hazai felsőoktatási palettán az inkluzív kutatási – fejlesztési – képzési – gyakorlati környezet biztosításával. A plurálisintelligencia-koncepciókon nyugvó tanulásközpontú pedagógiai megközelítések – ezzel párhuzamosan a diverzitás fogalmának differenciálása a neurodiverzitás irányában –, az inkluzív felsőoktatási környezet elemeiként az interkulturális kihívásokból eredő üzenetek megértését, dekódolását, az ezekből következő folyamatos megújulást példázzák.
A neveléstudományok és a tanárképzés szignifikáns szerepe világosan artikulálható a világ legsikeresebb oktatási rendszereinek górcső alá vétele során, hiszen e rendszerekben kiemelt szerepet kap a pedagógusjelöltek kiválasztása és képzése (BARBER – MOURSHED, 2007). Azon pedagógusok köreinek kiterjesztése, akik (pro)aktív, asszertív és reflektív módon élik meg társadalmi szerepeiket, a demokratikus társadalmakban permanens szociális szükségletként artikulálható – így az inkluzivitás, az inkluzív kiválóság egyéni és közösségi értékként egyaránt megfogható. A felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés és tanár-továbbképzés olyan színterek, melyek nélkülözhetetlenek a társadalmi inklúzió gyakorlatának elmélyítéséhez a tudáskonstruálás, képességfejlesztés és attitűdformálás által. Napjaink hazai felsőoktatás-szerkezetének kihívásai mellett is hosszú távú társadalmi megtérüléssel kecsegtető

befektetés tehát az inkluzív kiválóság elemeinek (VARGA, 2014) stratégiai megfontolása a Pécsi Tudományegyetemen – a pedagógusképzésen túl is.

Hivatkozások

ANDERSON, Mike (1992): *Intelligencia és fejlődés*. Kulturtrade, Budapest.

ARATÓ F. – BÁLINT Á. – DEZSŐ R. A. – MRÁZIK J. (2011): *The Most Up-to-Date Challenges in Education' – Short and Intensive Program on Education.* The University of Pécs http://nevtud.btk.pte.hu/menu/90/20 (2015.11.3.)

ARATÓ F. (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatikus jellege. In: KOZMA T. – PERJÉS I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.

ARATÓ F. (2015): How does Co-Operative Learning Contribute to the Prevention of Discrimination and Violence in Schools? In: MOMPOINT-GAILARD P. – LÁZÁR I. (Eds.): *Developing Competences for Democracy*. Pestalozzi Series No. 4, Council of Europe, Strasbourg. 22-32

ARATÓ F. – VARGA A. (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Kooperatív tanulásszervezés. Mozaik, Szeged.

ARMSTRONG T. (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom.* ASCD, Alexandria.

BAUMAN G. - BUSTILLOS L. T. - BENSIMON E. M. - BROW C. - BARTEE R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.

BARBER M. – MOURSHED M. (2007): *How the World's Best-Performing Schools Come Out on Top.* McKinsey&Company

BÁRDOSSY I. (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In VASTAGH Z. (szerk.) *Kooperatív tanulási stratégiák az iskolában III*. JPTE Tanárképző Intézete, Pécs. 3–16.

CIANCIOLO A. T. – STERNBERG R. J. (2007): *Az intelligencia rövid története*. Corvina, Budapest.

CSÍKOS CS. (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra* 14 (2) 3–11.

DEARY I. J. (2003): *Az intelligencia.* Magyar Világ, Budapest.

DEZSŐ R. A. (2009): Gardneri intelligenciák – Utópia a magyar közoktatásban? (konferencia előadás) *Utópia – Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia* MTA PAB, Pécs (2009. 12. 04.)

DEZSŐ R. A. (Szerk.) (2011): *„Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen" Közoktatási projektcsomagok a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával.* PTE BTK, Pécs.

DEZSŐ R. A. (2012): Többszörös intelligenciák – utópia a magyar közoktatásban? In BÁLINT Á. – DI BLASIO B. (szerk.) *Az utópia ezer arca*. PTE BTK NTI, Pécs. 208–215.

DEZSŐ R. A. (szerk.) (2014a): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. PTE BTK NTI, Pécs.

DEZSŐ R. A. (2014b): May Each Learn? *HERJ* 4 (2)

DEZSŐ R. A. (2014c): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség* 1 (1) 32–44

DEZSŐ R. A. (2014d): *Plurális intelligenciakoncepciók neveléstudományi relevanciái* (A2-MZPD-13-0287) kutatói blog https://pluralinteledu.wordpress.com/ (2015.11.03.)

DEZSŐ R. A. (2015): Kutatás – fejlesztés - képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében. In: KÁROLY K. – PERJÉS I. (Szerk.): *Tudós Tanárok – tanár tudósok. Jó gyakorlatok.* Budapest: ELTE Tanárképző Központ (megjelenés alatt)

DWECK C. S. (2006): *Mindset. The New Psyschology of Success*. Ballentine Books, New York.

DWECK C. S. (2007): The Perils and Promises of Praise. *Educational Leadership.* 65 (2) 34–39.

DWECK C. S: (2015): *Szemléletváltás: a siker új pszichológiája.* HVG Könyvek, Budapest

EBERLE S. G. (2011): Playing with the Multiple Intelligences – How Play Helps Them Grow *American Journal of Play*. 4 (1) 1–18.

GARAS V. – CHEVALIER C. (2015): Les intelligences multiples vécues à l'école – Des établissments mettent en practique les intelligences multiples. Avec succés. *Cerveau & Psycho N068 Mars- Avril* 54-59

GARDNER H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

GARDNER H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, Basic Books.

GARDNER H. (2006a): *Multiple Intelligences. New Horizons.* New York, Basic Books.

GARDNER H. (2006b): *The Development and Education of the Mind*. Routledge, New York.

GARDNER H. (2009): Multiple approaches to understanding. In ILERIS, K. (szerk.) *Contemporary Theories of Learning.* Routledge, London - New York. 69–89.

GÜRÜZ K. (2008): Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy. State University of New York Press, New York

GYARMATHY É. (2002): IQ és tehetség. *Magyar Pszichológiai Szemle. LVII. 1.* 127–154.

HAAS, DE H. (2009): Mobility and Human Development. UNDP, New York

HOUDÉ O. (2015): Plusieurs intelligences détectées dans le cerveau – La neuro-imagerie sept des huit réseaux d'intelligences dans notre cerveau. *Cerveau & Psycho N068 Mars- Avril* 46-53

HUNTINGTON S. (2005): *Who are We? The Challenges to American National Identity*. Simon & Schuster. New York
KALMÁR M. (2007): *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai.* ELTE Eötvös, Budapest.
KOLB E. (2009): *The Evolution of New York City's Multiculturalism: Melting Pot Or Salad Bowl: Immigrants in New York from the 19th Century Until the End of the Gilded Age.* BoD – Books on Demand
KOPP E. (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. In *Felsőoktatási Műhely: Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht, Országos Felsőoktatási Információs Központ Kiadványa* **7** (2) 39–56.
LEASER D. (2003): *Eight ways of teaching*: *The artistry of teaching with multiple intelligences* Skylight Professional Development, Glenview.
MACKINTOSH, N. J. (2007): *Az IQ és az emberi intelligencia.* Kairosz, Budapest.
MÁRHOFFER N. (2013 (szerk.): *Autonómia és felelősség. Tanulásközpontú pedagógusképzés*. https://sites.google.com/site/tanulaskozpontupedkepzes/absztrakt-fuezet (2015.11.03)
MEIEN, VON J. (2007): *The Multiculturalism Vs. Integration Debate in Great Britain*. GRIN Verlang.
MILEM J. - CHANG M. - ANTONIO A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.
MOLNÁR É. (2002): Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia* 102 (1) 63–77.
MOLNÁR GY. (2004): Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra* 14 (2) 12–19.
MOMPOINT-GAILLARD P. (2015): Tasks for Democracy: Core Components of Competences for Democracy. In: MOMPOINT-GAILARD P. – LÁZÁR I. (Eds.): *Developing Competences for Democracy*. Pestalozzi Series No. 4, Council of Europe, Strasbourg. 33-41
NAHALKA I. (1997): Konstruktív pedagógiai – egy új paradigma a láthatáron (I.) *Iskolakultúra* 7 (2) 21–33.
NEISSER U.– BOODOO G.– BOUCHARD T. J.– BOYKIN A. W.– BRODY N.– CECI S. J.– HALPERN D. F.– LOEHLIN J. C. – PERLOFF R.– STERNBERG R. J. – URBINA S. (1996): Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist* 51 (2) 77–101.
NICHOLSON-NELSON K. (2007): *A többszörös intelligencia*. Scholastic Inc. – Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
POÓR Z.– BANDINÉ LISZT A.– GOLUNBEVA I.– POÓR ZS. (2007): *Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában*. TEE, Veszprém.
SCHALER J. (2006): *Howard Gardner under Fire.* Open Court, Chicago - La Salle, Illinois.
SÁNDOR-SCHMIDT B. (2015): Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése. *Autonómia és Felelősség* 1 (2) (megjelenés alatt)
STERNBERG R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, Cambridge University Press.
THORNE B. M. – HENLEY B. T. (2000): *A pszichológia története: Kapcsolatok és összefüggések.* Glória, Budapest.
VAJDA ZS. (2002): Az intelligencia természete. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 57 (1) 85–109.
VARGA A. (2014): Az inkluzivitás vizsgálati modellje. *Autonómia és Felelősség* 1 (1) 5-18.
WILLIAMS D. - BERGER J. - MCCLENDON S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.
EUROPEAN COMMISSION (2012): The Erasmus Programme – Studying in Europe and More http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm (2015.11.03.)
EURÓPA 2020 STRATÉGIA – uniós célok és nemzeti vállalások. http://eu.kormany.hu/europa-2020-strategia (2015.11.03.)
OSI 2008. Equal Access to Quality Education for Roma. Volume 1. Monitoring Report. OSI, Budapest
PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM (2012): LLP/Erasmus Program http://erasmus.pte.hu/menu/22 (2015.11.03.)
UNESCO (2010): Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics Across the World. Unesco Institute of Statistics, Montreal
UNESCO (2011): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). Unesco Institute of Statistics, Paris
TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY (2012): Erasmus http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=578 (2015.11.03.)

RAYMAN JULIANNA: A SOKSZÍNŰ TANULÁSI KÖRNYEZET MODELLJÉRŐL

Forrás: Hurtado, Sylvia Alvarez, Cynthia L. Guillermo-Wann, Chelsea – Cuellar, Marcela Arellano, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, John C. Paulsen, Michael B. (szerk.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science Business Media B.V. 41-122.

Bevezető

A tanulmány egy olyan megközelítést - Sokszínű Tanuló Környezet Modell, Diverse Learning Environment Model (továbbiakban DLE) - mutat be, amely a felsőoktatási intézmények befogadóvá/inkluzívvá tételének szolgálatában áll. A tanulmányban szemléltetett modell több szempontból is úttörőnek tekinthető. Először is, a DLE modell Hurtado és munkatársai egy korábbi (1998) megközelítésének az újragondolása, fejlesztése. A korábbi megközelítés az egyetemi klíma diverzitásra (sokszínűségre) reflektáló perspektíváját foglalta magába, amely megjelenésének idején – a michigani döntés[16] előtt - egy rendkívül egyedi szemléletmódot tükrözött a témában. Másodsorban a DLE modell olyan komplex nézőpontból elemzi a felsőoktatási intézmények sokszínűségét, amely számos eltérő tudományos megközelítést integrálva és továbbfejlesztve képviseli a változás paradigmáját. Ez az összetett megközelítés az olvasók elé tárja azokat a sokrétű folyamatokat és jelenségeket, amelyek hatással vannak a felsőoktatási intézmények befogadóvá tételére, valamint a tanulók oktatási eredményeire. Mindezzel lehetőség nyílik az intézmények működését befolyásoló erők tudatosítására, amely elengedhetetlen az egyetemek/főiskolák mindennapi gyakorlataiban szerepet játszó jelenségek értelmezéséhez.

A DLE modell áttekintése

Hurtado és munkatársai tanulmányának célja a Sokszínű Tanulói Környezet multidimenzionális és multikontextuális keretrendszerének megfogalmazása (1. melléklet). E keretrendszer fókuszában a sokszínű egyetemi klíma, továbbá az oktatási kimenetek és gyakorlatok állnak, egy olyan perspektívában, amely a felsőoktatási környezeten belüli és kívüli dinamikák monitorozására helyezi a hangsúlyt. A DLE multidimenzionális és multikontextuális természete e dinamikák mentén rajzolódik ki, megjelenítve és konceptuálisan összekapcsolva a méltányos oktatási eredményeket befolyásoló, intézményen belüli (mikro) és az intézményre kívülről ható (makro) erőket. E konceptuális kapcsolat Bronnfenbrenner (1976, 1977, 1979, 1989, 1993) és Renn (2003, 2004) szocio-ökológiai megközelítéseiből, továbbá a felsőoktatási intézményekre nyitott rendszerként tekintő szervezet elméleti nézőpontjából ered.
A DLE modell középpontjában az intézményi (mikro) kontextust megtestesítő *sokszínű egyetemi klíma* áll. Az intézményi kontextus két kiemelkedő aspektusa, hogy egyrészt rávilágít a klíma mérhető és dokumentálható jellegére, másrészt pedig megteremti az inkluzív tanulói környezet multikontextuális modelljét.

[16] 2003-ban Michigan-ben az USA legfelsőbb bírósága egy olyan nemzeti/etnikai szempontból tudatos felvételi eljárás bevezetése mellett szavazott, amely a felsőoktatási diverzitás megteremtését célozta. A 'michigani döntés' néven híressé vált határozat számos inkluzivitással és diverzitással összefüggő kutatómunka létrejöttét serkentette.

Az egyetemi klímáról való gondolkodás azon nézőpontjának feloldása, mely szerint a klíma egy nehezen megfogható és absztrakt jelenség, a klíma modell öt dimenziójának ismertetésén keresztül teljesül. Az első a *történelmi dimenzió*, amely az intézmény makro kontextusából eredő, kizáráshoz/kirekesztéshez és diszkriminációhoz fűződő történelmi örökségét jeleníti meg. A második a *szervezeti/strukturális dimenzió*, amely az intézmény azon folyamatait és struktúráit foglalja magában, amelyek a méltánytalan status quo reprodukciójában szerepet játszanak (például a csoport alapú privilégiumokba ágyazott költségvetési döntések, toborzási és felvételi eljárások, a kinevezések és jutalmazások rendszere, a tanterv, és egyéb intézményi gyakorlatok és politikák). A harmadik az *összetételi dimenzió*, amely az eltérő szociális identitással rendelkező tanulók, oktatók és egyetemi dolgozók reprezentációs arányszámát jelenti. A negyedik a *viselkedési dimenzió*, amely az intézményen belül a különböző szociális identitású személyek formális és informális interakcióinak mennyiségét, minőségét és kontextusát segít megérteni. Az ötödik a *pszichológiai dimenzió*, amely az egyéneknek az őket körülvevő környezetről, a csoportközi kapcsolatokról, a diszkriminációról és a nemzeti/etnikai konfliktusokról alkotott percepcióját képviseli. Míg az első három dimenzió intézményi szinten, addig a negyedik és az ötödik dimenzió individuális szinten értelmezendő. E dimenziók elemzése lehetővé teszi az intézmény számára a klíma kiértékelését és monitorozását, amely nélkülözhetetlen szerepet tölt be a tanulók méltányos oktatási eredményeinek elérésében.

A modell inkluzív aspektusa az egyetemei klíma középpontjában álló *tanulói szociális identitás* komponensével valósul meg, míg a klíma multikontextuális jellegét a tanulói identitásra reflektáló folyamatok adják. A tanulói identitásra helyezett fókusz a szociális identitás elméletére épül (TAJFEL, 1974; TAJFEL és TURNER, 1979), míg az identitás körül kibontakozó folyamatok a társadalmi igazságosság oktatási modelljeinek eszméjéből táplálkoznak. Ez utóbbi szerint a diverzitás attól függ, hogy kit tanítunk (tanulói identitás), ki tanít (oktatói, alkalmazotti identitás), mit tanítunk (kurzusok tartalma, programalkotás), és hogyan tanítunk (pedagógiai módszerek, gyakorlatok) (lásd JACKSON, 1988; MARCHESANI és ADAMS, 1992). A sokszínű egyetemi klímában az inkluzivitás megteremtése oly módon történik, hogy a tanulók identitását az intézmény ápolja, megerősíti és fejleszti azáltal, hogy a tanterven belüli és túli tevékenységeit, az intézményi szereplők interakcióit, valamint a klíma dimenzióinak megközelítését a tanulók többszörös szociális identitásának tükrében fogalmazza meg. Ennek köszönhetően a sokszínűség mint érték – az oktatók feladatának központi elemeként – az egyetemek/főiskolák mindennapi gyakorlataiba és az intézményi szereplők interakcióiba épül, elősegítve a méltányos oktatási kimenetek elérését.

A sokszínű egyetemi klímát azok az intézményi munkát befolyásoló külső erők veszik körül, amelyek a DLE Modell makro- illetve exo-rendszerét képezik. A *makroszint* a tágabb *társadalomtörténeti és a jogi/politikai kontextus*t foglalja magában, míg az ezt kiegészítő *exo-szint* az intézményt körülvevő *közösségi kontextust és külső elköteleződéseket* jeleníti meg. A társadalomtörténeti erők képviselik az adott periódus értékrendszerét és céljait, amely közvetlenül hat az intézményi szereplők gondolkodására, közvetetten pedig a jogi és politikai környezetre tett hatásán keresztül befolyásolja az egyetemek és főiskolák munkáját. A jogi/politikai kontextus az oktatást érintő szabályozásai (például a pénzügyi támogatási politikák, a felsőoktatáshoz való hozzáférhetőségi, pozitív diszkriminációs intézkedések stb.) mentén jelentős hatást gyakorol az intézményekre, mely hatás lehet serkentő vagy gátló a diverzitás és inkluzivitás kibontakozásának folyamatában. Hurtado és munkatársai (2012) megjegyzik, hogy (a cikk írásának idején) az USA jogi és politikai környezete által meghatározott, sokszínűséghez köthető ambivalens[17] prioritások és intézkedések egyedülálló kihívás elé állították a felsőoktatási intézményeket.

[17] A jogi/politikai kontextus által felállított prioritások azért tekinthetőek ambivalensnek, mivel az inkluzivitás és diverzitás kiterjesztését egyszerre gátolják és serkentik is. Például a diverzitás célkitűzése ellen szólnak a költségvetési megszorítások, az intézmények növekvő elszámolási kötelezettsége. Mindemellett a diverzitás kibontakozását elősegíti, hogy a politikai és jogi környezet a

A felsőoktatási intézmények közösségi kontextusában - például helyi közösségek, civil szervezetek, vallási közösségek, tanulók családja, középfokú oktatási intézmények stb. - és külső elköteleződéseiben megfogható reciprok kapcsolatok több szempontból is kihatnak a méltányos oktatási kimenetek megteremtésére. Egyrészt az intézmények képesek elkötelezni a tanulókat e dinamikus interakciókban való részvételre - például közösségi szolgálat révén - (BRINGLE és HATCHER, 2002), amely tevékenység növeli az állampolgári elköteleződést és fejleszti a tanulók multikulturális világhoz szükséges kompetenciáit. Másrészt az intézmények a közösségükkel történő kapcsolatfelvétel folyamatain, valamint tájékoztatási és toborzási folyamatokon keresztül segíthetik a továbbtanulás normájának kiépítését (MCCLAFFERTY és mtsai, 2002) és a lemorzsolódás megakadályozását.
A DLE rendszerei között és rendszerein belül zajló dinamikus interakciók mind hatással vannak a méltányos oktatási eredmények megteremtésére. A modell a tanulók oktatási kimeneteinek szempontjából egy olyan lényeges perspektívaváltást tartalmaz, amely szerint a méltányos tanulmányi eredmények az oktatás minőségével - a tanulók kognitív, személyiségbeli és állampolgári fejlődését elősegítő tevékenységekkel - azonosíthatóak, szemben a kimenetek tanulói teljesítményre fókuszáló megközelítéseivel. A minőségi oktatás ezen koncepciója a tanulmányi eredmények három átfogó területének megjelenésével teljesül. Ezek *(1) az élethosszig tartó tanulás képessége, (2) a multikulturális világhoz szükséges kompetenciák, továbbá (3) a lemorzsolódás megakadályozása és a kiváló teljesítmény elérése*. Ez a három oktatási kimenet egyúttal a felsőoktatási intézmények azon végső célkitűzésével, a társadalom szolgálatával azonosítható, amely a társadalmi méltányosság, a demokrácia és a gazdasági előnyök megteremtésében játszott szerepén keresztül valósul meg (BOWEN, 1977).

Összegzés

A sokszínű tanulói környezet átfogó modelljének érdemei közé tartozik, hogy konceptualizálja a mikro- és makrorendszerek oktatási eredményeket befolyásoló kapcsolatát, továbbá a diverzitás témájába illesztve egységbe foglal és továbbfejleszt számos eltérő tudományos irányvonalat és kutatási megközelítést. Mindezzel az egyik oldalról a modell a kutatók számára egy olyan tervezetet képez, amely rámutat a téma tanulmányozásának lehetséges területeire. Másik oldalról a modell egy olyan útmutató az intézmények kezében, amely a szervezeti változás elősegítésének és az inkluzivitás kiépítésének elméleti és gyakorlati eszközeként szolgál. A modell még ennél is fontosabb hozzájárulása a diverzitás és az inkluzivitás megteremtéséhez az, hogy *rávilágít a felsőoktatási intézmények individuális és társadalmi átalakulásban játszott felelősségére és cselekvőképességére*. A méltánytalan társadalmi status quo feloldását a felsőoktatási intézmények azáltal képesek segíteni, hogy a DLE modellben felvázolt dinamikus interakciókat a méltányos oktatási eredmények szolgálatába állítják. Mindezzel a felsőoktatási intézmények képesek az egyének képességeit és értékeit fejleszteni, társadalmi mobilitásukat segíteni, továbbá olyan méltányos gondolkodású tanulókat képezni, akik a demokratikus állampolgári kötelezettségüket a társadalmi igazságosság eszméjével képviselik.

---

multikulturális világhoz szükséges tanulói kompetenciák és a méltányos oktatási kimenetek elérésének fontosságát felismerte és - legalább eszmeiségében- támogatja. Más szóval jogi és politikai szinten megfogalmazódik a diverzitás kiterjesztésének fontossága, azonban ezen elképzelés gyakorlatba történő átültetésében és a jogszabályozásban való megvalósításában gyakran diszkrepancia érzékelhető. A politikai/jogi környezet ambivalenciájához az is hozzájárul, hogy bizonyos nemzetileg/etnikailag semlegesnek tűnő politikák, például a teljesítmény alapú ösztöndíj- és felvételi rendszer valójában nemzetileg/etnikailag specifikus következményekkel járnak (CONTRERAS, 2005, SANTOS és mtsai., 2010), növelve a méltánytalan oktatási kimeneteket (ORFIELD és mtsai., 2007), az intézményen belüli diszkriminációt (ANDERSON, 1993, FEAGIN és FEAGIN, 1978, GLAZER, 1975), és utat engedve a kulturálisan színvak (colorblind) érának.

Hivatkozások

ANDERSON, James D. (1993): Race, meritocracy, and the American academy during the immediate post- World War II era. *History of Education Quarterly, 33*(2), 151–175.

BOWEN, Howard Rothmann (1977): Goals: The intended outcomes of higher education. In H. R. BOWEN (Ed.), *Investment in learning: The individual and social value of American higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

BRINGLE, Robert G., & HATCHER, Julie A. (2002): Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues, 58*(3), 503–516.

BRONFENBRENNER, Urie (1976): The experimental ecology of education. *Educational Researcher, 5*(9), 5–15.

BRONFENBRENNER, Urie (1977): Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 53–31.

BRONFENBRENNER, Urie (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Havard University Press.

BRONFENBRENNER, Urie (1989): *Ecological systems theory*. In R. VASTA (Ed.), *Six theories of development* (pp. 187–249). Greenwich: JAI Press.

BRONFENBRENNER, Urie (1993): The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. WOZNIAK &. W. FISHER (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Hillsdale: Erlbaum.

BRONFENBRENNER, Urie (1995): Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. MOEN & G.H. ELDER, Jr (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–47). Washington: American Psychological Association.

CONTRERAS, Frances E. (2005): The reconstruction of merit post proposition 209. *Educational Policy, 19,* 371–395.

FEAGIN, Joe R., & FEAGIN, Clairece Booher R. (1978): *Discrimination American style: Institutional racism and sexism*. Malabar: Krieger.

Glazer, Nathan (1975): *Affirmative discrimination: Ethnic inequality and public policy*. New York: Basic Books.

HURTADO, Sylvia Milem, JEFFREY F. Clayton-Pedersen, ALMA R. – Allen, WALTER ALLEN (1998): Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice. Review of Higher Education 1998/21, 3. sz. 279-302.

JACKSON, B.W. (1988): *A model for teaching to diversity*. Unpublished paper from Faculty and Teaching Assistant Development Workshop, University of Massachusetts, Amherst.

MARCHESANI, Linda S., & ADAMS, Maurianne (1992): Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. *New Directions for Teaching and Learning, 52*, 9–20.

MCCLAFFERTY, Karen, MCDONOUGH, Patricia. M., & NUÑEZ, Anne-Marie (2002): *What is a college culture? Facilitating college preparation through organizational change*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

ORFIELD, Gary, MARIN, Patricia, FLORES, Stella M., & GARCES, Liliana M. (Eds.). (2007): *Charting the future of college affirmative action: Legal victories, continuing attacks, and new research*. Los Angeles: The Civil Rights Project at UCLA.

RENN, Kristen A. (2003): Understanding the identities of mixed-race college students through a developmental ecology lens. *Journal of College Student Development, 44*(3), 383–403.

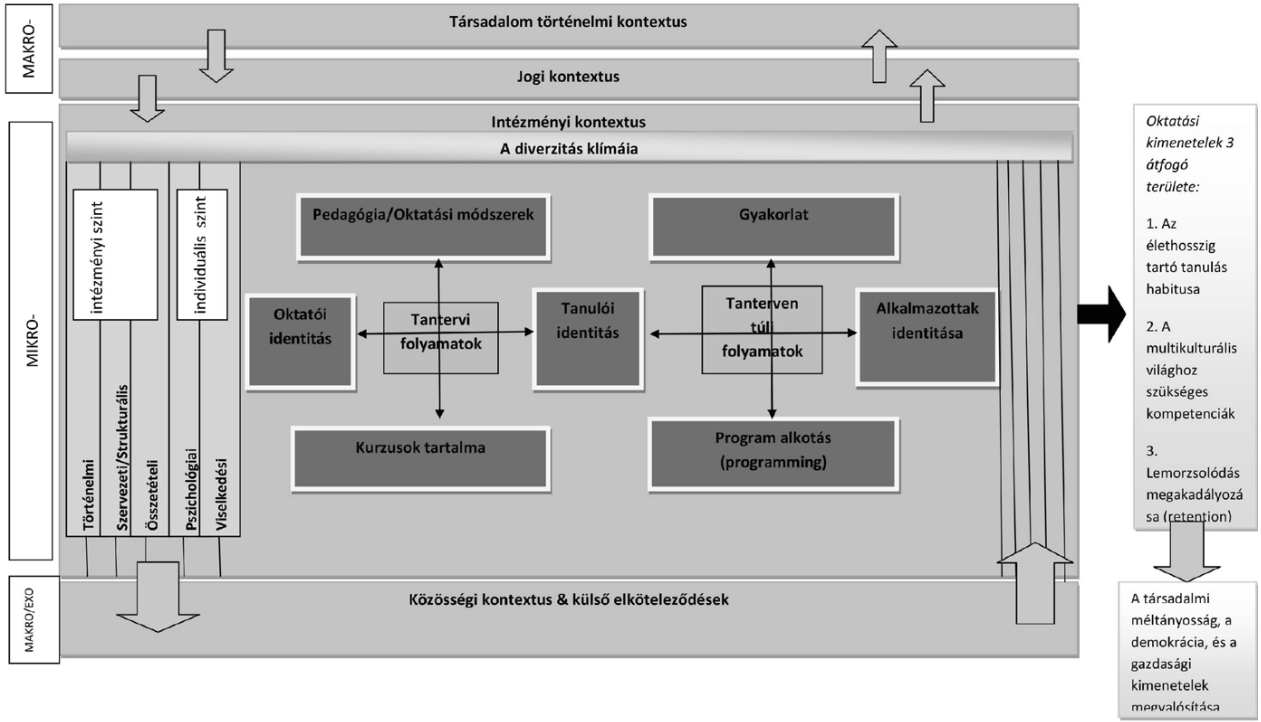
RENN, Kristen A. (2004).:*Mixed race students in college: The ecology of race, identity, and community on campus*. Albany: State University of New York Press.

SANTOS, José Luis, CABRERA, Nolan L., & FOSNACHT, Kevin J. (2010): Is "race-neutral" really race-neutral?: Disparate impact TOWARDS underrepresented minorities in post-209 UC system admissions. *The Journal of Higher Education, 81*(6), 675–701.

TAJFEL, Henri (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information, 13*(2), 65–93.

TAJFEL, Henri, & TURNER, John C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. AUSTIN & S. WORCHEL (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey: Brooks-Cole.

1. Melléklet: A Diverz Tanulói Környezet (DLE) multikontextuális modellje



RAYMAN JULIANNA:
AZ INKLUZÍV KIVÁLÓSÁG NYOMÁBAN: HÁROM SZAKIRODALMI ALAPMŰ

Források: Milem, Jeffrey - Chang, Mitchell - Antonio, Anthony (2005): Making Diversity Work on Campus: A Research-Based Perspective. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
Bauman, Georgia Bustillos, Leticia Tomas Bensimon, Estela Mara Brown, Christopher Bartee, RoSusan (2005): Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
Williams, Damon Berger, Joseph McClendon, Shederick (2005): Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.

Bevezető

Napjaink felsőoktatási intézményei törekszenek az akadémiai kiválóság minél magasabb fokát elérni és ezzel összefüggésben keresik azokat a lehetőségeket, amelyekkel a kiválóság egyben a XXI. századi kihívásokra is adekvát válaszokat tud adni. A következőkben az Egyesült Államok felsőoktatásában az elmúlt évtizedben meghatározó mozgalom törekvéseit szeretnénk bemutatni három alapkőnek számító tanulmányon keresztül. Az Inclusive Excellence (Inkluzív Kiválóság) névvel fémjelzett szakmapolitikai mozgalom példaértékű lehet más országok számára is azzal, ahogyan az akadémiai kiválóság növelésének szolgálatába állítja a társadalomban és felsőoktatásban az esélyegyenlőség biztosításával fókuszba kerülő sokszínű környezetet.
A mozgalom számára fontos pont az a jogi döntés, amely 2003 júliusában született az USA legfelsőbb bíróságán, ahol a diverzitást (sokszínűséget) sürgető kormányzati érdekként határozták meg. A bíróság hangsúlyozta ugyanis, hogy az egyetemek/főiskolák számára a tanulói összetételben mutatkozó sokszínűség az intézmények átfogó oktatási misszióját támogatja, erősíti. E támogató hatás érvényesülését abban látták, hogy a sokszínűség lehetővé teszi a diákok számára az új tudások építését, illetve a már meglévő tudásuk fejlesztését, melyeken keresztül felkészültté válnak a társadalom jobb szolgálatára - dolgozóként, állampolgárként és vezetőként. E diverzitással összefüggésbe hozott oktatási kimenetek segítették a legfelsőbb bíróság tagjainak túlnyomó részét abban, hogy nemzeti/etnikai szempontból tudatos felvételi eljárás megteremtésének szükségessége mellett szavazzanak. A mérföldkőnek számító bírósági végzés *„michigani döntés"* néven vált híressé. A michigani döntés hatására a felsőfokú oktatási intézmények felvételi eljárásaikba nemzeti/etnikai alapú megfontolásokat illesztettek, továbbá a döntés arra serkentette a főiskolákat és egyetemeket, hogy az inkluzivitás és az oktatás minőségét érintő témákban együttműködve válaszoljanak meg alapvető kérdéseket. A témában felmerülő kérdésekre válaszul, illetve az Amerikai Főiskolák és Egyetemek Egyesülete (Association of American Colleges and Universities, továbbiakban AAC&U) felkérésére három tanulmány született. E tanulmányok az intézmények számára a diverzitás kiépítésével kapcsolatos stratégiai útmutatóként szolgálnak, és egyúttal az Inkluzív Kiválóság (Inclusive Excellence, továbbiakban IE) szakirodalmi magjának is tekinthetők.[18] A következőkben a sokszínűség e három alapművének a recenziója olvasható.

[18] www.aacu.org

A sokszínűség megteremtése az egyetemen: kutatási alapú perspektíva (MILEM és mtsai, 2005)

A tanulmány az inkluzív kiválóság megteremtésének folyamatához azzal járul hozzá, hogy összefoglalja a nemzeti/etnikai diverzitás legkiemelkedőbb aspektusait, rávilágítva a sokszínűség felsőoktatásban mutatkozó előnyeire és a kiépítését segítő stratégiai teendőkre. A tanulmány célja, hogy a felsőoktatási intézmények számára egy konceptuális képet nyújtson a nemzeti/etnikai diverzitás oktatási előnyeiről. E konceptuális kép magában foglalja a sokszínűség előnyeinek empirikus bizonyítékait, illetve a sokszínűség előnyeinek maximalizálására szolgáló gyakorlatokat és folyamatokat. Mindezt az alábbiakban szemléltetésre kerülő szempontrendszer szerint teszi.
A tanulmány elsőként a diverzitás fogalmát tisztázza. A cikk definíciója szerint *a diverzitás olyan elköteleződést jelent, amely különböző nemzeti/etnikai csoportok között jön létre. Ez az elköteleződés a különböző nemzeti/etnikai csoportok összefogását segíti elő átfogó és változatos tevékenységeken és kezdeményezéseken keresztül.* E meghatározás túlmutat azon a koncepción, amely a sokszínűségre mint tanulói összetételre (számszerűsíthető adatra) és/vagy a kulturális különbözőségek felismerésére tekint. Az új definíció egy olyan szemléletmóddal bővíti a sokszínűség perspektíváját, amely egyben antidiszkriminációs cselekvésre ösztönöz a kizárás, az előítélet és a diszkrimináció felszámolásával. A konceptualizáció további lényegi eleme, hogy *a sokszínűségre mint folyamatra* tekint.
A sokszínűség definíciójának ismertetését követően empirikus bizonyítékokra támaszkodva szemlélteti a cikk a nemzeti/etnikai diverzitáshoz kapcsolódó oktatási előnyöket, valamint a sokszínűség hiányához fűződő negatív következményeket. A témán belül a tanulmány a tanulói környezet összetételi diverzitásának hatására, valamint a sokszínűség iránti elköteleződésre fókuszál. Az összetételi diverzitás formálja a felsőoktatási intézményekben zajló szociális interakciók dinamikáját (KANTER, 1977). A sokszínű tanulói környezet hiánya a diákok szociális és kulturális tapasztalatainak lehatárolódásához (HURTADO és mtsai, 1994), a tokenizmus[19] előtérbe kerüléséhez (KANTER, 1977), a negatív szociális stigma kialakulásához (STEELE, 1993, 1997, 1998), illetve a kisebbségi státuszhoz kötődő stresszor keletkezéséhez vezethet (PRILLERMAN és mtsai, 1989; SMEDLEY és mtsai, 1993). A felsorolt jelenségek a tanulók teljesítményére negatív hatást fejtenek ki. Ezzel szemben a felsőoktatási intézményekben jelenlévő sokszínű populáció növeli a különböző hátterű személyek közötti elköteleződés kialakulását (CHANG, 1999), a tanulók felkészültségét a demokratikus társadalomban való részvételre, valamint a kognitív komplexitás kibontakozását és az identitás fejlődését. Összefoglalóan elmondható, hogy *a sokszínű tanulói környezet minden diák fejlődését szolgálja*. Fontos azonban látni, hogy az összetételben megfogható különbözőség csupán első lépés a sokszínűség oktatási előnyeinek teljesüléséhez. Ahhoz, hogy az összetételi diverzitás elérhesse célját, olyan kezdeményezésekre - például sokszínűséghez kapcsolódó kurzusokra és a különböző hátterű tanulók közötti pozitív interakciók biztosítására - van szükség, melyek elősegítik a sokszínűség iránti elköteleződést. A diverzitás oktatási előnyeivel összefüggő elköteleződésnek jelen kell lennie egy magasabb intézményi kontextusban: meg kell jelennie a legfelsőbb vezetőség értékrendszerében, továbbá be kell ágyazódnia a szervezeti kultúrába. Az erős elköteleződés intézményi szinten - az akadémiai klímára kihatva - alacsony nemzeti/etnikai feszültséget eredményez, míg individuális szinten a tanulók magasabb teljesítményével jár.
A tanulmány a sokszínűség előnyeinek szemléltetése után az akadémiai nemzeti/etnikai klímát ismerteti (1. melléklet). A klíma megértésével világossá válik, hogy szükség van egy szisztematikus és multidimenzionális nézőpontú vezetői akciópolitikára a sokszínűség előnyeinek maximalizálásához. Látható az is, hogy az intézményi nemzeti/etnikai klímát

[19] Tokenizmusnak nevezzük azt a jelenséget, amely folyamán a többségi csoport a kisebbségben lévő csoport tagjaira, mint szimbólumokra tekint, kihangsúlyozva a csoportok közötti különbözőségeket, és megerősítve a sztereotípiákat (KANTER, 1977).

külső és belső erők interakciója formálja. A külső erőkhöz tartoznak a politikai és a társadalmi-történelmi erők, míg a belső erőket a cikk öt dimenzió mentén csoportosítja. Az első dimenzió az intézmény *összetételi diverzitását* foglalja magába, amely az egyetemeken/főiskolákon jelenlévő különböző nemzeti/etnikai csoportok arányszámára mutat rá, és a sokszínűség oktatási előnyeinek kiteljesedésében az első lépésként értelmezhető. A második dimenzió az intézménynek a befogadással/inklúzióval és a kizárással kapcsolatos t*örténelmi örökségét* testesíti meg, amelynek tudatos kezelése elengedhetetlenül fontos az intézmény inkluzívvá tételéhez. A harmadik dimenzió az intézmény *pszichológiai klímáját* tartalmazza, amely az intézménynek a diverzitással, a diszkriminációval, a nemzeti/etnikai konfliktusokkal és a különböző etnikumú személyekhez fűződő attitűdökkel kapcsolatos válaszait jeleníti meg (HURTADO és mtsai., 1998, 1999). A negyedik dimenzió a klíma *viselkedéshez köthető aspektusa*, amely a különböző nemzeti/etnikai hátterű személyek közötti interakciók természetéről, valamint a csoportközi interakciók minőségéről ad képet (HURTADO és mtsai., 1998, 1999). A harmadik és a negyedik dimenzió vizsgálatánál fontos figyelembe venni, hogy mind a pszichológiai, mind pedig a viselkedési klímát a különböző hátterű személyek eltérő módon észlelik. Az ötödik dimenzió a klíma *szervezeti/strukturális* elemét jeleníti meg, amely azokat az utakat jelenti, melyek révén bizonyos csoportok a szervezeti és strukturális folyamatokba képesek beágyazódni (mindez tükröződik például a tantervben, a juttatásokkal kapcsolatos döntési folyamatokban, a jutalmazási rendszerben, a felvételi gyakorlatokban, a kinevezésekben stb.).

Az intézmény nemzeti/etnikai klímáját felépítő dimenzióinak ismertetését követően a cikk e dimenziókhoz kötődő gyakorlati útmutatóval kívánja a sokszínűség iránti elköteleződést és a sokszínűség oktatási előnyeinek maximalizálását elősegíteni. A gyakorlati útmutató három alapelvre épül: a multidimenzionális megközelítés nélkülözhetetlensége, minden diák elköteleződésének megteremtése, és a diverzitás megvalósításának folyamat jellege. A gyakorlati javaslatok a sokszínű tanulói összetétel fejlesztésének és fenntartásának lépéseit szemléltetik elsőként. E terület egyrészt fókuszál a sokszínű tanulói környezet megteremtését szolgáló kapcsolatfelvételi, -gazdagítási és toborzási programokra, másrészt pedig a tanulók lemorzsolódásának megakadályozására és minden diák oktatási sikerének kivitelezésére. Ezt követően a nemzeti/etnikai klíma pozitív percepciójának tudatos kialakításához szükséges gyakorlati javaslatok kerülnek megfogalmazásra. A klíma pozitív percepciójában mérvadó szereppel bír a pszichológiai klíma, amelyet - a klíma multidimenzionális megközelítésének tükrében – a következő öt területen keresztül befolyásolhatnak az intézményi gyakorlatok: *(1) az intézmény inklúzióval és kizárással kapcsolatos történetének tudatos kezelése; (2) a diverzitás iránti elköteleződés intézményi politikákba való ültetése; (3) az akadémiai klíma monitorozása a felületi szegregáció mögött meghúzódó okok feltárására és nyilvánossá tételére; (4) kulturális szempontból „biztonságos" terek kialakítása; és (5) a tantermi környezet átalakítása/befogadóvá tétele.* A tanulmány végül a sokszínűség iránti elköteleződés kiteljesedéséhez a tantervi diverzitás megerősítésére tesz javaslatokat. A tantervi diverzitás egyik oldalról a sokszínűségről szóló kurzusokat, a sokszínűség céljainak artikulálását és a sokszínűség koncepciójának a szakspecifikus tanulmányokba építését öleli fel. A tantervi diverzitás a másik oldalról olyan strukturális forma megteremtéséért felelős, amelyben lehetőség nyílik különböző hátterű tanulók között pozitív interakciók kibontakozására, más szóval csoportközi dialógusra.

A tanulmány a sokszínűség oktatási előnyeinek és az ezen előnyök maximalizálását elősegítő gyakorlatoknak a bemutatásán túl a diverzitásról szóló diskurzusban kíván változást előidézni. A szerzők azt remélik, hogy írásuk nyomán a sokszínűségről szóló diskurzusban fellép egy olyan változás, amely a sokszínűségre nem mint demográfiai kimenetre tekint, hanem mint az oktatási eredményekre hatással lévő folyamatot szemléli.

Minden tanuló számára méltányos tanulmányi eredmény elérése: az intézmény szerepei és felelősségei (BAUMAN és mtsai, 2005)

A tanulmány az inkluzív kiválóság elérését azzal támogatja, hogy a felsőoktatási intézmények számára egy eszközt mutat be az oktatási méltánytalanságok felszámolására. A tanulmány célja, hogy a főiskolákon és egyetemeken alulreprezentált tanulók és a többi diákok között észlelhető felsőoktatási teljesítményszakadékot (etnikai/nemzeti alapú akadémiai teljesítményben megjelenő eltéréseket) egy új nézőpontból vizsgálja meg. A diákok lemaradásaiban azonosított okok hagyományos megközelítését[20] azzal váltja fel, hogy az intézmények felelősségére helyezi a hangsúlyt. Mindezt a tanulmány egy olyan eszköz – „Diverzitás Eredménytábla" (továbbiakban DET vagy Eredménytábla) - bemutatásával teszi, amely az oktatási rendszerben jelentkező méltánytalanságokra képes rávilágítani. Az eszköz illusztrálására a Loyota Marymount Egyetemen (Loyota Marymount University, továbbiakban LMU) készült esettanulmány felhasználásával kerül sor. Az LMU esettanulmány egyrészt szemlélteti a DET módszertani megközelítésének lépéseit, másrészt pedig kiemeli az eszköz használata által megfogalmazható mérvadó következtetéseket.

Az írás elsőként a teljesítményszakadékkal összefüggő empirikus bizonyítékokat sorakoztatja fel, majd a teljesítményszakadék jelenségét az Inclusive Excellence (IE) perspektívájából értelmezi. A szerzők álláspontja szerint az IE csak abban az esetben valósítható meg, ha a felsőoktatásban történelmileg alulreprezentált csoportba tartozó diákok a magas teljesítményű társaik tradicionális jellemzőivel rendelkeznek. E cél eléréséhez a teljesítményszakadék felszámolására van szükség, melynek elősegítésére fejlesztették a DET-et. Az Eredménytábla az alábbiak szerint konceptualizálható.

A DET egy mechanizmus, amellyel a méltánytalan oktatási kimenetek azonosíthatóvá válhatnak. Ugyanakkor az IE hatásosságát biztosító eszköz a vezetők kezében, amely indikátorok és skálák megteremtésével képes monitorozni, illetve számonkérhetővé tenni az intézmény teljesítményét. A DET használata folyamatként értelmezendő, amely szervezeti- és egyéni tanulás útján biztosítja az egyenlőtlenségek problémáinak megoldását. A DET két alapvető feltételezésen alapul. Először is azon, hogy az intézmény a felelős a méltánytalan tanulmányi eredmények felszámolásáért. Másodsorban pedig azon, hogy a diákok méltányos oktatási kimenetének elérése az egyenlőtlenség problémájának - és a problémák mögött meghúzódó okoknak - az egyéni tudatosítását igényli. A DET módszertani titka az oktatási eredményekkel összefüggő adatok tudatos kezelésében rejlik. A következőkben az LMU esettanulmánya alapján[21] kerül bemutatásra a DET módszertanának leírása.

A DET kiépítésének első lépése, hogy az intézmény létrehozza a DET-tel foglalkozó szakmai csoportot; vagyis az intézmény kiválogatja és megbízza a megfelelő szakembereket az Eredménytábla projektben való részvételre. Ezután a DET speciális adatelemzésének munkafolyamata következik (2. számú melléklet). Az adatelemzés során elsőként olyan létfontosságú jelek (oktatási eredményekkel összefüggésbe hozható adatok) nemzeti/etnikai (és esetleg nemi) bontásban történő értékelésén van a hangsúly, amelyek által a teljesítményszakadék indikátorai és a vizsgált intézmény aktuális állapota kirajzolódhat. A nyers adatok a csoportmunka segítségével töltődnek fel tartalommal, a csoport tagjainak közös interpretációja útján. A közös értelmezés újabb és újabb kérdésfeltevésekhez vezet, melyek megválaszolása újabb és újabb adathalmazok használatát és addig nem használt

[20] A tanulói sikerességet vizsgáló tanulmányok többsége olyan individuális faktorokon keresztül elemzi az oktatási eredményekben megfogható eltéréseket, amelyek a diákok gyenge tanulmányi teljesítményéhez köthetőek. Ilyen vizsgálati fókusz például a tanulók- motivációja, egyetemi felkészültsége, szociális és egyetemi integrációja (BRAXTON és LEIN, 2000; TINTO, 1987), kulturális tőkéjének hiánya (BOURDIEU, 1985), és középiskolai tantervének erőssége (ADELMAN, 1999).

[21] A jelen recenzió az LMU esettanulmányának részletezése helyett a Diverzitás Eredménytáblának az esettanulmány alapján megfogalmazható módszertani megközelítéseire és következtetéseire fókuszál.

indikátorok bevezetését követeli meg. Erre a folyamatra mint „finomszemcséjű" mérésre utal az Eredménytábla vizsgálata. A DET során végzett adatelemzés legfontosabb aspektusa az adatok nemzeti/etnikai bontásban történő[22] és csoportmunkán alapuló közös interpretációja. További lényeges elemzési szempont, hogy az intézményi adatokat a méltányos oktatási kimenetek négy perspektívájának egyidejű vizsgálatával szükséges értelmezni. E négy perspektíva: *(1) a hozzáférhetőség, (2) a lemorzsolódás, (3) a kiválóság és (4) az intézményi befogadás* nézőpontja. Az adatelemzés folyamán mérvadó a mérések egyszerű és kezelhető formájának kialakítása, melynek köszönhetően az eredmények könnyen akciótervekké formálhatók. Ennek megfelelően a DET tesztelése során a szakmai munkacsoportok egyszerre maximum 20 mérést - perspektívánként ötöt - végezhetnek.

Az Eredménytábla segítségével végzett mérések során a speciális adatelemzési követelményeknek való megfelelésen túl további alapvető feladatok várnak a vizsgálatot végző csoportra. A mérések alapján meg kell határoznia a *méltányosság referenciaértékét*. Mindezt az LMU szakmai munkacsoportjának elnöke a következő módon fogalmazta meg: *A méltányosság úgy határozható meg, mint az a pont, amelynek elérésekor egy adott nemzeti/etnikai csoport reprezentációja egy bizonyos képzéstípusban egyenlő mértékű lesz ugyanazon csoportnak az egész intézményben megjelenő reprezentációs arányával.* A méréshez kötődő feladatok sorát bővíti a szakmai csoport vizsgálati eredményekről szóló jelentési kötelezettsége. A jelentési kötelezettség egyrészt a rektornak benyújtott dokumentációt tartalmazza, másrészt pedig az egész akadémiai közösség számára készített eredményeket összesítő prezentációt foglalja magában. A jelentés elkészítése során a munkacsoport tagjainak konszenzusra kell jutniuk az elemzési eredmények kiválasztásában. Prioritást élveznek a legjelentősebb információkkal rendelkező eredmények, továbbá amelyek segítségével az egyetemi/főiskolai közösség motiválhatóvá válik a méltánytalanságok felszámolásába való bevonódásra. Mindemellett az Eredménytábla projektben részt vevőknek - empirikus bizonyítékokra támaszkodva - a szervezeti tanulás folyamatát is dokumentálniuk kell. Ezen felül az Eredménytábla fenntartása és terjesztése is a szakmai csoport munkakörébe tartozó elem. Az akadémiai közösség elköteleződésének megteremtésében kiemelkedő szereppel bír minél több partner bevonása a projektbe, amelyek munkáját coaching formájában segíthetik az Eredménytáblában elsőként részt vevő személyek.

Az LMU esettanulmánya az Eredménytábla használatának módszertani lépéseit illusztrálta, és azon túl rávilágított néhány fontos következtetésre. Az LMU esettanulmánya alapján levont következtetések a méltányosság elérését támogató lényeges intézményi faktorokra mutatnak rá. A méltányosság kiteljesedésének alapvető intézményi faktorai: *(1) vezetői elköteleződés az intézmény és az Eredménytábla szakmai munkacsoportjának szintjén, (2) a munkacsoport tagjainak szakértelme, (3) önkritikára való nyitottság, (4) a munkacsoport motivációja, (5) a munkacsoport tagjainak hitelessége, és (6) a munkacsoport és az intézményi kutatórészleg erőforrásai.*

A DET konklúziójaként a tanulmány javaslatokat fogalmaz meg a vezetői elköteleződés, a motiváció, a hitelesség és az erőforrások növelésére. A javaslatok összefoglalását követően a szerzők záró gondolatként megjegyezték, hogy a DET egy olyan intervenciós eszköz, amely az egyetemi/főiskolai közösség számára a *méltánytalanságok tudatosítását* és a felszámolásuk iránti *motiváció megteremtését* szolgálja. A DET megvalósítása folyamán „méltányos gondolkodású" egyének és méltányosságon alapuló szervezeti kultúra formálása megy végbe.

A tanulmány amellett, hogy a felsőoktatási méltánytalanságok felszámolásához egy eszközt biztosít, egy olyan új perspektívát teremt, amelyben az egyetemek/főiskolák önkritikus módon vizsgálhatják meg a status quo újratermelésében szerepet játszó intézményi

[22] Az adatok nemzeti/etnikai bontásban való kezelése nélkülözhetetlen az Eredménytábla használatához. E módszer ad teret a különböző nemzeti/etnikai háttérrel rendelkező tanulók oktatási eredményének összehasonlításához.

gyakorlataikat, eljárásaikat és végső soron felelősségüket. Ez a szemléletmód váltás az intézményt aktív elköteleződésre és cselekvésre képes késztetni a tanulók közötti teljesítményszakadék problémájának megoldásában, a sokszínűség ügyének támogatásában és ezáltal a szervezet inkluzívabbá tételében.

Az Inkluzív Kiválóság és a változás elősegítése a felsőoktatási intézményekben (WILLIAMS és mtsai, 2005)

A tanulmány az inkluzív kiválóság kiépítését egy olyan átfogó modell bemutatásával segíti, amely stratégiai útmutatóként használható fel az IE megteremtéséhez nélkülözhetetlen szervezeti szintű változás kivitelezéséhez. A tanulmány célja, hogy a felsőoktatási intézmények számára egy olyan új integratív megközelítést szemléltessen – az IE Változás Modelljét -, melynek a segítségével az IE átültetése a gyakorlatba megvalósulhat. A szerzők bemutatják az intézményi komplex dinamikáknak és a külső környezetnek azon aspektusait, melyek figyelembevétele nélkülözhetetlen az IE megteremtéséhez szükséges rendszerszintű változás véghezviteléhez. Az IE sikeres kialakításának feltételei a következő öt mérvadó terület áttekintésével válnak érthetővé: *(1) külső környezet; (2) szervezeti kultúra; (3) szervezeti viselkedés dimenziói; (4) IE Eredménytábla;* és az e négy területet integráló *(5) IE Változás Modellje*.
A külső környezet az egyetemek/főiskolák - mint nyitott rendszerek - számára olyan inputokkal szolgál, amelyek az akadémiai folyamatokkal és infrastruktúrákkal dinamikus kölcsönhatásban gátolhatják vagy irányíthatják az IE kiépítését. Az IE megvalósításában négy külső környezeti faktornak van jelentős szerepe: *(1) a politikai- és jogi dinamikáknak, (2) a változó demográfiai sajátosságoknak, (3) a tartós társadalmi méltánytalanságoknak, és (4) a munkaerő szükségleteknek*. Az intézményeknek ezen faktorok hatásait tudatosan kell kezelniük, továbbá befolyásukat olyan irányban kell elmozdítaniuk, amely az IE gyakorlat megvalósítását szolgálja.
Az egyetem/főiskola szervezeti kultúrája tartalmazza a felsőoktatást meghatározó dinamikákat, melyek irányítása vagy átalakítása elengedhetetlen feltétele az intézmény tartós változásának. Az intézmények által képviselt domináns kultúrában az inkluzivitás és a kiválóság egymással konfliktusban álló elemekként jelennek meg. A kiválóság tradicionális mércéi ugyanis határt szabnak az inkluzivitás teljesülésének. Ahhoz, hogy a szervezeti kultúrában a kiválóság inkluzívvá válhasson, az intézménynek a sokszínű tanulói környezet szükségleteihez kell adaptálnia *a normáit, értékeit, misszióját, vízióját, és tradícióit*, ahelyett, hogy az alulreprezentált tanulókat kényszerítené a domináns kultúrába történő asszimilációra. Mindez a társadalmi tőke tradicionális indikátorainak felülvizsgálatát és az akadémiai kultúra közösen osztott mélyrétegeiben - alapvető feltételezésekben, értékekben, normákban, hitekben – a változás előidézését igényli.
A szervezeti viselkedés által a formális és az informális környezeti dinamikák az IE kialakításának szolgálatába állíthatók. A szervezeti viselkedés öt dimenzión (BERGER, 2000) keresztül fejti ki hatását az IE-re: *(1) rendszer szintű/szervezeti, (2) bürokratikus/strukturális, (3) testületi, (4) politikai, és (5) szimbolikus dimenziók*. A szervezeti viselkedés e multidimenzionális megközelítését az IE változás folyamatába kell integrálni, és az intézményi átalakításokat ezen - egész szervezetet felölelő - dimenziók mentén kell kivitelezni.
Az IE Eredménytábla egy átfogó keretrendszere a szervezeti önértékelésnek, amely adatelemzés útján világít rá az intézményfejlesztést és átalakítást igénylő területekre. Ezen eszköz a teljesítmény mérésre kifejlesztett eredménytáblák (KAPLAN és NORTON, 1992, BENSIMON, 2004) és az akadémiai klíma dimenzióinak integrálásával és kiegészítésével készült. Az IE létrehozásához szükséges változás elrendelésének és kiértékelésének négy területét testesíti meg az IE Eredménytábla: *(1) hozzáférhetőséget és méltányosságot, (2) formális és informális tantervi diverzitást, (3) akadémiai klímát, (4) a diákok tanulását és fejlődését*. Ezen

területeket az IE Eredménytábla központjában álló stratégia (IE) képes szisztematikusan és funkcionálisan összekapcsolni a kiválóság missziójával.
Az *IE Változás Modellje* (3. számú melléklet) az eddigiekben leírt IE szempontjából mérvadó területeket - *(1) külső környezet; (2) szervezeti kultúra; (3) szervezeti viselkedés dimenziói; (4) IE Eredménytábla* - integrálja egy átfogó keretrendszerbe. A modell központjában elhelyezkedő IE stratégia a *vezetés és elszámolási kötelezettség, a vízió és befektetés, a kapacitásépítés és az erőforrások* faktorának befolyásolása révén tud érvényesülni. E folyamat az IE vízióját decentralizálja (*vezetés és elszámolási kötelezettség),* és a szervezet minden szintjét bevonja a változás folyamatába, amely által elősegíti az átalakulás - egységek egyéni érdekeihez igazodó - gyors és intézményesített kivitelezését (*vízió és befektetés)*. Mindez olyan erőfeszítésekhez társulva képes elérni célját, amelyek az intézményi infrastruktúra és az egyetemi egységek IE víziót támogató fejlesztését szolgálják (*kapacitásépítés)*, valamint amelyek az erőforrásoknak az IE kialakításához szükséges újraszervezésére képesek (*erőforrások).*
Összefoglalóan az IE Változás Modelljéről elmondható, hogy a felsőoktatási kiválóság inkluzívvá tételének szolgálatában áll. Az intézmény rendszerein belül és között az együttműködés kiépítését segíti annak érdekében, hogy az akadémiai kiválóság elérésének széles körű stratégiája megvalósulhasson. E cél gyakorlati megvalósításához az IE Változás Modellje a szervezeti viselkedésnek, a diverzitás kimeneteinek és a teljesítményértékelésnek a szakirodalmait szintetizálja egy egész rendszerre kiterjedő IE stratégiai útmutatóvá. Az ebből a szintézisből született modell az IE sikeres kivitelezésének első lépéseként értelmezendő.

Összegzés

Az Inclusive Excellence alapkövének számító három tanulmány a felsőoktatási intézmények befogadóvá tételének elősegítéséhez járul hozzá. E tanulmányok a téma széleskörű szakirodalmi szintézisével olyan gyakorlati útmutatókat nyújtanak a felsőoktatási intézményvezetők számára, amelyek az inkluzív kiválóság adaptációját segítik. A tanulmányok az Egyesült Államok társadalomtörténeti kontextusára építve készültek, azonban szemléletük, kutatásokra alapozott megállapításaik és stratégiai javaslataik adaptálhatók más országok felsőoktatására is. Fontos azonban megjegyezni - amit a szerzők is kiemelnek -, hogy ezek az írások és a benne foglalt gyakorlatok csupán kezdeti lépésként értelmezhetőek az inkluzív kiválóság értékrendszerét megtestesítő akadémiai környezet kiépítésének folyamatában. Az inkluzív kiválóság megteremtése folyamatos erőfeszítéseket igényel, mely erőfeszítések hatásának fenntartása az intézmények véget nem érő feladataként valósulhat csak meg.

Hivatkozások

ADELMAN, Clifford (1999): *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and a bachelor's degree attainment*. Jessup, MD: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

BENSIMON, Estela Mara (2004): The diversity scorecard: A learning approach to institutional change. *Change* 36 (1): 45-52.

BERGER, Joseph B., and MILEM Jeffrey F.. (2000): Organizational behavior in higher education and student outcomes. In *Higher education: Handbook of theory and research*, ed. J. C. SMART, Vol. XV: 268-338. New York: Agathon.

BOURDIEU, Pierre (1985): The forms of capital. In *Handbook of theory and research for the sociology of education*, ed. J. G. RICHARDSON, 241-58. New York: Greenwood Press.

BRAXTON, John M., and LIEN L. A. (2000): The viability of academic integration as the central construction in Tinto's interactionalist theory of college student departure. In *Reworking the student departure puzzle*, ed. J. M. BRAXTON, 11-28. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

CHANG Mitchelle J.(1999): Does racial diversity matter? The educational impact of a racially diverse undergraduate populatio n. *Journal of College Student Development* 40 (4): 377–95.

HURTADO, Sylvia, DEY, Eric L., & TREVIÑO, J. (1994): *Exclusion or self-segregation? Interaction across racial/ethnic groups on college campuses.* Paper presented at the American Educational Research Association conference, New Orleans.

HURTADO, Sylvia MILEM, JEFFREY F. CLAYTON-PEDERSEN, ALMA R. – ALLEN, WALTER ALLEN (1998): Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice. Review of Higher Education 1998/21, 3. sz. 279-302.

HURTADO, Sylvia MILEM, JEFFREY F. CLAYTON-PEDERSEN, ALMA R. – ALLEN, WALTER ALLEN. (1999): Enacting diverse learning environments: Improving the campus climate for racial/ethnic diversity in higher education. *ASHE-ERIC Higher Education Reports Series* 26 (8). San Francisco: Jossey Bass.

KANTER, Rosabeth Moss (1977): Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology* 82: 965-89.

KAPLAN, Robert S. and NORTON David P.. (1992): The balanced scorecard—Measures that drive performance. *Harvard Business Review* 70 (1): 71-9.

PRILLERMAN Shelly L., MYERS Hector F. and SMEDLEY Brian D. (1989): Psychosocial stress, academic achievement and well-being of Afro-American college students. In *Black students: Psychosocial issues and academic achievement,* ed. G. L. BERRY and J. K. ASAMEN, 198-217. Newbury Park, CA: Sage.

SMEDLEY Brian D., MYERS Hector F., and HARRELL Shelly P.. (1993): Minority-status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen. *The Journal of Higher Education* 64 (4): 434-52.

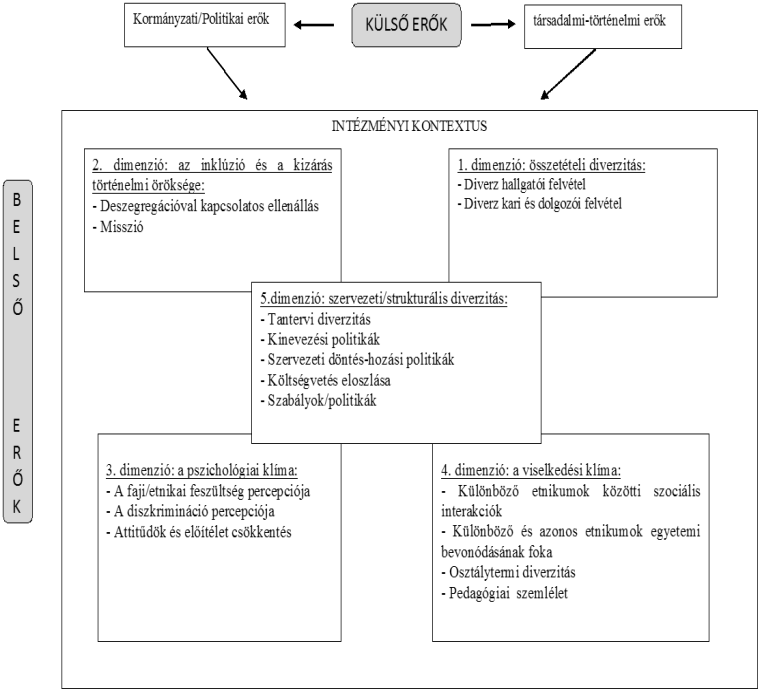
STEELE, Claude M. (1992): Race and the schooling of black Americans. *The Atlantic Monthly* (April): 68-78.

STEELE, Claude M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist* 52 (6): 613-29.

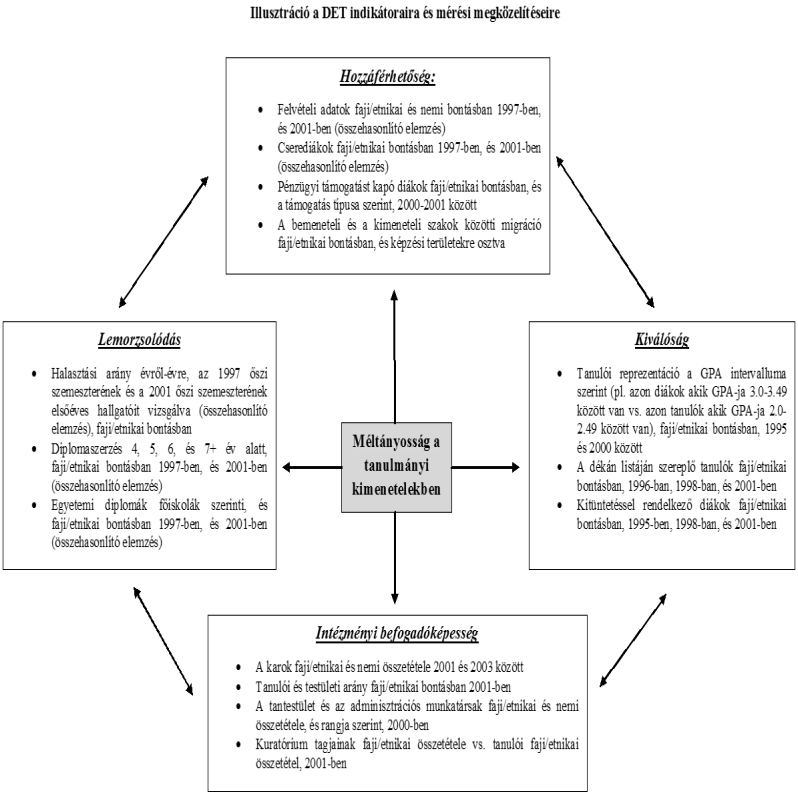
STEELE, Claude M. (1998): Stereotyping and its threat are real. *American Psychologist* 53: 680-81.

TINTO, Vincent (1987): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

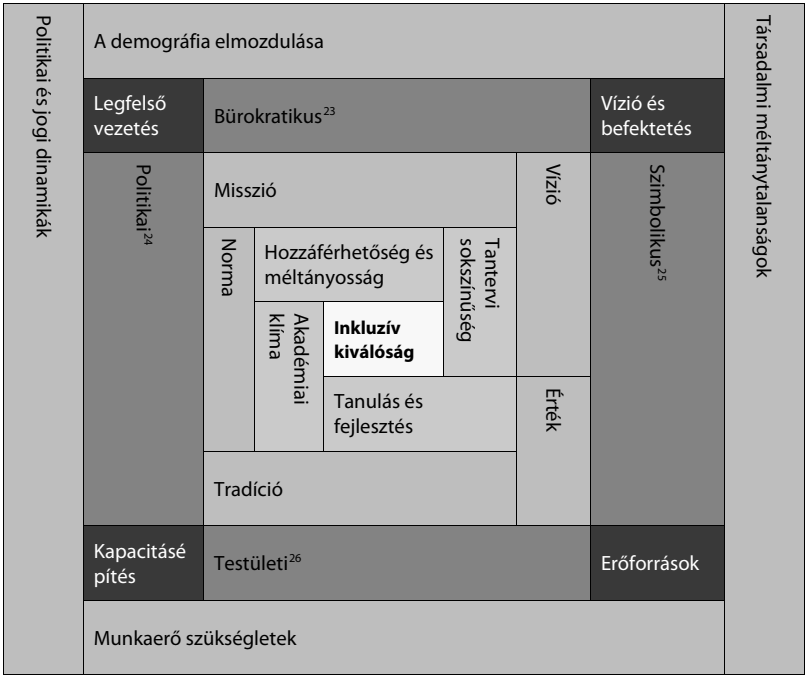
Mellékletek



1. melléklet: Az akadémiai klíma keretrendszere (forrás: MILEM et al 2005)



2. melléklet: Az LMU Diverzitás Eredménytáblájának keretrendszere (Forrás: BAUMAN et al 2005)



3. melléklet - Az IE Változás Modellje - Az eredeti ábra alapján készített fordítás (Forrás: WILLIAMS et al 2005)

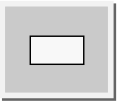
[23] Bürokratikus: Az IE-t támogató formális célok meghatározása; Az IE prioritássá tétele; Célok, stratégiák és értékek érthető megfogalmazása; Vertikális koordinációs célok; Horizontális koordináció az egységek között; Az IE stratégiáinak és folyamatainak rutinná tétele.

[24] Politikai: A meglévő hatalmi bázis felismerése; Az IE kiépítése mellett és ellen ható érdekek azonosítása; Az IE érdekében a változás ágenseinek mobilizálása; Stratégiai szövetségek elősegítése; Az erőforrások újraszervezése az átalakító kezdeményezések érdekében.

[25] Szimbolikus: Az alapvető értékek azonosítása, hangsúlyt fektetve az IE-re; Az új értékek megfogalmazása szimbólumokon keresztül; A többszintű mérési lehetőségek felismerése; Az akadémia történelmének újraértelmezése.

[26] Testületi: A különböző ség és változás támogatására szolgáló konszenzusépítés definíciójának kiterjesztése; Az inkluzivitást és a diverzitást felölelő testületi modellek fejlesztése; Az IE eléréséhez számos résztvevő elköteleződésének megszerzése a változás folyamatában; Az IE támogatására koalíciók építése az akadémián belül; Nyitott kommunikációs fórumok létrehozása az IE jelentésének tisztázására.

Jelölések magyarázata:



IE Eredménytábla: Átfogó keretrendszer az IE megértésére, amely a Diverzitás Eredménytábla, az akadémiai klíma dimenziói, és egyéb, a sokszínűség oktatási kimenetéhez köthető szakirodalmak alapján készült, azokat bővítve.

Kultúra dinamikái: Azok a dinamikák, amelyek a felsőoktatást meghatározzák/definiálják, és amelyek irányítása szükséges az IE eléréséhez, és a felsőoktatás transzformációjának kivitelezéséhez.

IE változási stratégiája: Átható szervezeti stratégia arra vonatkozólag, hogy az IE az intézmény alapvető képessége lehessen.

Külső környezet: Környezeti erők, amelyek serkentik vagy gátolják az IE akadémiai megvalósulását.

Szervezetvezetési modellek: Többszörös vezetési modellek, amelyek használata szükséges az informális és a formális környezeti dinamikáknak az IE elérésének irányába való elmozdításához.

GYAKORLAT

PASCALE MOMPOINT-GAILLARD: TRANSZVERZÁLIS ATTITŰDÖK, KÉPESSÉGEK ÉS ISMERETEK A DEMOKRATIKUS KULTÚRÁÉRT ÉS A KULTÚRÁK KÖZÖTTI MEGÉRTÉSÉRT

Az oktatásról kialakított elképzelésünk a társadalomról kialakított elképzelésünk függvénye. Jelen tanulmány egy kompetenciafejlesztési modellt, a Transzverzális attitűdök, képességek és ismeretek a demokráciáért (Transversal Attitudes, Skills and Knowledge for Democracy; röviden TASK) modelljét mutatja be, amely a tanárt helyezi a koncepció középpontjába. A tanárok, akik sok éven keresztül napi rendszerességgel emberi lényekkel foglalkoznak, pozíciójuknál fogva kezükben tartják közös jövőnk alakulását. Ha olyan társadalmat szeretnénk, amely lehetővé teszi a tanulók számára a bennük rejlő lehetőségek teljes körű kibontakoztatását, egy olyan társadalmat, amelyben a demokrácia és a részvétel hozzájárul az egyenlőség, befogadás és emberi jogok megvalósulásához, akkor az oktatási rendszereknek és célkitűzéseknek jelentős mértékben át kell alakulniuk. A kompetencia-modellben leírt attitűdök, képességek és ismeretek (TASK a demokráciáért) olyan önálló alkotóelemek, amelyek alapvető jelentőségűnek bizonyultak mind a tanárok, mind a tanulók interkulturális és demokratikus kompetenciáinak fejlődése szempontjából. Az új kompetenciák kifejlesztésének megtervezésében és a jelen társadalma által állított kihívásoknak megfelelő új szerepek iránti nyitottság kialakításában a tanulási folyamat minden szereplője részt vehet a célokat, a tartalmat, a tanuláshoz használt eszközöket, a tanulók és a program értékelését érintő közös egyeztetések keretében, illetve általában az iskolai tanterv jelenlegi felfogásának dekonstrukciója révén. Mivel a demokratikus értékek és kompetenciák nem sajátíthatók el kizárólag a formális oktatás keretében, hanem gyakorlásukra is szükség van, érdekünkben áll, hogy a tanárokat élethosszig tartó tanulásra ösztönözzük, valamint hogy előmozdítsuk saját gyakorlatuk fejlesztésében vállalt egyéni felelősségvállalásukat és az átalakulás iránti nyitottságukat. A TASK kipróbált és ellenőrzött eszköz, amely segíti azokat a tanárokat, akik a fejlesztés érdekében készek és képesek innovatív tevékenységeket kipróbálni az iskolában és a tanórán. Jelen tanulmány választ ad arra a kérdésre, hogy melyek ezek a kompetenciák, valamint hogyan fejleszthetők és ültethetők át a gyakorlatba az iskolákban, illetve a felsőoktatási intézményekben.

Kulcsszavak: tanárképzés; tanári kompetenciák; értékek az oktatásban; demokratikus részvétel; transzformatív cselekvés; demokráciára nevelés

> *Ön szokott autót vezetni? Mitől lesz valaki jó autóvezető? Ahhoz, hogy biztonságosan vezessünk, el kell sajátítanunk bizonyos képességeket: ismernünk kell a vezetés technikáját, tudnunk kell sebességet váltani, parkolni, stb. (képességek), ismernünk kell a közúti jelzéseket, az írott és íratlan közlekedési szabályokat (ismeretek és megértés) és végül, de nem utolsósorban, tudnunk kell figyelmes és megbízható autóvezető módjára viselkednünk, aki például nem tanúsít olyan negatív érzelmi reakciókat, amilyen az országúti dühöngés (attitűdök).*

Mi a TASK?

Ugyanez a példa alkalmazható a tevékenységek számos területén: ilyen például a mások érdekeit tiszteletben tartó közösségi média-felhasználó, a fenntartható fogyasztáshoz hozzájáruló fogyasztó, a közösségek életében aktívan részt vevő állampolgár, stb. Ebben a tanulmányban a tanítás és a tanulás területére összpontosítok. A TASK-ban leírt attitűdök, képességek és ismeretek önálló alkotóelemeket képeznek, melyek együttesen egy kompetenciafejlesztési modellt alkotnak. A modell megjelent az Európa Tanács által a *Pestalozzi Publication Series* sorozat keretében 2015 őszén publikált kötetben[27]. Jelen tanulmány előzetes áttekintést nyújt az olvasó számára az említett publikációban bemutatott munka eredményeiről.
Célunk hozzájárulni egy olyan oktatási rendszer kialakításához, amely a társadalomról alkotott határozott elképzelést tart szem előtt. Olyan társadalmat szeretnénk, amely minden egyes tagja számára lehetővé teszi a benne rejlő lehetőségek teljes körű kibontakoztatását, egy olyan társadalmat, amelyben a demokrácia és a részvétel hozzájárul az egyenlőség, befogadás és emberi jogok megvalósulásához. E cél érdekében egy 30 szakemberből, főként a felsőoktatási pedagógusképzésben részt vevő szakemberekből álló csoport, négy éven át tartó munkával, kidolgozott egy kompetencia-modellt, a TASK modellt, amely *alapvető jelentőségűnek bizonyult mind a tanárok, mind a tanulók interkulturális és demokratikus kompetenciáinak fejlődése szempontjából.* A TASK modellben foglalt kompetenciák alapja az Európa Tanács számos különféle projektjében leírt kompetenciák gyűjteménye, [28] melyek elemzésével azonosítottuk a kompetenciák alapvető alkotóelemeit, majd ezeket újrafogalmaztuk és osztályoztuk a TASK dokumentumban. A csoport által kidolgozott kompetenciákat a Pestalozzi Program keretében zajló képzési tevékenységek során teszteltük, majd a végső kritikai értékelésre a Pestalozzi Community of Practice szervezet tagjainak együttműködésében végzett projekt lezárásaként került sor.

Miért „transzverzális"?

A TASK modell alkotóelemei két értelemben transzverzálisak:

- transzverzálisak a különböző „belépési pontokat" tekintve, úgy mint az emberi jogok oktatása, a demokráciára nevelés, de transzverzálisak a különböző iskolai tantárgyak tekintetében is, mint a nyelv, történelem, földrajz, matematika, tudomány és technika;
- transzverzálisak, mivel olyan kompetencia-összetevőket képviselnek, melyeket szakterületétől függetlenül minden oktatási-képzési szakembernek el kell sajátítania, valamint tanítványait is hozzá kell segítenie e kompetenciák elsajátításához.

Hogyan valósítja meg a TASK a demokráciát és az emberi jogokat az oktatásban?

A demokratikus értékek és kompetenciák nem sajátíthatók el kizárólag a formális oktatás keretében, hanem gyakorlásukra is szükség van. A „cselekvéses tanulás" szemlélet

[27] A teljes sorozat elérhető on-line: https://book.coe.int/usd/en/106-pestalozzi-series (2015.10.10.)

[28] A projekt többek között az alábbi eredményeket hozta: Global education guidelines, concepts and methods for GE for educators and policy makers, (NS Centre, Lisbon 2008); The dimensions of Intercultural education (Neuner G., Pestalozzi Series #2, P. 11, 2012), History teaching in the 20th century (Straddling R., 2001), Media literacy and human rights (Frau-Meigs D., ECML, Graz 2007), The ICC tool (2012 Intercultural Cities project http://www.humanrightseurope.org/2015/01/quiz-how-interculturally-competent-are-you/ (2015.10.10.), és a Pestalozzi képzési csomagok http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/home/training_units/Tu_en.asp (2015.10.10.)

keretében sajátíthatók el, amely közvetlen tapasztalaton alapul. Ez csak az olyan tanárok folyamatos szakmai fejlődését szolgáló politikával valósítható meg, akik készek és képesek innovatív tevékenységeket kipróbálni az iskolában és a tanórán.
A kompetencia alapú fejlesztés egyre fontosabbá válik számos európai ország oktatási rendszerében. A gyorsan változó társadalom által az iskolákra rótt új terhekkel párhuzamosan számos innovatív megközelítés van kialakulóban az oktatás területén - személyes vagy on-line formában megvalósuló együttműködésen alapuló munkamódszerek. Ennek ellenére a legtöbb közoktatási és felsőoktatási rendszerben továbbra is a hagyományos tanítási módszerek jellemzők. Célunk, hogy az új kompetenciák kifejlesztésének érdekében megváltoztassuk a jelenlegi helyzetet, a változásban érdekelt oktatási szakemberekkel együttműködve. Ha a tanulási folyamat minden szereplője részt vesz a célokat, a tartalmat, a tanuláshoz használt eszközöket, a tanulók és a program értékelését érintő tervezésben és egyeztetésekben, az óhatatlanul *a tanárok és a tanulók szerepének átalakulásával* jár: az ily módon megújuló tanár és tanuló szerep különbözik a hagyományos, jellemzően autoriter jellegű frontális oktatásban megszokottól.

Milyen formában fogalmazódik meg a TASK?

A TASK egyes alapvető alkotóelemeinek ismertetése két, egyszerű nyelven megfogalmazott részből áll: a modell egyrészt leírást ad az alkotóelemről, másrészt a hozzá tartozó összetevőket ismerteti a látható cselekvések szempontjából, elkülönítve a minden állampolgárra és a specifikusan tanári feladatokra vonatkozó összetevőket. Például:
Alkotóelem: Elismerni a vitát kiváltó kérdések kezelésének fontosságát és elfogadni az ezzel járó kockázatokat.
Látható cselekvés (személyes): Nyitott vagyok a sajátomtól eltérő viselkedésformák, attitűdök és vélemények iránt, s azok megértésére törekszem;
Látható cselekvés (szakmai): Értékelem önmagamat és a társaimat, önreflexiót gyakorlok és aktívan hozzájárulok a csoportreflexióhoz a tudáskonstrukció támogatása érdekében.

Nagyon fontos, hogy az állítások egyes szám első személyben írják le azokat a tevékenységeket, amelyeket az állampolgárok, illetve specifikusan a tanárok végezhetnek az egyéni tanulási folyamat fejlesztése érdekében. Ily módon a leírás áttekinthető és rendszerezett képet ad arról, hogy melyek a fejlesztendő területek, és viszonyítási pontként szolgálhat a tanárok számára annak felmérésében, hogy végbement-e a kívánt tanulási folyamat, valamint iránymutatást nyújt a saját gyakorlatuk megváltoztatásához.
Nagyon hatékonyak azok a pedagógiai megközelítések, módszerek és technikák, amelyek arra ösztönzik a tanulókat, hogy aktívan részt vegyenek a tapasztalatszerzésben, a felfedezésben, a kihívások megválaszolásában, az elemzésben, az összehasonlításban és a kooperációban, mivel a tanulók teljes személyiségét bevonják ezekbe a tevékenységekbe, intellektuális, érzelmi és fizikai potenciáljukat egyaránt mobilizálva. A tanulás és tanítás e speciális megközelítése a tapasztalatok szerint elősegíti a demokratikus és interkulturális kompetenciák kifejlődését, az oktatott tantárgytól függetlenül. (MOMPOINT-GAILLARD P. ÉS LÁZÁR I., 2015).

Hogyan valósítható meg a TASK?

Nem létezik kompetencia látható megnyilvánulás (cselekvés) nélkül, és nem létezik cselekvés kompetencia nélkül (BESSON, HUBER, MOMPOINT-GAILLARD ÉS ROHMAN, 2014[29]). A kompetenciák

[29] Education for Change, Change for Education, *A Teacher Manifesto for the 21st Century of the conference "The professional image and ethos of teachers"*, April 2014, Council of Europe, Strasbourg

csak aktív gyakorlásukon keresztül tanulhatók és értékelhetők, vagyis úgy, hogy demonstráljuk, mit tudunk tenni egy adott helyzetben egy adott probléma megoldása érdekében. Érzelmeink, attitűdjeink, motivációink, procedurális és kognitív készségeink, tapasztalataink, implicit és explicit tudásunk és belátásaink, melyeket a való életben alkalmazunk, együttesen körvonalazzák azt, amit kompetenciának nevezünk.
A tanárképzésben szerzett újabb tapasztalataink megmutatták, hogy a tanárok könnyen hozzá tudják kapcsolni a TASK modellt a munkájukhoz. A modellt elsajátító tanárok hangsúlyozzák, hogy a TASK növelte a tudatosságukat lehetséges elfogultságaikat illetően, ráirányította a figyelmüket arra, hogy pedagógiai gyakorlatuk nincs összhangban az általuk képviselt értékekkel, vagy hogy öntudatlanul diszkriminatív gyakorlatot folytatnak... Ehelyütt kiemeljük annak néhány módját, ahogyan a tanárok, iskolai vezetők, tanulók és az oktatásban érintett minden szereplő megvalósíthatja a TASK modellt a mindennapi gyakorlatban. A TASK alkotóelemeit szem előtt tartó munka lehetővé teszi a tanárok számára, hogy ellenőrizzék, miből áll saját tevékenységük, hogy milyen szinten végzik tevékenységüket, hogy azonosítsák, mi az, amit szándékuk szerint a tevékenységük keretében tesznek, de valójában nem teszik, hogy végiggondolják, mit tehetnének helyette, és hogy arra koncentráljanak, mit csinálhatnának jobban.

Két fő irányvonal kínálkozik a megvalósításra. Az egyik a kompetenciák „szállítása" („piggybacking"). Olyan tantervi és tanterveken átívelő megközelítésekről van szó, ahol a tanár a kultúrák közötti megértés, az emberi jogok, igazságosság stb. dimenzióit a tananyagon keresztül oktatja, egy tantárgyon belül, oktatás közben módosítva a feldolgozott anyagot, vagy több tantárgyat összekapcsoló együttműködés keretében. Minden tantárgy, például a történelem, földrajz, testnevelés, természettudományok és modern nyelvek, hogy csak néhányat említsünk, bevonható ennek a megközelítésnek az alkalmazásába. A másik lehetséges megközelítés a pedagógiára irányul. Ebben az esetben maguk az alkalmazott módszerek, a kommunikációs stílus és az oktatási stratégiák hordozzák a demokratikus kompetenciák fejlesztésének rendkívül gazdag lehetőségeit. E lehetőségeken túl azonban a tanárok számos különböző módon részt vehetnek a TASK fejlesztésében. Eddigi tapasztalataink tanúsítják, hogy képzéseink számos résztvevője *aktívan használja a TASK modellt pedagógiai gyakorlatának tervezésében és értékelésében*.
Három, különböző területekről vett példával mutatom meg, hogy a tanár önálló fejlesztési tevékenysége eredményes lehet. Olyan területeket választottam, amelyekhez bármely tanár kapcsolódhat, *anélkül, hogy külső beavatkozásra kellene támaszkodnia*. Komplex rendszerekben dolgozó tanárokként nem várhatunk arra, hogy az intézmény döntsön a sorsunkról; a kezdeményezés lehetősége a mi kezünkben van.

A tanárok újraformálhatják a tanulókkal folytatott kommunikációt és interakciót

„A médium maga az üzenet" gondolatát M. McLuhan (1994) fogalmazta meg, rámutatva, hogy a választott kommunikációs közeg befolyásolja, hogyan értelmezi a címzett az üzenetet. Függetlenül az alkalmazott módszerrel átadott tartalomtól és annak fő hangsúlyától, maga a módszer szintén közvetít bizonyos értékeket, attitűdöket és képességeket.
Amikor például a tanár inkluzív módszereket alkalmaz, azzal a következő jelentésteli üzeneteket küldi a tanulóknak: „mind fontosak és értékesek vagytok", „mindnyájan tanulhatunk egymástól"...

---

http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf (2015.10.10.)

„Célom, hogy megszabadítsam a tanulókat a tanuló szerep korlátaitól." (J. T. JÓNASSON [30], 2015)

Ugyanígy, ha a tanár mindvégig az osztállyal szemben állva monológokat ad elő, és közben a táblára ír, míg a tanulók hallgatnak és jegyzetelnek, azzal ugyancsak maradandó tanulságokat ad át: „Én birtoklom a tudást", „csak a tekintélyektől tanulhattok", „követnetek kell engem, különben kudarcot vallotok"... egészében véve egyértelműen destruktív üzenet, legalábbis ami a demokratikus attitűdök, képességek és ismeretek fejlődését illeti.
Sok tanár azt mondja, hogy fontos érték számára az egyenlőség, ugyanakkor elismeri, hogy minden évben van néhány tanuló az osztályban, aki nem vesz részt a tanórai munkában, és ezzel a tanár a kiközösítés és az igazságtalan megkülönböztetés modelljét közvetíti. Időbe telik, míg az általunk folytatott gyakorlat minden elemét tudatosítjuk. A tanárok és tanárképző oktatók többsége, akikkel munkám során találkozom, határozottan arra vágyik, hogy inkluzív módon taníthasson, és szeretné a legjobbját nyújtani a tanulóknak. Értik azt a gondolatot, hogy a tanulás mindig valamilyen kapcsolat keretében zajlik. Ez a gondolat C. Rogers munkájához is kapcsolódik, aki bemutatja, hogyan valósul meg a lényeges tanulás a kongruens kapcsolatokban (ROGERS, 1995). Azt reméljük, hogy a TASK alapvető kompetenciáinak kifejlesztése révén a tanárok felkészültebbnek fogják érezni magukat arra, hogy a tanulókkal folytatott interakciók formáit velük együtt alakítsák, és hogy gyakorlati munkájukat összhangba hozzák az általuk vállalt értékekkel, azáltal, hogy tanári és személyes önismeretüket gyarapítva mélyebben tudatosítják identitásukat és küldetésüket mint tanárok és mint emberi lények.

Annak a ténynek az elfogadása, hogy tetteim hitelesebben fejezik ki személyes értékeimet és nézeteimet mint a szavak.			
Azok az emberek, akik fejlesztik ezt a komponenst magukban szívesen vesznek részt a következőkben:		Tanárok, akik fejlesztik ezt a komponens szívesen vesznek részt a következőkben:	
Értő figyelemmel, aktív hallgatással igyekszem megérteni mások gondolatait, érzéseit, mielőtt tetteiket megítélném.	Figyelmet fordítok arra, hogy az általam használt szavak, a testbeszédem, mennyire fejezik ki a nézeteimet, gondolatiamat, érzéseimet.	Figyelembe veszem a tanulók visszajelzéseit saját viselkedésem hitelének mérlegelése céljából, verbális és nem verbális viselkedésem összhangban áll-e az általam hirdetett értékekkel.	Különböző szerepeket veszek fel tanárként, szükség szerint.

1. ábra: A TASK egy példája: értékek a kommunikációban és az interakcióban

A tanároknak lehetőségük van fejleszteni a tanulók kooperációhoz szükséges képességeit a tanóra keretében zajló tanulási folyamat és tevékenységek során

A kooperáció a társas kohézió fontos alkotóeleme: kapcsolatokat teremt emberi lények között. Az oktatásban dolgozó szakemberekként elősegíthetjük a kooperáció fejlődését a tanulók, illetve hallgatók megfelelő tanulási folyamatokba történő bevonásával. A

[30] Jónasson J. T., PhD. egyetemi tanár, Tanárképzés Tanszék, Neveléstudományi Iskola, Izlandi Egyetem

kooperáció fejlesztése „...lehetővé teszi a személyes fejlődést és változást, (…) elősegíti a toleranciát és a mások iránti tiszteletet" (Európa Tanács, 2007)[31].

Az oktatási-képzési szakemberek között elterjedt nézettel szemben a csoportokban vagy párokban végzett tanórai munka – amennyiben a tanár kevés figyelmet szentel a csoportokon belül zajló interakcióknak – nem garantálja, hogy a tanulók kooperációhoz és tartalmas párbeszédhez szükséges képességei valóban fejlődni fognak (HOWE ÉS MERCER, 2007). Ennek érdekében figyelmet kell fordítani a strukturális kérdésekre is. A kooperatív tanulásszervezés fogalma például arra a módra utal, ahogyan a tanulási folyamatot meghatározott kooperatív elvek szerint strukturáljuk és szervezzük (KAGAN, 2009; JOHNSON ÉS JOHNSON, 2009; ARATÓ, 2014). A fiatalok kooperációs készségének fejlesztése potenciálisan elősegíti aktív részvételüket a demokratikus folyamatokban, valamint fejleszti a béke és a kölcsönös megértés fenntartásához szükséges társas készségeiket.

Aronson[32] (2000) rámutat, hogy a különböző családi háttérrel rendelkező tanulók nem kerülnek jó viszonyba egymással pusztán attól, hogy a tanár elmondja nekik: az előítélet és a diszkrimináció rossz. Aronson *mozaikmódszerrel* végzett terepvizsgálata demonstrálta, hogy az így strukturált osztályokkal naponta legalább két órán át végzett munka hogyan csökkenti a tanulók közötti feszültséget és agressziót, és hogyan előzi meg a későbbiekben az erőszakos viselkedést, ily módon eredményesen enyhítve az etnikai konfliktusokat, ugyanakkor javítva a tanulási teljesítményt. Azok a tanárok, akik ezt a megközelítést alkalmazzák, hangsúlyozzák, hogy nem csupán az órai tananyag hatékonyabb elsajátításában segítik a tanulókat, hanem a módszer segítségével enyhítik az ellenséges és intoleráns attitűdöket az osztályban.

A kooperáció mint cél tág kategória. A TASK az alábbi szempontokra összpontosít:

- az egyéni felelősség tudata. Azok képesek a kooperációra, akik felelősnek érzik magukat életük ügyeinek irányításáért;
- annak felismerése és alapvető elfogadása, hogy minden egyén egyedi emberi lény, ami társadalmi összetartozásunk érzékelésének alapját képezi;
- az együtt cselekvés és tanulás képessége, „távolodás" a saját személyes perspektívánktól és nyitottság mások nézőpontja iránt, amely lehetővé teszi számos megoldási lehetőség megfogalmazását a felmerülő problémákra vonatkozóan;
- törekvés a másokat tiszteletben tartó értékek, információk, erőforrások és eredmények megosztására az igények hatékony kommunikációja, hatékony konfliktuskezelés és egyeztetés révén.

[31] In: White paper on intercultural dialogue, Council of Europe (2008) http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf (2015.10.10.)

[32] Elliot Aronson, Ph.D., a Stanford Egyetem pszichológusa

•

Képesség arra, hogy figyelembe vegyük mások eltérő szakértelmét és tapasztalatit a csoportos tevékenység sikerének érdekében.			
Azok az emberek, akik fejlesztik ezt a komponenst magukban szívesen vesznek részt a következőkben:		Tanárok, akik fejlesztik ezt a komponens szívesen vesznek részt a következőkben:	
Viselkedésemet azoknak a csoportoknak megfelelően igazítom, amelyekben éppen részt veszek.	Kezdeményezek és részt veszek közös projektek lebonyolításában.	Megbeszélem a diákjaimmal az órák céljait, tartalmát és a tervezett tanulási folyamatot.	Gyakran alkalmazok kooperatív tanulásszervezésre épülő struktúrákat a tanulási-tanítási folyamatban.

2. ábra: A tanárok ezekre az elemekre összpontosíthatnak a tanórai kooperáció érdekében

Hogyan alakíthatnak ki a tanárok együttműködést az iskolai közösség egészével?

Némely iskola elszigetelt intézményként működik, ahol a tanárok egyénileg építik fel és teljesítik a tantervet. A demokrácia és az emberi jogok szolgálatában álló oktatás megértéséhez szükséges, hogy a tanárok az oktatást átfogóbb perspektívából szemléljék, és „az iskolára mint demokratikus térre" tekintsenek (DEWEY, 1916). A tanárok törekedhetnek arra, hogy lehetőséget biztosítsanak a tanulók számára állampolgári attitűdjük és magatartásuk kialakítására az őket bevonó iskolai vagy közösségi projektek keretében. Ezekben a projektekben a tanulók kamatoztathatják a tanultakat, valamint kognitív és társas készségeiket átültethetik a gyakorlatba és az aktív részvételbe.
A fiatalok oktatása nem korlátozódik a formális keretek közé szorított tanórákra. A helyi, országos vagy nemzetközi szintű aktív állampolgársági projektek lehetőséget nyújtanak a fiataloknak, hogy megvalósítsák a társadalmi átalakulást, és új távlatokat nyitnak az iskolai tanulóközösség számára. Alapvetően fontos, hogy a tanárok képesek legyenek megszervezni a tanulásnak ezt a terepét. Javasolható, hogy a tanárok helyi szinten az iskolai közösséggel, illetve nemzetközi szinten más szakemberekkel együttműködve közreműködjenek a fenntartható demokratikus társadalmak megalapozásában.

A társadalmi és politikai szereplők szerepének és funkciójának megértése			
Azok az emberek, akik fejlesztik ezt a komponenst magukban szívesen vesznek részt a következőkben:		Tanárok, akik fejlesztik ezt a komponens szívesen vesznek részt a következőkben:	
Szót emelek a hatalmi struktúrák együttműködést és részvételt befolyásoló hatásaival kapcsolatban.	Gyűjtöm az információt a társadalmi és politikai szereplők szerepével és funkcióival kapcsolatban.	Bátorítom a tanulóimat a kritikus gondolkodásra, segítek nekik felelősséget vállalni a saját tanulásukért.	Kihasználom a szociális médiumok adta előnyöket a tanulási folyamat során.

3. ábra: Példa azokra a kulcsösszetevőkre, melyek a tanulók demokratikus állampolgárságát megalapozó, velük közösen kialakított műveltséget szolgálják

Milyen kihívásokról van szó? Hogyan válaszolhatók meg ezek a kihívások?

Akár formális, akár nem formális keretek között tervezzük a tanulók támogatását a bemutatott kompetenciák elsajátításában, egy sor kihívással kell számolnunk:

Elsődleges fontossággal bír a kompetenciák értékelésének kérdése. Amiről nem készül értékelés, az gyakran nem is számít az iskolában. A TASK modell alkalmazása az élet minden területére kiterjed, ezért az eredményeket gyakran nem könnyű kimutatni azokkal az értékelő eljárásokkal, melyeket a jelenlegi oktatási rendszerek kínálnak.

Míg mind a szülők, mind az intézmény azt szorgalmazza, hogy az oktatás kizárólag a tantervben foglalt tantárgyi tudásra koncentráljon, egyre növekvő hangsúlyt helyezve a természettudományokra és a technológiára, addig a demokratikus TASK kompetenciák elsajátítását gyakran másodlagos jelentőségűnek tekintik.

Számos intézményben él az a felfogás, hogy a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képzettség alaposabb szaktudást kíván (noha valójában a munkaadók egyre inkább olyan munkavállalókat keresnek, akik más természetű képességekkel is rendelkeznek, úgy mint együttműködési készség, motiváltság a csapatmunkára, problémamegoldó készség, rugalmasság, „több perspektívájú" szemlélet és kritikus gondolkodás).

A tanárokra számos nyomás nehezedik, és ez az állapot nem kedvez a változás és átalakulás iránti hajlandóságnak. A változással szembeni ellenállás, a passzivitás, az újítás motivációjának gyengülése az idő múltával mind olyan tényezők, amelyek gátolják a TASK kifejlesztését az oktatási intézményekben (HARRIS ÉS LAZAR, 2010).

A jelen tanulmányban bemutatott stratégiák a fenti kihívásokra kísérelnek meg választ adni. Amikor a TASK tantervi integrációjának „közös kiindulási alapját" és stratégiáit keressük, első lépés lehet *az iskolai tanterv jelenlegi felfogásának dekonstrukciója*: milyen tudásra van szükségük a fiataloknak? Tantárgyak és elsajátítandó anyagok (ismeretek és képességek) meghatározott körére, amit a tanulók a padban ülve passzívan dolgoznak fel? Kinek a felelőssége eldönteni, hogy milyen ismeretek, értékek, képességek és belátások relevánsak és fontosak, mit kell továbbvinniük a gyerekeknek és a fiataloknak egy adott társadalomban és adott időben? Kizárólag az intézményeké a felelősség? Vagy az intézmények mellett más társadalmi szereplőknek is részt kell venniük a döntésben? Úgy tűnik, a szülőknek, a tanároknak, más állampolgároknak és a fiataloknak mind osztozniuk kell ebben a felelősségben.

Hivatkozások

ARATÓ, F. (2014): Deconstruction of Education. *Hungarian Educational Research Journal*, 2/2014 (4). doi 10.14413/HERJ2014.02.05, accessed on 16/08/15 http://herj.lib.unideb.hu:8080/index.php?oldal=archivum&folyoirat_szam=2/2014 (2015.10.10.)

ARONSON, E. (2000): *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*, W. H. FREEMAN, New York.

BESSO, B., HUBER, J., MOMPOINT-GAILLARD, P. & ROHMAN, S., (2014): Education for Change, Change for Education*, A Teacher Manifesto for the 21st Century of the conference "The professional image and ethos of teachers"*, April 2014, Council of Europe, Strasbourg http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf (2015.10.10.)

BRETT, P., MOMPOINT-GAILLARD, P., and SALEMA, M.H. (eds) (2009): *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe, Strasbourg.

DEWEY, (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education,* McMillan, New-York.

HARRIS, R. & LÁZÁR, I. (2011): Overcoming resistances and ways to bring about change. In HUBER, J. and MOMPOINT-GAILLARD, P. (eds) *Teacher education for change* (pp. 91-116). Council of Europe, Strasbourg.

HOWE, C. and MERCER, N. (2007): Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning (Primary Review Research Survey 2/1b), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (2009): *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Downloaded from http://er.aera.net on July 14, 2009 (2015.10.10.)
JOHNSON, R. T. & JOHNSON, D. W. (1994):. *Leading the Cooperative School*. Edina: Interaction Book Company.
KAGAN, S. & KAGAN, M. (2009): Kagan's *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
MACLUHAN M. & LAPHAM L. H., (1994): *Understanding media - The extensions of man*, MIT Press.
MOMPOINT-GAILLARD P. & LÁZÁR I. (2015): *TASKs for democracy, 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)* - HUBER J., Series editor, Council of Europe Strasbourg.
ROGERS C. (1961): *On becoming a person*, London, Constable.

KÉRI KATALIN:
BEFOGADÁS ÉS/VAGY KIREKESZTÉS
A RÉGI EGYETEMEKEN
(Neveléstörténeti vázlat)

A történelem során számos olyan felsőfokú oktatási intézmény (köztük több, a mai fogalmaink szerint egyetemnek nevezhető iskola) létezett, amelyek kifejezetten és több szempontból is 'befogadó' intézménynek tekinthetők voltak. Napjainkban ezen képzőhelyek történetének a tanulmányozása segíthet az Inclusive Excellence szemléletmód és egyetemi stratégia körvonalazásában, pontosításában és kiteljesítésében még akkor is, ha históriájukat többször nem 'előzményként' értelmezzük, hanem a működésük időkereteit adó korszak vonatkozásában vizsgáljuk. Jelen tanulmányban a teljesség igénye nélkül mutatunk be néhány példát, jellegzetességet a témával kapcsolatban. (Történeti értelemben vett modellalkotás kutatásaink jelenlegi fázisában még nem végezhető el, ám az alábbi adatok, forrásrészletek bemutatása ehhez előmunkálatnak tekinthető.)
A tanulmány rövid, az ókori felsőoktatás néhány jellemzőjét felmutató bevezető rész után három tématerületre fókuszál. Egyrészt a középkori európai egyetemek (universitas-ok) esetében veszi vizsgálat alá azt, hogy területi és vallási szempontból, a diákok-tanárok, illetve a közvetítendő tudásanyag szempontjából mennyiben voltak befogadó intézmények. Másrészt az universitas-ok működésére is ható, azokkal párhuzamosan fejlődő középkori muszlim felsőfokú iskolák (madraszák) alapításának fejlődéstörténetét, a diákok, iskolák és tudományok támogatásának iszlám világban bevett módszereit vázolja röviden az írás. Harmadrészt adatgazdag módon bemutatásra kerül az, hogy hogyan váltak az európai egyetemek a XIX-XX. század fordulóján a nőket is befogadó intézményekké.

Kulcsszavak: középkori európai egyetemek, madraszák, diák-peregrináció, nőnevelés-történet

Felsőfokú képzés az ókori államokban

A történelem során már az ókorban is léteztek olyan képzőhelyek, ahol az akkori idők legmagasabb szintű tudományos eredményeit és vallási tanításait közvetítették a diákoknak. Ezeknél a diákok kiválasztásának elvei sok szempontból jelentősen különböztek a mostani gyakorlattól. Az ókori Kelet, illetve a görög és római antikvitás forrásaiból is egyértelműen kiderül, hogy *nők* csak ritka kivételként kerülhettek be ezeknek az iskoláknak a falai közé, mint ahogyan általában is jellemző volt, hogy a női élet kereteit a magánszféra jelentette. A férfiak közül is csak a társadalom kis részét adó *kevesek* válhattak a tudományokkal foglalkozó személyekké, és a kiválasztásuk gyakorta előkelő származásuk, vagyoni helyzetük, nem pedig tehetségük alapján történt, mint például Mezopotámia államaiban, például a sumereknél. Kiemelendő ugyanakkor, hogy ettől eltérő példákról, társadalmi gyakorlatról is tud a neveléstörténet: a faluközösségekre alapozódó, az ázsiai termelési módra felépített Ókínai birodalomban például *nagyon is számított* a (férfi) növendékek tehetsége, szorgalma. Azon a több lépcsős vizsgarendszeren, amely Kínában a Krisztus utáni VIII. századra épült ki a maga teljes rendszerében, és amely a XX. század elejéig fennállt, nem lehetett csupán származásra alapozva keresztüljutni, fontos volt tehetségesnek és állhatatosnak lenniük a fiúknak-férfiaknak. Indiában pedig a buddhizmus kialakulása és terjedése, az ehhez kapcsolódó magas szintű kolostori képzés „demokratizálta" a diákok kiválasztását, ami jelentős változást hozott az óind (hindu) nevelési-oktatási, kasztokhoz kötődő hagyományokhoz és gyakorlathoz képest.

Diákok a középkor évszázadaiban

A középkor során a világ különböző földrajzi területein számos olyan kiemelkedő képzőhely (egyetem, madrasza, akadémia, kolostori központ vagy más) jött létre, amelyek saját vallási-társadalmi környezetük elvárásainak megfelelően őrizték és továbbhagyományozták az ókori szellemi értékeket, illetve gyakran napjainkig ható, számos új tudományos eredményt produkáltak. Az a kérdés, hogy miként választották ki azokat a diákokat, akiket méltónak és alkalmasnak találtak a legmagasabb szintű tudás megismerésére és átadására, éppúgy kor- és terület-, illetve vallásfüggő, mint az ókori államok esetében is volt. Ami a korábbi évezredekhez hasonlóan szinte egyöntetűen kijelenthető a középkori felsőfokú képzőhelyekről is, az az, hogy nőket nem vettek fel a diákok sorába. Ezzel kapcsolatos igazi áttörést (az egyedi, kivételes példáktól eltekintve) csak a XIX. második fele hoz majd a nyugati világban. A nemek közötti esélyegyenlőségnek *még nyomait sem lehet tehát felfedezni* a felsőoktatás ókori, középkori és kora újkori történetében, és ez még akkor is kijelenthető, ha tudjuk, hogy nem iskolai, hanem családi keretek között, illetve az apácakolostorokban mindig is voltak olyan tehetséges nők, akik jelentős tudományos és/vagy művészeti eredményeket, fontos írásműveket hagytak ránk. Neveléstörténeti szakmunkák általában kivételes helyszínként említik a középkori Salernói Egyetemet, ahol valószínűleg nők is tanultak medicinális ismereteket (bábamesterséget?), de ezt valóban csupán kivételnek tekinthetjük.
Az alábbiakban néhány, a nagy világvallásokhoz kapcsolódóan hozott olyan példát említünk, amelyek a felsőoktatásban tanuló (férfi) diákok esetében már évszázadokkal ezelőtt a tudás, a tanulás, a tanuló diákok támogatásának igényét és gyakorlatát támasztják alá, származásra, nemzeti hovatartozásra, vagyoni helyzetre, anyanyelvre tekintet nélkül. Szeretnénk azonban hangsúlyozni, hogy ez az 'egyenlőség' leginkább az egy-egy vallás vagy vallási irányzat keretei között élőkre vonatkozott, a vallási értelemben vett civilizációk közötti 'átjárás' csak ritkán valósulhatott meg.

Az európai egyetemek diákjai

A középkori európai egyetemek *(universitas-ok: egyrészt a diákok és tanárok, másrészt a tudományok 'egyetemei')* a XI-XII. századtól alakultak ki Európában. A diákok közös jellemzője volt, hogy mindannyian klerikusok *(clerici, clerks)* voltak, ám miként egyetemtörténeti monográfiájában Mikonya György is írja, ennek a fogalomnak az értelmezése problematikus, hiszen az egyetemtörténet különböző időszakaiban nem ugyanazt takarja. (MIKONYA, 2014:190.) A kánonjog szerint 14 éves korától lett valaki nagykorú, ami azt is jelentette, hogy ekkortól tehetett beiratkozott hallgatóként, egyetemi polgárként esküt, a források azonban rámutatnak, hogy különböző helyszíneken ezt is különböző módon értelmezték, így a középkori keresztény egyetemeken akár 10 éves fiú is lehetett egyetemi hallgató. (MIKONYA, 2014:186.)
A diákok között a kontinens valamennyi egyetemi helyszínén sok volt a (goliard-költészet darabjaiból is jól ismert) szegény fiatalember, akiknek a támogatására helyenként és korszakonként különböző, változatos támogatási formák, ösztöndíjak léteztek. A vagyontalan diákok arányában azonban az anyakönyvek adatai szerint egyetemi szintenként jelentős volt a különbség: az alsóbb, a Facultas artium-ra járó, illetve a baccalaureatus fokozatért tanuló diákok között nagyobb volt a szegény, támogatásra szoruló diákok száma, a magiszteri és doktori fokozaton viszont közülük már csak kevesen tanultak. Ha mégis, akkor vagy oktatásból nyert saját keresettel, vagy egyházi ösztöndíjakkal tartották fenn magukat a hallgatók. A doktori szint elvégzéséről Mikonya egyenesen azt írta kutatásai alapján, hogy ez az út „szegény diák számára (…) szinte járhatatlan" volt (MIKONYA, 2014:189.).
A középkori és kora újkori Európában gyakori jelenség volt a vándorló diák és tanár. A peregrinációhoz szellemi alapot a minden egyetemen ismert és használt latin nyelv jelentett.

A vándorlások anyagi hátterének megteremtésére is szükség volt: hiába mentek gyalog a diákok – „egy inggel és egy imádságos könyvvel", ahogyan például Szepsi Csombor Márton (1594-1623), a fiatalon elhunyt peregrinus diák is, aki ránk hagyta az 1616-18 közt írt útinaplóját, az Europica Varietas-t –, de legalább egyszerű ételre, szállásra minden vándordiáknak szüksége volt. Az ehhez való hozzájutás elképzelhetetlen lett volna az úton lévők folyamatos, önzetlen támogatása nélkül, amit a vándorlások útvonalán élő, helyi lakosság illetve az egyház többnyire biztosított.
A középkori európai *egyetemek* esetében ki kell emelnünk még azt, az *egyenlőség szempontjából fontos mozzanat*ot, hogy *óriási befogadó centrumok voltak* ezek többnyire más korok, más vallások tudományos gondolatai, eredményei szempontjából is. Egyértelmű pédául, hogy a muszlim és a zsidó tudományosság fő eredményei is kiemelt helyen álltak a keresztény, és az ókori (pogány) szerzők műveinek tanulmányozása mellett az universitas-ok oktatási anyagában (L. erről pl.: KÉRI, 2010:217-225.) Kutatásaink alapján kiemelhetjük, hogy a XI. század közepétől az 1300-as évekig az európai nevelésügy (felső szinten főként) virágzott, és az akkori szellemi felélénkülés egyértelműen kapcsolatba hozható a muszlimok által közvetített, arab és perzsa nyelven Európába került, majd itt lefordított művekkel éppúgy, mint a zsidó tudományosság eredményeivel. Nakosteen kutatásai szerint az európai skolasztikus módszer megjelenésének széleskörű és sokoldalú görög, perzsa, hindu, szír és arab tudományos eredmények képezték az alapját, és ebből növekedtek ki később a neo-arisztoteliánus vizsgálódások is. (NAKOSTEEN, 1964:187.) A XII. században főként Salerno, majd a XIII-XIV. századtól kezdve Montpellier orvosi kara emelhető ki, de Párizs, Bologna, Salamanca is fontos helyszínek voltak a sokszínű ismeretanyag közvetítése szempontjából, majd a XIV. századtól más universitasok is, például Oxford. Ezek voltak azok a századok Európában, amikor a tudós-tanárok közül több számos nyelvet ismert, többek között arab eredetiben is olvasott, mint például Arnaud de Villeneuve Montpellierben. (JACQUART és MICHEAU, 1990:167.) A muszlim tudományosság hatása egészen az érett reneszánsz időszakáig, helyenként és esetenként még a XVIII. századig is kimutatható. Erre vonatkozóan egy jellemző és fontos adat például az, hogy a XV-XVI. század fordulóján Európában a Biblia után leggyakrabban újranyomtatott könyv Avicenna (Ibn Szína) híres orvosi könyve, a Kánon volt. (GRMEK, 1995:148.)
Napjainkig érő üzenete van annak, amit Mikonya György így foglalt össze e századokról egyetemtörténeti művében: „(Az egyetemek) Amennyire a középkorban ez egyáltalán lehetséges volt, törekedtek a származás szerinti megkülönböztetés enyhítésére és a nemzeti hovatartozásból fakadó eltérések kiegyenlítésére. Egy-egy egyetem tudományos színvonala annál nagyobb volt, minél jobban igyekezett az egyenlőség eszményét érvényesíteni, ahol erre kevéssé figyeltek, ott csökkent a tudományos színvonal, ott az egyetem vagy nagyon sterillé vált, vagy meg is szűnt az idők folyamán." (MIKONYA, 2014:265.)

Tanulók a középkori iszlám felsőfokú intézményeiben

A középkori muszlim világban tanulni, a tudományok megismerésében jeleskedni dicséretes tevékenység volt. A *diákokat*, a tanulni vágyókat ezért e kultúrkörön belül *hívőtársaik mindig támogatták*, és a tanulók szegénysége vagy betegsége, testi fogyatékossága *sohasem* volt akadálya az ismeretszerzésnek. A muszlim prófétai hagyomány szerint Mohamed ezekkel a szavakkal fordult a tanárokhoz: „Bánj azonos módon a gazdag és szegény diákokkal, akik azért ülnek előtted, hogy megszerezzék a tudást." (Idézy: SHALABY, 1954:164.) A mecsetekben működő tanulókörök nyitottak voltak, azokat vagyoni helyzetétől és életkorától függetlenül *minden* muszlim fiú és férfi látogathatta. Az egyéb helyszíneken folyó képzések esetében is (különösen felsőfokú képzéseknél) a diákok széleskörű anyagi és erkölcsi támogatásával találkozhatunk. A források szerint például több középkori tanár és tudós pénzösszeget juttatott azoknak a tanítványainak, akik anyagi gondjaikra hivatkozva hiányoztak az iskolából. Számos uralkodó és más vagyonos személy biztosított szállást, élelmezést,

íróeszközöket és ösztöndíjat az általa létesített és/vagy fenntartott madraszában, könyvtárban, tankórházban a tanulóknak. A muszlim világ több helyszínén alapszinten is garantálták szegény gyermekek számára az oktatás ingyenességét, több olyan *kuttáb* (= alapiskola) létesítésével, amelyek kifejezetten nincstelen, vagy árva, félárva gyermekek képzésére szerveződtek. (SHALABY, 1954:167-168.)

Az első muszlim felsőoktatási központok

A kutatók szerint a muszlim világ első, mecsetek keretei között megszerveződő „felsőoktatási" intézményei Tuniszban (AL-ZAJTÚNA, 732) és Fezben (AL-QARAWIJJÍN, 859) működtek. A tuniszi helyszín az évszázadok alatt sokszor újjáépült, működéséhez a diákok és tanárok mellett már a középkorban is hozzátartoztak a könyvkereskedők, parfümárusok, szárított gyümölcsöket és ruhaneműket ajánló kereskedők. A Fez-i óváros egyik legimpozánsabb építménye a monumentalitásával és ragyogó építészeti megoldásaival a középkorban és ma is kitűnő Qarawijjín (Kairaouine) mecset, amelynek iskolája évszázadokon át messze földről vonzotta a tanulni vágyó muszlimokat.[33] A madraszák másik szülőhelye fentiek mellett Kelet-Irán volt, azon belül is Nisápúr városa, ahol al-Muqaddaszí leírása szerint a X. században már léteztek ilyen nevű iskolák. (GALINO, 1968:463.) Egyiptom területén már jóval a bagdadi és damaszkuszi nagy iskolafejlesztések előtt léteztek kegyes adományokkal támogatott iskolák, és a XII. századtól nőtt jelentősen a madraszák száma. Al-'Azíz (uralk. 975-996) idejében, 970-ben a kairói al-Azhar mecsetet átadták a művelt emberek számára, mint tudományos és oktatási központot, 988-tól már iskola funkcionált benne.[34]
A madrasza, mely az európai fogalmak szerint általában köztes (közép- és/vagy felsőfokú) intézménynek tekinthető, a muszlim világ fényes kulturális központjában, Bagdadban érte el virágzása csúcspontját, és ott vált a középkori európai egyetemekhez hasonló, magasszintű képzést nyújtó felsőfokú intézménnyé. A 11. században uralkodó szeldzsuk szultánok és a város más magas rangú urai élénk érdeklődést mutattak a tudományok, az iskolaügy iránt. A perzsa származású, szunnita Nizám al-Mulk Bagdadban az ottani hírneves Nizámíja nevű felsőoktatási intézmény alapítója (mások szerint egy meglevő mecset-iskola átszervezője) volt, és számos más városban is létrehozott madraszákat, illetve támogatta, buzdította az iskolalapítást (Nisápúr, Merv, Iszfahán, Baszra stb.). Iskolapolitikája jól példázza azt, a fentebb már említett törekvést, mely egy-egy vallási irányzat megerősítését célozta. 1227-ben ugyancsak Bagdadban létrehozták a Musztansziríja nevű madraszát, mely szintén számos tudomány tanításának felsőfokú központjává lett. További, nagy jelentőségű felsőfokú madraszák Szíria, Közép-Ázsia és India városaiban is létrejöttek. (Minderről részletesen l.: KÉRI, 2010:108-116.)

Iskolatámogatások a középkori iszlámban

Az iszlám világában a IX-X. századtól kezdve mind több és több uralkodó és vezető hivatalnok szentelte vagyonát és energiáját iskolák alapítására, hiszen ez nem csupán az iszlám vallás megerősödését, hanem saját érdekeiket is szolgálta. Al-Ma'mún (uralk. 813-833), II. al-Hakám (uralk. 961-976), Núr al-Dín ibn Zendzsí (uralk. 1146-74) és Szaláh al-Dín (uralk. 1169-1193) uralkodók, valamint Maliksáh szeldzsuk szultán (uralk. 1072-1092) bagdadi nagyvezíre, a már említett Nizám al-Mulk (1019-1092) különösen kiemelkedtek az oktatási helyszínek létrehozása kapcsán. A fentebb említett négy bagdadi, córdobai, szíriai, illetve egyiptomi uralkodó mindegyikének nevéhez a kultúra kimagasló támogatása, az iskolahálózat kiépítésének ösztönzése fűződik. A kalifák oktatásügy fejlesztése érdekében tett fáradozásai széles körben követésre találtak, a tehetős muszlimok körében megnőtt az

[33] *Qarawiyin*. In: Encyclopædia Britannica. http://www.britannica.com/topic/Qarawiyin (2015.08.14.)
[34] *Al-Azhar University*. http://www.muslimheritage.com/article/al-azhar-university (2015.08.14.)

adakozó kedv, és kegyes adományok, alapítványok egész sorával támogatták az iskolákat. Minden korábbi próbálkozás és iskolaállítás eltörpült amellett a bámulatos tevékenység mellett, melyet a szeldzsuk dinasztia szolgálatában álló, három szultánt is kiszolgáló, zseniális műveltséggel és politikai érzékkel rendelkező Nizám al-Mulk vezír fejtett ki. Az ő idejében alapított különböző szintű iskolák világszerte híresek voltak, kortársak szerint az iszlám birodalmában alig akadt olyan falu vagy város, ahol ne lett volna ösztönzésére alapított és támogatott oktatási intézmény. Az Iszfahán, Nisápúr és Bagdad neves tanítóitól ismereteket szerző miniszter igen művelt ember lévén jól tudta, hogy az oktatásügy támogatása megtérülő befektetés. (SHALABY, 1954:58.) Az alsó- és középszintű iskolahálózat jelentette a magas szintű képzést nyújtó felsőfokú madraszák alapját éppúgy, mint a bámulatos tudományos eredmények hátterét, legyen szó orvoslásról, csillagászatról, matematikáról, jogtudományról vagy más területekről.
A felsőfokú madraszák alapítói széleskörű jogokkal bírtak az iskola működésének felügyeletét illetően. Ellenőriz(het)ték az oktatás tartalmát és módszereit, és beleszólhattak a tanárok kiválasztásába, alkalmazásába és leváltásába. Mindkét intézménytípusra jellemző volt, hogy nem tanulhatott bennük akárki, csak olyan személyek, akik elfogadták az alapító kikötéseit. Az alapítók írásban pontosan rögzítették kívánságaikat és célkitűzéseiket, illetve azt, hogy milyen adományokkal támogatják az iskolát. A támogatások gyakran kifejezetten egy-egy személy (család) döntése nyomán történtek, és sokszor a támogató halála után meg is szűntek, vagy legalábbis elapadtak. Egyes, dúsgazdag uralkodókhoz és nagyvezírekhez kötődő intézmények mesés támogatást élveztek, épületeik sok esetben palotaszerűek voltak. A tanulás és tudás támogatásának szokását virágzó gazdasági korszakokban a hercegek, hercegnők és vagyonos személyek is átvették az uralkodóktól, ennek köszönhetően Bagdad, Kairó, Damaszkusz és más városok csodálatos és busásan támogatott madraszákkal rendelkeztek. (Ugyanez igaz volt a kórházak, csillagvizsgálók, könyvtárak, fordítóműhelyek stb. vonatkozásában is.) Egyes uralkodók elképzelhetetlenül magas összegeket fordítottak a tudás, a tanulás támogatására. Ibn Battúta (1304-1377) azt írta például Ahmed királyról, hogy birodalma költségvetésének egyharmad részét fordította oktatásügyre. (SHALABY, 1954:214.)

Az utazó diákok támogatása

Versek és prózai művek egész sora bizonyítja, hogy az iszlám világának lakói gyakran és nagy kedvvel keltek útra a középkorban. Zarándoklataik és kereskedelmi célból tett útjaik lebonyolítását kiépített utak, szállások jól megszervezett hálózata, gondosan kitenyésztett és felnevelt hátas- és teherhordó állatok (teve, öszvér, szamár, ló) biztosították.
Valamennyi, a muszlim művelődés- és nevelés történetével foglalkozó kutató egyetért abban, hogy a folyamatosan Mekkába zarándokló tízezreken kívül számos hívő tett rendszeresen tanulmányi utakat, és ehhez mindenütt megkapták hittársaik kiemelt támogatását. Az iszlám szerint ugyanis az istenhit csak akkor lehet érvényes és szilárd, ha rendíthetetlen bizonyosságra és meggyőződésre épül, ehhez pedig az szükséges, hogy az ember látóképességének szélesítésére és elméjének csiszolására törekedjék, és ehhez nagyszerű lehetőségeket teremt mindenféle utazás.
Azok az utazók, akik nem ritkán több száz kilométert tettek meg, hogy egy-egy híres tanárhoz, egy-egy kiemelt felsőfokú iskolába eljussanak, mindenütt hasonlóképpen élvezhették vagyonos vagy teljesen egyszerű körülmények között élő emberek vendégszeretetét és támogatását. A tágas karavánszerájok és több emeletes vendégfogadók a legtöbbször ingyen is befogadták a vándorokat (MAZAHÉRI, 1989:346.), a tanulmányi célból utazók pedig különösen kedvező fogadtatásra számíthattak. A tudás megszerzésén fáradozókra ugyanis mindenütt úgy tekintettek, mint jövendőbeli tanárokra, akik a muszlim vallás és tudományosság őrzői, átmentői. Ibn Battúta például megemlékezett több olyan szálláshelyről, ahol kedvező bánásmódot tapasztalt. Vászit városában (Irak, Idzár tartomány), ahol egy híres jogtudós a Koránról tartott előadásokat, a neves tanár diákjait szállással,

ruhával és napi zsebpénzzel látta el, a hozzá betérő utazókat pedig datolyával és némi pénzzel bocsátotta útnak. (BOGA, 1964:91.) Más helyszíneken is hasonló vizsonyokat tapasztalt az ismert vándor, például a felső-egyiptomi Dair al-Tín nevű város kolostorában, ahol szintén szállást és élelmet kaptak a zarándokok, vagy Damaszkusz sarábisíja nevű malikita iskolájában. (BOGA, 1964:49. és 56.) Az iraki Qádiszíja városáról ezt mesélte Ibn Battúta: „A Hadra kapuból az ember egy hatalmas iskola épületébe jut, ahol tanulók és síita szúfik laknak. Bárki szívesen látott vendég errefelé három napon át, a jövevények naponta kétszer még ellátásban is részesülnek: kenyérben, húsban és datolyában." (BOGA, 1964:84.)

A fogyatékkal élő diákok támogatása

A középkori iszlámban a ránk maradt források szerint a testi fogyatékosság *nem jelentett akadályt* a tanulás szempontjából. A X. század végén Kairóban alapított al-Azhár Egyetemen ismereteink szerint első ízben a világon például megszervezték a vakok szóbeli oktatását. (IPLAND ÉS PARRA, 2009:454.) A 8 évszázados muszlim jelenlétnek köszönhetően ez a fajta, befogadó szemlélet jól visszatükröződik Spanyolország pedagógia- és gyógypedagógia-történetében: A vakok számára az Ibériai-félszigeten a muszlimok hozták létre az első menedékhelyet Granadában, még a XII. században.[35] 1422-ben pedig II. János király titkára, Pedro Fernández Lorca szervezett számukra egy otthont Madridban. 1517-ben Girolano Cardano fából faragta ki az ábécé betűit annak érdekében, hogy a vak diákok is tanulhassanak olvasni és írni. A vakok és látássérültek nevelésének fontosságát már az európai hírű humanista, Juan Luis Vives is megfogalmazta De subventione Pauperum (1525) című művében, és kiemelte, hogy munkára nevelésük mellett értelmük fejlesztése is fontos. 1585-ben Francisco Lunas próbálta tanítani vak növendékeit, 1666-ban a sevillai Pozo Santo kolostorban pedig megnyílott az első iskolájuk is. Később, a XVIII. századi Spanyolországban több pedagógiai gondolkodó is kiállt sajátos igényeik mellett. (FERNÁNDEZ, 2009:239.) A korabeli szakkönyvek gyakran soroltak olyan neves gondolkodókat a történelemből, akik látásproblémáik vagy teljes vakságuk ellenére is maradandó tudományos eredményeket halmoztak fel.

A befogadó szemlélet szűkülése az újkori Európában

Ha Európa egyetemtörténetét tanulmányozzuk, akkor számos forrásból kitűnik, hogy a muszlimok kiűzése, a zsidóság elleni folyamatos pogromok, az inkvizíció, az eretnek-, illetve vallásmegújító mozgalmaktól való félelmek, a pápai hatalom meggyengülése, az egyes uralkodóházak hatalomerősítő és területszerző törekvései, az Újvilág felfedezése és az ottani őslakosokkal való kapcsolatteremtés a XV-XVI. századtól kezdve a tudományok művelése és átadása szempontjából is éreztették hatásukat. Mind tudományos, mind pedig emberi értelemben, a diákokat és tanáraikat egyaránt érintő jelenségként is értelmezhetjük azt, hogy 'új korszak' köszöntött be. Az egyetemeknek földrajzi helytől, hagyományoktól, a reformáció kibontakozása után felekezettől is függő típusai alakultak ki, illetve erősödtek meg. Ugyanakkor már a reneszánsz kori itáliai kultúrközpontokban is érződött az, a XVIII. században számos európai helyen megfigyelhető jelenség, hogy a régi tudományos alapokról nehezen elmozduló, a szellemi megújulásnak gyakran inkább gátat szabó, semmint kaput nyitó egyetemek mellett, részben azok ellenében olyan 'akadémiák' szerveződtek, amelyek korszerű, gyakorlatias ismereteket közvetítettek. Mikonya György szerint a felvilágosodás kora azokon az európai egyetemi helyszíneken hozott előrelépést, ahol a felvilágosult abszolutista uralkodók felismerték a tanulás, a tudományok jelentőségét. (MIKONYA, 2014:311.)

[35] A vakok történetéről l. az alábbi monumentális munkát: Montoro Martínez, Jesús: *Los ciegos en la historia.* I-V. Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Cultura, Madrid, 1991-1998.

Átfogó értelemben a felvilágosodás kora sem jelentett azonban nagy változást az egyetemi tanulásból korábban is kizárt, vagy oda csak korlátozásokkal bejutó olyan társadalmi csoportok számára, mint a nők, illetve a zsidóság tagjai. Ez utóbbiak ugyan több európai universitas karaira beiratkozhattak, de jóval magasabb tandíjat kellett fizetniük, és több egyetemen nem juthattak el a doktori fokozatszerzésig a korlátozások miatt. Az írott források adatai szerint a szegény sorsú diákok számaránya is csökkent a XVIII. századi felsőfokú képzésben, Mikonya György szerint az egyetemek akkor „a reneszánsz idejéhez képest zártabbakká és arisztokratikusabbá váltak" (MIKONYA, 2014:389).

A nagy nyitás: a nők egyetemre kerülése a XIX. században

Ma már teljesen természetes az a nyugati világban, hogy nők is tanulhatnak az egyetemeken, és tudományos fokozatot is szerezhetnek. Ez, a nőkkel kapcsolatosan megvalósuló 'befogadó' szemlélet azonban korántsem tekinthet vissza hosszú történetre, csupán az elmúlt 100-150 év neveléstörténetének a része. Európa valamennyi országában már a XIX. század közepétől napirenden volt a nők egyetemi képzésének ügye a politikai-filozófiai vitákban és az akkoriban nagy erővel kibontakozó sajtóban. A korszak megváltozott viszonyai közepette sokak (politikusok, filozófusok, természettudósok, orvosok, pedagógiai gondolkodók, írók, jogászok) számára elképzelhetetlen volt a korábbi állapotok fenntartása, és teret kértek a nők számára a legfelsőbb szintű képzőintézményekben is. (Mindez szorosan összefüggött magának az egyetemi hálózatnak a kiépítésével, jelentős szélesítésével, korszerűsítésével.) A nők egyetemi képzéshez való jogát a liberális gondolkodók is alátámasztották, akik az emberi nemek egyenlő jogaiból vezették ezt le. A marxista és szociáldemokrata gondolkodók is támogatták és buzdították a nők erre irányuló követeléseit. A kor igényeinek, gazdasági kihívásainak következményeként Európa-szerte egyre inkább megerősödtek a leányoktatás intézményesült formái. A kötelező népoktatás megteremtése, a bővülő középiskolai hálózat, a fellendülő közművelődés (sajtó, könyvtár, egyletek stb.) együttesen vonták maguk után a nők egyetemi képzésének bevezetését. Mindennek háttere a megváltozott gazdasági, társadalmi viszonyokban keresendő (iparosodás, városokba áramlás, életkörülmények átalakulása, nők munkavállalása, népességnövekedés, szabad idő növekedése), melyek egyrészt lehetővé, másrészt pedig szükségessé tették a nők új szerepkörökben való helytállását.[36] Angliában Harriet Martineau 1859-ben az Edinburgh Journal című lapban tette közzé híressé vált *Female Industry* című cikkét, amelyben többek között azt fejtette ki, hogy mennyire tarthatatlan az, hogy miközben a gazdasági viszonyok teljesen átalakultak, a nők lehetőségei alig változtak. (ZAKRESKI, 2006:61.) Európában az első egyetemi hallgatónők Svájcban juthattak diplomához, mint orvosok, Zürichben, Bernben és Genfben. Zürichben 1867-ben avatták az első doktornőt, az orosz származású Nagyezsda Szuszlovát (1843-1918). Bernben 1872-ben, Genfben pedig 1876-ban nyílt meg a nők előtt az egyetem, a baseli karokon azonban csak 1890-től. A svájci helyzet sajátosságaira jól rávilágít az a tény, hogy az országban először egyetemre járó hölgyek között zömmel nem svájciak, hanem leginkább oroszok voltak, sőt, az 1872-ben végzett első svájci nő, Marie Heim-Vögtlint (1845-1916) asszisztensként egyetlen hazai kórház sem fogadta be, így Németországban kellett helyet keresnie. (RÉBAY, 2009:92.) A 'befogadó egyetem' tehát nem feltétlenül 'befogadó társadalomba' részeként működik.
Amerikában már 1849-ben végzett az első orvosnő, Elisabeth Blackwell (1821-1910), mégpedig New Yorkban. (WILSON, 1970; MESNARD, 1889.) Kanadában Grace Annie Lockhart (1855-1916) 1875-ben elsőként szerzett BA fokozatot angol irodalomból. Angliában London, Oxford és Cambridge egyetemein iratkozhattak be először, az 1870-es évek végétől nők egyetemi kurzusokra, de az I. világháborúig nem szerezhették meg teljes egészében

[36] Kutatások igazolták például, hogy az oroszországi orvosképzés azért is fogadta tárt karokkal a tanulni vágyó nőket az 1860-as és 70-es években, mert a növekvő népességnek égető szüksége volt képzett orvosokra, akár „nőneműekre" is.

ugyanazokat a fokozatokat, illetve nem választhatták ugyanazokat a szakokat, mint férfi társaik, és Cambridge-ben 1948-ig nem kapták meg – még fokozatuk mellé sem – a teljeskörű egyetemi szavazati jogot. (ANDERSON – ZINSSER, 1988:188.) Durham egyetemén pedig csak 1895-től tanulhattak nők, bár Dyhouse megjegyzi, hogy ennél az intézménynél is kimutatható az elsődleges források alapján, hogy nem mindig ilyen egyértelmű és egy-egy adott évhez kapcsolható jelenségekről van szó a nők egyetemre kerülése esetében. A Durham-i Egyetemnek eredetileg részét képező, Newcastle-ban működő College of Science ugyanis már ennél korábban fogadott nőhallgatókat. (DYHOUSE, 1995:13.) Az első brit orvosnő a walesi Frances Elizabeth Hoggan (1843-1927) volt, aki Zürichben szerzett diplomát. Az első Angliában végzett hölgy pedig Elisabeth Garret Anderson (1836-1917) volt, a harcos nőjogi aktivista, Millicent Fawcett nővére. Skóciában a St. Andrews Egyetemen 1876-tól voltak női hallgatók, akik az LA (= *Literate in Arts*, később LLA) címet szerezhették meg, ám csak az 1889 és 1892 közötti időszakra tehető törvényei változások nyitották szélesebbre lányok számára a négy skót egyetem kapuit. (DYHOUSE, 1995:12.) 1880-tól az írországi nők is tanulhattak a felsőoktatásban (a még 1850-ben szervezett Queen's College-ok[37] keretei között), Belfast, Galway és Cork városában, a Dublini Egyetem pedig 1910-től fogadott nőhallgatókat. Walesben 1893-tól volt tapasztalható a nyitás. A nők egyetemre kerülése a századvégen az Angliához kapcsolódó gyarmati területeken is megindult: 1878-ban a Calcuttai Egyetem volt az első, ahová női hallgatókat is felvettek, ám csak angolokat, bengáliakat nem.

Franciaországban az első diplomát szerzett nő Emma Chenu volt, aki a Párizsi Egyetemen tanult természettudományt. Ugyanitt az első bölcsész-hallgatónő 1871-ben, az első joghallgató pedig 1884-ben iratkozott be, az *École de Pharmacie de Paris* (Párizsi Gyógyszerészeti Iskola) pedig 1893-ban fogadta az első nőt. Orvosként, mint első francia nő, Madeleine Brès (született Gebelin) (1842-1922) végzett, szintén Párizsban. 1900-ban 624 nőhallgató volt jelen a francia felsőoktatásban, mintegy 27000 férfi egyetemistával együtt. (FAVE-BONNET, 1996:389.) Az 1913-as adatok szerint a párizsi karokon több külföldi, mint francia nőhallgató volt, leginkább orosz, román és lengyel nemzetiségűek. (L. erről: Lécuyer, 1996.)

Belgiumban 1880-ban nyílt meg a nők előtt a Brüsszeli Egyetem (Université Libre de Bruxelles), 1881-ben a Liège-i, a rá következő évben pedig a Gand-i (Louvain-ben viszont csak 1920-ban!). 1890-ben született az a belga törvény, amely a nők számára valamennyi egyetemi szak elvégzését lehetővé tette. Ezt követően, 1892-ben szervezte meg leányközépiskolájában az egyetem-előkészítő kurzust Isabelle Gatti de Gamond.

A cári Oroszországban az 1861-es jobbágyfelszabadítás, az 1860-as és 70-es évek reformkorszaka alakította át úgy a társadalmat, hogy a nők magasabb szintű iskoláztatásának kérdése is napirendre került, természetesen csak a felsőbb társadalmi körökhöz tartozó nők esetében. Jóllehet, I. Péter cár már 1724-ben kinyilvánította, hogy a nemesi lányoknak ugyanúgy magas szintű nevelést kell nyújtani, mint a fiúknak, a II. Katalin cárnő alatt létrehozott, 1755-ben megnyílt Moszkvai Egyetem a XIX. század második feléig csakis férfi hallgatókat vett fel, sőt, eddig az időszakig még a lányok (és a fiúk) elemi oktatását sem sikerült kiépíteni. (BISHA és mtsai, 2002:161-162.) 1859-ben kelt a határozat arról, hogy magántanulóként nő is felvehető az egyetemre, és ezt követően a Szentpétervári Egyetemnek voltak is női hallgatói, de az igazi áttörés akkor még nem történt meg. Ebben az időszakban számos előkelő orosz család lányai svájci egyetemeken tanultak. 1870-es évektől szerveztek kifejezetten a nőknek szóló felsőfokú képzéseket *(Visz'sije zsenszkije kurszi)*: először Gerje történészprofesszor vezetésével Moszkvában, majd a kijevi, kazanyi, odesszai, harkovi egyetemeken is. 1878-ban Besztuzsev-Rjumin Szentpétervárón nyitott hasonlót, amely eleinte 3, majd 1881-től 4 évfolyamos lett, és csak 21. évüket betöltött, középiskolát végzett nők iratkozhattak be. (SZABÓ, 2002. osz.n.)

[37] A Queen's College-ok létrehozását Nagy-Britanniában 1845-ben rendelte el a Peel kormány, és ez fontos lépése volt az akkori brit oktatási reformoknak.

II. Sándor cár 1881-ben történt meggyilkolását[38], majd az 1886-os forradalmi megmozdulásokat követően a konzervatív erők elérték, hogy az évtized közepére valamennyi ilyen női képzési forma megszűnt, és az 1889-ben újra megnyitott szentpétervári képzőt, és az ugyanott 1895-ben nyitott Női Orvosi Főiskolát kivéve csak az 1900-as évek elejétől szerveződtek újra az orosz nők felsőfokú képzésének keretei. 1914-ben már 18 városban működött felsőfokú női kurzus, amelyeken 23.534 nő tanult. 1911-től vált lehetségessé az, hogy ezeknek a tanfolyamoknak a résztvevői egyetemi vizsgákat tegyenek, és egyetemi oklevelet kapjanak. (ENGEL, 1983:164.)

Volt jó néhány olyan ország vagy intézmény, ahová a XIX. században egyáltalán nem juthattak be női hallgatók. Ilyen terület volt például Németország, ahol a Badeni Egyetem törte meg a jeget: ott 1900-tól fogadtak női beiratkozókat, Berlinben azonban csak 1908-tól. (A korabeli magyar 'ellentábor', a nők befogadását megkérdőjelezők gyakran hivatkoztak Németország esetére, ami akkoriban nagyon természetesnek is tűnt, hiszen a magyar oktatáspolitikán belül mindig is volt egy jelentős német (porosz) vonulat.) Fontos kiemelni a témával kapcsolatosan James Albisetti kutatásait, amelyek világosan feltárták, hogy a német egyetemek esetében a nők bejutása nem a XIX. század végén munkálkodó oktatáspolitikusok, hanem *az egyetemek professzorainak ellenállása miatt késett*. A porosz oktatási miniszter például már az 1890-es évek közepén készen állt arra, hogy jogilag lehetővé tegye a nők egyetemre történő beiratkozását. (Ennek részleteiről l.: ALBISETTI, 1988.)

A legelső hallgatónőket mindenütt Európában *gúny és megvetés fogadta az egyetemeken* és kísérte a sajtó hasábjain. Sophia Jex-Blake edingburghi vagy Pilar Tauregui spanyolországi medikák szenvedései (akiket kővel és sárral dobáltak meg férfi hallgatótársaik, és csúfoltak, kikergettek az előadóteremből) nem mondhatók egyedülállónak. (ANDERSON és ZINSSER, 1988. II. 189.) Érdemes a korabeli karikatúrák, illusztrációk világába is bepillantanunk: a rajzolók tolla hegyén gyakorta született egyetemista nőket gúnyoló alkotás. (FUCHS, 1907.)

Az európai országokban a nőoktatás szempontjából uralkodó szemléletbeli különbségeket, tradíciókat, fejlődési fáziskéséseket jól példázza Lengyelország esete, amelynek háromfelé tagolt területe a XIX. század végén porosz-orosz-osztrák fennhatóság alatt állt. A Poroszországhoz tartozó részen a lánynevelésben kevés újítás történt, az oroszországi lengyel területeken tapasztalható volt bizonyos, a női művelődés ügyét felkaroló szellemi érdeklődés, a nők felsőfokú képzése azonban a századvégen csak az Ausztriához tartozó részen nyert több lépésben megoldást. Elsőként a krakkói Jagelló Egyetem fogadott női hallgatókat, 1894-től. Az orosz területen élők viszont már korábban kapcsolódhattak a Szentpétervári Egyetem 1878-ban nők számára nyitott felsőfokú kurzusainak hallgatóihoz. Varsóban pedig 1886-tól létezett egy „földalatti" egyetem, amelynek 70%-ban hölgyek voltak a hallgatói. A századfordulón itt körülbelül 1000 diák tanult, ám az intézményben folyó képzés csak 1906-tól vált hivatalossá, és ekkor nyerte el a „Nők Felsőfokú Iskolája" nevet. (WÓYCICKA és DOMINICZAK, 1998. osz.n.)

Magyarországon 1895. december 19-én kelt Wlassics Gyula (1852-1937) kultuszminiszter 65719/1895. számú rendelete, mely megnyitotta a nők előtt a budapesti és a kolozsvári felsőfokú intézmény egyes egyetemi karainak kapuját (a bölcsészeti és orvosi kart, valamint a gyógyszerészeti tanfolyamot).[39] (Jóllehet, a miniszter valamennyi világi fakultást és a

---

[38] A cár ellen többször is megkíséreltek merényletet. Életét végül azt az 1881-es utcai bombamerényletet követően veszítette el, amelynek közreműködője volt egy orosz nemeslány, a nihilizmus tanait követő Szófia Perovszkaja is. Az oroszországi nihilizmusról és benne a nők részvételéről l. az alábbi művet: Engel, Barbara Alpern: The nigilistka as radical: an unequal partnership. In: Engel, Barbara Alpern (1983): *Mothers and Daughters – Women of the intelligentsia in nineteenth-century Russia*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney, Cambridge University Press, 86-102. o.

[39] 1895:65719. sz. miniszteri rendelet. In: *Magyarországi rendeletek tára 29. évf. VII-IX. f.* Budapest, 1895. 1680-1686. o.

Műegyetemet is meg akarta nyitni, Ferenc József király csupán a nők ezekre a karokra való belépését engedélyezte.) Az akkori miniszterelnök, Bánffy Dezső (1843-1911) egyébként ellenezte ezt a rendeletet, nem értett egyet a nők egyetemekre való felvételével.
Az első hazai hallgatónő, aki az 1895-96-os tanévtől a Budapesti Tudományegyetem Bölcsészeti Karának matematika-fizika szakára iratkozott be, Glücklich Vilma (1872-1927), fiumei felsőbb leányiskolai tanítónő volt, a hazai feminista mozgalom későbbi élharcosa. (MÜLLER, 2001:203.) Az orvosképzést az első évben még egyetlen nőhallgató sem kezdte el, Hugonnai Vilma viszont már ekkor kérte zürichi oklevele honosítását, ami – a számára előírt három orvos-gyakorlati szigorlat után – 1897. május 14-én végre megtörtént. (NAGYNÉ SZEGVÁRI és LADÁNYI, 1976:31.)
Magyarországon jellemző volt, hogy az első hallgatónők külföldi tanulmányaik után kezdtek itthon egyetemre járni. A budapesti orvosi karon az orvosképzésnek az 1896-97-es, a gyógyszerészeti tanfolyamnak az 1903-04-es, az államszámviteli tanfolyamnak pedig az 1912-13-as tanévtől voltak női hallgatói. A hallgatónők számaránya az egyetemi diákság körében a századfordulóig 1% alatt maradt, csupán az 1910-es évek elejére érte el a 7,5%-ot, amikor is az intézménynek 564, leginkább tisztviselői-értelmiségi családból származó nőhallgatója volt. (MÜLLER, 2001:203.) A nőhallgatók számának alakulásáról karonkénti, tanév szerinti bontásban adatokat közlő, a férfiak és nők vizsgaeredményeit összevető és az 1913-14-es tanév tanári vizsgálatainak eredményeit is közlő alapmű (NAGYNÉ SZEGVÁRI és LADÁNYI, 1976:95-106.) már évtizedekkel ezelőtt megmutatta, hogy milyen dinamikusan nőtt a nőhallgatók száma, és hogy eredményeik egyáltalán nem maradtak el a férfiakétól.

Összegző gondolatok

Neveléstörténeti vázlatunkban, mely csupán néhány gondolat és esetenkénti adat felvetésére adott lehetőséget, szerettünk volna olyan, további kutatásra méltó téma-irányokat vázolni, amelyek nem csupán a felsőoktatás-történet pontosabb megismerését segíthetik, de napjaink törekvéseihez is jó kiindulópontot jelenthetnek. Korszakonként, földrajzi területenként, vallásokhoz, szellemi irányzatokhoz kapcsolódóan sokféle, leegyszerűsítve és saját fogalmunkat használva 'egyetem'-nek nevezhető képzőintézmény jött létre a történelem során. Fejlődéstörténetüket szinkrón és diakrón szempontokat is érvényre juttatva, sok szempontból vizsgálva az látszik, hogy akkor tudott egy-egy intézmény igazán *jól és hosszú ideig működni*, a szellemi életnek, a tudományok gyakorlásának és közvetítésének *valódi központja lenni*, ha falai közé *befogadta* a különböző helyszínekről jött diákokat, tanárokat: származásra, vagyoni helyzetre, testi állapotra való tekintet nélkül, valamint ha képes és hajlandó volt megjeleníteni és bemutatni a különböző, sokszor egymással vitázó tudományos gondolatokat és módszereket. Ez alátámasztja történetileg is azt, hogy a gazdag és maradandó tudományos eredmények, az alkotó kreativitás leginkább a befogadó és inspiráló környezetben bontakozhat ki. Az utóbbi évszázad történései mindezek mellett azt is világosan megmutatták, hogy a férfiak mellett a nőknek is helyük van az egyetemeken és (tágabban) a tudományos életben.

Hivatkozások

Al-Azhar University. http://www.muslimheritage.com/article/al-azhar-university (A letöltés ideje: 2015.08.27.)

ALBISETTI, James G. (1988): *Schooling German Girls and Women: Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton, Princeton University Press.

ANDERSON, Bonnie S. – ZINSSER, Judith P. (1988): *A history of their own I-II. – Women in Europe from Prehistory to the Present*. London, New York, Victoria, Penguin Books.

BISHA, Robin – GHEITH, Jehanne M. – GOLDEN, Christine – WAGNER, William G. (eds.) (2002): *Russian Women, 1698-1917. Experience & Expression. An Anthology of Sources*. Bloomington, Indiana University Press.

BOGA István (vál. 1964): *Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai*. Gondolat, Budapest. Ford.: Boga István és Prileszky Csilla.

DYHOUSE, Carol (1995): *No distinction of sex? Women in British universities, 1870-1939.* London, University College of London.

ENGEL, Barbara Alpern (1983): *Mothers and Daughters – Women of the intelligentsia in nineteenth-century Russia*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney, Cambridge University Press.

FAVE-BONNET, Marie-Françoise (1996): Women in Educational Management in France. *European Journal of Education*, Vol. 31. No. 4.

FERNÁNDEZ, María Inés García (2009): Iniciativas pedagógicas, motrices y sociales en el origen institucional de la Educación Especial en España. In: CONEJERO LÓPEZ, Susana – BERRUEZO Albéniz, Reyes (coord.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva I*. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona.

FUCHS, Eduard (1907): *Die Frau in der Karikatur*. München, Langen.

GALINO, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edades antigua y media.* Gredos, S. A., Madrid.

GRMEK, Mirko. Drazen (ed., 1995): *Histoire de la pensée médicale en Occident I.* Seuil, Paris.

IPLAND GARCÍA, Jerónima – PARRA CAÑADAS, Diego (2009): La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. In: CONEJERO LÓPEZ, Susana – BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes (coord.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva*. I. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona.

JACQUART, Danielle – MICHEAU, François (1990): *La médicine arabe et l'occident médieval.* Maisonneuve et Larose, Paris.

LÉCUYER, Carole (1996): Une nouvelle figure de la jeune fille sous la IIIe République: l'étudiante. *Clio*, Nro. 4. *Le temps des jeunes filles*. http://clio.revues.org/index437.html (A letöltés ideje: 2015.08.26.)

MAZAHÉRI, Aly (1989): *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig*. Európa, Budapest.

MESNARD, E. M. (1899): *Miss Elizabeth Blackwell et les Femmes Medecins*. Bordeaux.

Magyarországi rendeletek tára 29. évf. VII-IX. f. Budapest, 1895.

MIKONYA György (2014): *Az európai egyetemek története (1230-1700).* ELTE Eötvös Kiadó, ELTE, Budapest.

MONTORO MARTÍNEZ, Jesús (1991-1998): *Los ciegos en la historia.* I-V. Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Cultura, Madrid.

MÜLLER Ildikó (2001): A Budapesti Tudományegyetem nőhallgatóságának társadalmi összetétele (1896-1914) *Korall*, 3-4. 203-220.

NAGYNÉ Szegvári Katalin – LADÁNYI Andor (1976): *Nők az egyetemeken.* I. Küzdelmek a nők egyetemi tanulmányaiért. Budapest, FPK, Felsőoktatástörténeti Kiadványok 4.

NAKOSTEEN, Mehdi (1964): *History of Islamic Western Education A. D. 800-1350.* University of Colorado, Boulder.

Qarawiyin. In: Encyclopćdia Britannica. http://www.britannica.com/topic/Qarawiyin (A letöltés ideje: 2015.08.27.)

RÉBAY Magdolna (2009): *A leányközépiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

SHALABY, Ahmad (1954): *History of Muslim Education.* Dar al-Kashshaff, Beirut.

SZABÓ Miklós (2002): *Az orosz nevelés története 988-1917*. http://mek.niif.hu/03600/03657/html/index.htm (A letöltés ideje: 2015.08.27.)

ZAKRESKI, Patricia (2006): *Representing Female Artistic Labour, 1848-1890. Refining Work for the Middle-Class Women.* Burlington, Ashgate Publishing Company.

WILSON, Clarke Dorothy (1970): *Lone woman: the story of Elizabeth Blackwell, the first woman doctor.* Boston, Little, Brown and Company.

WÓYCICKA, Joanna – DOMINICZAK, Andrzej (1998): *Education of Women. Polish Women in the '90s.* http://www.cities-localgovernments.org/uclg/upload/docs/educationofwomen(poland).doc (A letöltés ideje: 2015.08.26.)

TRENDL FANNI:
A „BEFOGADÓ KÖRNYEZET" MEGVALÓSULÁSA EGY EGYETEMI SZAKKOLLÉGIUMBAN

Jelen tanulmány a Pécsi Tudományegyetemen 2015 májusában megalakult, a „befogadó egyetem"[40] koncepcióját kidolgozó kutató-fejlesztő műhely keretein belül íródott. Célja, hogy az inklúzió több évtizedes külföldi és hazai eredményeihez igazodóan bemutasson egy „jó gyakorlatot", mely a Pécsi Tudományegyetemen működik 2002 óta. Az írás bemutatja a Wlislocki Henrik Szakkollégium létrejöttének társadalmi kontextusát, működését és az inklúzió gondolatvilágához kapcsolható különböző modellek segítségével rámutat a Szakkollégium befogadó jellegére.

Kulcsszavak: inklúzió, szakkollégium, eredményesség

A dolgozat alapvetően azt igyekszik bebizonyítani, hogy az Egyesült Államokban egy évtizeddel ezelőtt megfogalmazott „michigani döntés" és ezen bírósági döntésen alapuló „inkluzív kiválóság" (*Inclusive Excellence*) eszméjének bizonyos elemeit Magyarországon is érdemes megvizsgálni egy-egy konkrét szervezeti program kapcsán. Jelen esetben ez a szervezet a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke mellett 2002 óta működő Wlislocki Henrik Szakkollégiuma. A 2000-es évek elején az említett tanszék oktatói azzal a céllal hozták létre ezt a hallgatói közösséget, hogy segítsék az egyetemre bekerülő cigány/roma származású döntően hátrányos helyzetű tanulókat. A szervezet megalapítására tekinthetünk természetes folyamatként, hiszen a magyarországi köz- és felsőoktatás rendszeréről ekkorra számos kutató megállapította, hogy bizonyos társadalmi csoportok számára kevéssé hozzáférhető. (ANDOR-LISKÓ, 2000; CSÁKÓ és mtsai. 1998; NAGY PÉTER TIBOR, 2010) Ez az első nagyon fontos megállapítás az elemzésünk szempontjából, hiszen a sokszínű társadalom, mely Magyarországot is jellemzi etnikailag és kulturálisan, meg kell jelenjen az oktatás minden szintjén. (TORGYIK, 2004) A Pécsi Tudományegyetemen tapasztalták, hogy valamilyen számban – közel sem a népességen belüli arányuknak megfelelően – cigány/roma fiatalok bekerülnek az egyetemre, de az első tanévben tapasztalt nehézségek után lemorzsolódtak és nem szereztek végzettséget. A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatói ennek a helyzetnek a jobbítását tűzték ki célul. A jelenség javítása és megszüntetése érdekében 2001/2002-es tanévben a Tanszék Phare pályázati forrás segítségével létrehozta, megalapította a Wlislocki Henrik Szakkollégiumot. (TRENDL, 2013) A projekt célja a hallgatók egyetemi tanulmányainak támogatása és a diplomaszerzés utáni munkaerő-piaci sikerességüknek elősegítése volt. Az alapításkor már egy olyan alapvető személyes támogatói hálót hoztak létre a diákok számára, amelynek segítségével gyorsan tudtak reagálni a felmerülő problémákra, így csökkentve a lemorzsolódás veszélyét. Ez a személyes támogatás pedig egyetemi oktatók személyében valósult meg. Alapvető célkitűzés volt, hogy minden hallgató mellett álljon egy tutor (egyetemi oktató), aki jártas a diák szakjához kötődő szakmai kérdésekben és emellett esetlegesen személyes problémák felmerülése esetén is tud segíteni a szakkollégistának. Az oktatók nem kizárólag a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékről kerültek ki, hanem azon tanszékekhez tartoztak, ahol a hallgató az óráit felvette. Így a tutor és hallgató között létrejött személyes kapcsolat a mindennapos problémák kezelésén túl elősegítette a hallgatók intézményhez és szakhoz, tudományághoz való kötődését, ami mint tudjuk, nagyban hozzájárulhat a sikeresebb

[40] VARGA, 2014

kimenethez. (MILEM és mtsai., 2005) Sajnos erre az időszakra vonatkozóan a Szakkollégium nem rendelkezik a hallgatókkal kapcsolatos eredményességi adatokkal, így csak a létrehozás elvi szintjén tudjuk szemléltetni, hogy a befogadás gondolata mozgatta a szervezet működését.
A Wlislocki Henrik Szakkollégium elmúlt három évének működéséről és a benne részvevő hallgatók eredményességéről azonban részletes kutatási eredményekkel és nyilvános adatokkal rendelkezünk. 2013 február és 2015 augusztus között egy komplex ösztöndíjprogramot[41] valósított meg a WHSz és a Tanszék közösen, melynek keretében a projekt utolsó időszakában az eredmények, hatások és hiányosságok felmérése zajlott. A vizsgálatot leíró, a projekt eredményességét bemutató tanulmányok egy önálló kötetben jelentek meg, melyek elérhetőek a projekt hivatalos honlapjáról.[42]
A fent említett felmérésen és a kutató-fejlesztő csoport által felállított modellen keresztül kívánjuk bemutatni, hogy az inklúzió szemlélete hogyan valósulhat meg egy egyetemi szakkollégiumban.
Ahogyan az USA-beli vizsgálatokból is kiderül, a befogadó intézmény kialakításának első lépéseként diverz összetételű hallgatói csoportot kell létrehozni az adott intézményben. (MILEM és mtsai., 2005) Jelen esetben a Wlislocki Henrik Szakkollégium hallgatói összetételét kell megvizsgáljuk. A Szakkollégium alapító okiratában célcsoportként olyan hallgatók jelennek meg, akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt, akik mélyebb tudományos munkát kívánnak folytatni, továbbá a kiemelkedő képességű elsősorban hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok. Az okirat tehát nem tartalmaz kizárólagosságot. Emellett célként jelent meg a kezdeti idők után, hogy ne csak a romológia szakra járó hallgatókat szólítsa meg a Szakkollégium, hanem a Pécsi Tudományegyetemen tanuló összes cigány/roma fiatalt. 2013-ban az ösztöndíjprogram felvételi kiírásában már konkrétabb feltételek szerepeltek, melyek szerint kizárólag hátrányos helyzetű, elsősorban cigány/roma származású hallgatók jelentkezését fogadták el. Természetesen a Szakkollégium továbbra is nyitott maradt a PTE minden hallgatója számára, de ösztöndíjban csak azok a hallgatók részesülhettek, akik megfeleltek a fent említett feltételeknek. Így alakult, hogy az elmúlt három évben egyre több karról és többféle szakról érkeztek a WHSZ-be a hallgatók. A Szakkollégium 2002 és 2015 között nagyon változó létszámmal működött, de összesítve 15 és 45 fő között mozgott a hallgatók száma. Ez természetesen elenyésző a PTE összhallgatói létszámához képest, amely ugyanezen idő alatt 35.000 és 17.000 között változott. Azt viszont fontos leszögeznünk, hogy a WHSz-ben az elmúlt 13 év alatt legalább 100 cigány/roma származású, döntő többségükben hátrányos helyzetű fiatal fordult meg.
Haladjunk tovább a Varga Aranka által 2105-ben (VARGA, 2015) kidolgozott modell mentén, hogy láthassuk, mennyiben tudjuk a Wlislocki Henrik Szakkollégiumot inkluzív környezetként értelmezni.

1. A sokszínűséget tükröző tér: tárgyi környezet

A Szakkollégium működése számára mindig is teret és lehetőséget biztosított a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Ez manifeszt módon kezdetben egy szakkollégiumi szobában öltött testet, melyet a hallgatók rendeztek be a saját igényeik szerint. A felszerelést – bútorok, számítástechnikai felszerelések, bögrék – pályázati forrásból a Tanszék segítségével szerezték be. 2013-ban viszont a „TÁMOP projekthez" köthetően olyan infrastrukturális fejlesztésre is lehetőség nyílt, melynek segítségével egyrészt nagyobb helyiséghez és jobb minőségű eszközökhöz juthatott a Szakkollégium. Ezt a helyiséget „Közösségi Tér"-nek nevezik. Olyan hely ez, ahová a hét bármely napján betérhetnek a hallgatók, ha e-mailt kell nézniük, vagy ha csak beszélgetni szeretnének. Ez a tér nemcsak egy szoba, hanem a közösségi programok

[41] TÁMOP 4.1.1.D-12/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislocki Henrik Szakkollégium szervezésében"
[42] wlislocki.tamop.pte.hu

létrehozásának színtere, a projekthez kapcsolódó megbeszélések helyszíne is. Továbbá a Közösségi Tér vezetőjén, Schäffer Jánoson keresztül a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék könyvtárát is használhatják a hallgatók. A fentiekben már említett kutatás során felmérésre került, hogy a *„Közösségi Tér" nyújtotta szolgáltatások mennyire érték el a hallgatókat, és milyen mértékben érezték bevonva magukat a tér kínálta programokba?"*. Összességében elmondható, hogy elégedettek voltak a hallgatók a Közösségi Térrel: 6,4-re értékelték a 7 fokú elégedettségi skálán. A hallgatók által írt szöveges értékelésben a Közösségi Térről az a kép rajzolódik ki, hogy ez az a hely, ahol az adminisztratív feladataikat, beadandóikat elkészítik, tanulmányi felkészülésüket végzik a hallgatók. Emellett sok említés olvasható arról, hogy ez az információ legfőbb forrása, a találkozási hely, ahol a többi szakkollégistával meg lehet vitatni a mindennapos ügyeket. Néhány esetben kiemelték, hogy az esetleges problémák megoldásában itt mindig segített a Közösségi Tér vezetője. (TRENDL-VARGA, 2015) Annak érdekében, hogy a Közösségi Tér ne csak a WHSZ hallgatói számára legyen elérhető és nyitott, különböző közösségi, kulturális és szakmai programokat szervezett a Szakkollégium, melyeket nyilvános fórumokon keresztül az Egyetem összes polgára számára felkínált. Az úgynevezett „Terasz programokon" sokan megfordultak, akik ugyan a Tanszékhez vagy a Szakkollégiumhoz kötődnek, de azelőtt még nem jártak ott. Ezek a programok megfelelő alkalmak a sokszínűség megteremtésére. Egyrészt mert sokféle helyről különböző személyek vesznek részt rajta, másrészt mert a programok tematikájukban multikulturális jellegűek: olyan értékeket igyekeztek bemutatni, melyek a domináns kultúrában kevéssé jelennek meg. Pl.: a megnyitó ünnepségen eltérő kultúrából származó előadók, vagy a magyartól különböző kultúrával foglalkozó személyek tartottak felolvasást, zenéltek, énekeltek vagy mondtak verset. (SCHÄFFER, 2015)

2. A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

Az inklúzió szemléletének gyakorlatba való ültetése talán a legnehezebb kihívás. Ehhez nyilvánvalóan az szükséges – ahogyan a modell szerzője (VARGA, 2015) is írja -, hogy a szervezetben jelenlévő összes szereplő belsővé tegye a befogadó szemléletet, és azt egységesen kezelve kifelé is képviselje. A WHSZ-ről született korábbi írásokból (FORRAY-BOROS, 2009; TRENDL, 2013; VARGA, 2014) egyértelműen kitűnik, hogy a Szakkollégium létrehozását és működtetését azért tartják nagyon fontosnak a vezetők és a benne részvevők, mert ezáltal úgy érzik, hogy jelen esetben a Pécsi Tudományegyetem keretei között, egy olyan közösségnek lehetnek tagjai, ahol segítséget, támogatást kapnak, ahol úgy érzik, hogy befogadták őket, és tevékeny részesei lehetnek a szervezet életének.
Az elmúlt három évet értékelő akciókutatás egyik szegmense a „TÁMOP-projekt" alapvetéseit tartalmazó Pedagógiai programnak a vizsgálata volt a célok és megvalósult tevékenységek tükrében. Az elemzést Pálmai Dóra készítette tartalomelemző módszerrel. A tanulmányból kiderül, hogy a projekt alapvető céljai között megjelennek mindazok az értékek, melyek egy inkluzív rendszer működésében elengedhetetlenek. Ilyen érték az egymás iránti szolidaritás, az otthonról hozott értékek tisztelete, a multikulturalizmus és az antirasszizmus eszméinek megismertetése a hallgatókkal. (PÁLMAI, 2015) Ezeknek az értékeknek az átadása elsődleges volt a projekt során. Ezt természetesen segítette a program megvalósításában részvevő szakemberek sora, és segítették az általuk alkalmazott újszerű, alternatív pedagógiai módszerek, melyek kifejtésére a 3. pontban kerül sor.
A Szakkollégium befogadó szemléletnek a legékesebb bizonyítéka talán a hallgatókkal készült mélyinterjúkban található, melyek 2015. május-júniusban kerültek felvételre a „TÁMOP-projektet" lezáró akciókutatás keretében. Az interjúk (6 darab) során 5 fő említette, hogy a Szakkollégium közössége meghatározó volt számára, illetve hogy ebben a környezetben biztonságban érezte magát.
Az interjúk mellett a szakkollégistákkal kérdőívet is vettek fel a kutatás során. A kérdőív alapvetően arra szolgált, hogy a projekt hasznosságát a hallgatók szemszögéből ismerhessük

meg, de ennél talán fontosabb, hogy minden egyes projektelem esetében a hallgatók tevékenységbe való bevonódásának mértékét is megismerhetjük. (TRENDL-VARGA, 2015) Valójában ezen keresztül nyerhetünk arra vonatkozóan információkat, hogy a „TÁMOP-projekt" célcsoportja mennyire érezte magáénak azt a komplex ösztöndíjprogramot, melyben bő két és fél évig részvevők voltak. A bevonódás mértékét hétfokú skálán jelölték a kitöltők. A skálák eredményeit összegezve 4,1-es értéket kapunk, amit úgy értékelhetünk, hogy a hallgatók inkább érezték magukat bevonva, mintsem kívülállónak a tevékenységek során. Természetesen a kutatók arra is rákérdeztek, hogy mitől éreznék jobban bevonva magukat a fiatalok. Jelen kontextusban talán a következő válasz a legrelevánsabb: „Ha nagyobb beleszólása lenne a szakkollégistáknak a programok kialakításába." Az előző mondatot értelmezhetjük úgy, hogy a Szakkollégium közössége nagyobb teret követel magának a számukra létrehozott támogató tevékenységek tervezése során, amely arra engedi következtetni az olvasót, hogy ez a közösség kritikusan tekint azokra a történésekre, melyeknek részese, és lehetőséget követel saját maga számára, hogy a saját képére formálhassa azokat. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a projekt szakmai vezetésének és a megvalósításban részvevőknek sikerült biztonságos helyet/környezetet teremteniük a program részvevői számára, de az abban részvevők érdekei, igényei kevésbé jelentek meg a megvalósult programok során. Így a befogadás sem valósulhatott meg.

3. Interakcióban a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

A modell kidolgozója a megvalósítók felkészültségének két fajtáját különíti el: egyrészt az adott szakember végzettségét és gyakorlati tapasztalatát említi, másrészt a sokszínűség (diverzitás) kezeléséhez szükséges eszközrendszer birtoklásáról beszél. (VARGA, 2015) A WHSZ-hez kötődő oktatók, akik állandó szereplői a Szakkollégium életének, alapvetően a Romológia és Nevelészociológia Tanszéken dolgoznak és végzik oktatói, kutatói tevékenységüket. Természetesen a kutatási területeikből és érdeklődési körükből adódóan alapvetően érzékenyek a hátrányos helyzetű, különösen a cigány/roma népességgel kapcsolatos kérdésekkel kapcsolatban. Ennek explicit kifejeződése, hogy nem sokkal a Tanszék önállóvá válása után (1998) létrehozták a szóban forgó Szakkollégiumot. Az elmúlt három évben a „TÁMOP-projekt" keretében számos szakember kapcsolódott be a programba, akik magas szakmai tudásukkal, alternatív pedagógiai módszereikkel és önreflektív attitűdjükkel járultak hozzá a WHSZ hallgatóinak sikeres előmeneteléhez. Honnan tudhatjuk, hogy valóban elkötelezett, megújulásra kész, a sokszínűséget szem előtt tartó személyekről van szó? Erre a kérdésre is a „TÁMOP-projektet" vizsgáló kutatásból nyerhetünk információkat. Egyrészt Pálmai Dóra részletesen ír a megvalósítók által alkalmazott módszerekről, másrészt Varga Aranka a megvalósítók által kitöltött kérdőívek tanulságait dolgozta fel.

Pálmai tanulmánya szerint a projekt által kitűzött célok és azok megvalósítása nem teljesült volna, ha azok nem a megfelelő módon és szinteken épülnek egymásra. Pálmai részletesen bemutatja, hogy az ösztöndíjprogram során milyen módszerekkel támogatták a különböző fejlesztő tevékenységek a hallgatók tanulmányi, szakmai előmenetelét és személyes kompetenciáik fejlődését. (PÁLMAI, 2015) A tanulmányból kiderül, hogy a program sokrétű szolgáltatási rendszerből állt, melynek során a különböző szakemberek más-más módszerekkel igyekeztek a hallgatók igényeihez igazodó képzéseket, fejlesztéseket megvalósítani és ezen keresztül elérni a fent már bemutatott célokat és átadni a fent említett értékeket.

Varga arról ír részletesen, hogy a projektbe bevont megvalósítók saját bevallásuk szerint mennyire voltak elkötelezettek a program által kitűzött célok mellett. Elemzéséből kiderül, hogy a szakemberek összességükben sikeresnek ítélték meg a projektelemeik, tevékenységeik megvalósítását, de emellett említést tettek arról is, hogy néhány esetben akadályokba ütköztek, melyek veszélybe sodorták az általuk kitűzött célok megvalósulását.

Az akadályok elhárítása tekintetében, illetve kihívásokra adandó válaszokat összegezve elmondható, hogy a megvalósítók alapvetően a saját erőforrásaik megsokszorozásában látják a lehetőséget a problémák megoldására. (TRENDL-VARGA, 2015:57-58)

4. Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések

Ezen szempont érvényesülése talán az egyik leghangsúlyosabb és leggyakrabban felbukkanó eleme a Wlislocki Henrik Szakkollégiumnak. Ennek szemléltetésére a tanulmány írója a „TÁMOP-projektben" kidolgozott és folyamatosan fejlesztés alatt álló Hallgatói Portfólió részletes bemutatását választotta. A Szakkollégiumban 2013 és 2015 között megvalósult ösztöndíjprogram során a szakkollégisták saját portfóliót vezettek, mely gyakorlatilag egy olyan dokumentumgyűjtemény, amelynek segítségével részletesen nyomon lehetett követni a projekt ideje alatt a hallgatók vállalásait, teljesítéseit, előrehaladásukat. A Hallgatói Portfólió projektelem az egész projekten végighúzódó tevékenység volt. A rendszerét, működését leíró dokumentum a projekt legelején megszületett, és a projekt ideje alatt többször végeztek módosításokat rajta. A módosításokra azért volt szükség, mert a hallgatói és támogatói (tutor[43], mentor[44]) visszajelzésekből kitűnt, hogy a portfólióban használt egyes dokumentumsablonok kevésbé voltak használhatók az elvégzett tevékenységek dokumentálására. A portfólió értékelésére és a sablonok átalakítására 2013 végén – 2014 legelején került sor. Azt tapasztalták ugyanis, hogy a formai szempontok túlsúlyban voltak a tartalmi szempontokkal szemben. Ennek érdekében több változást is bevezettek. Például a tutoroktól szöveges értékelést kértek a félév végén, ugyanígy a nyelvoktatóktól is, a tanulmányi eredménynél bevezetésre került plusz öt pont, amellyel a szakmai vezetés a kiemelkedő tanulmányi munkát kívánta szorgalmazni. Ezen kívül a nem kötelező, szakkollégiumon kívül végzett tevékenységek értékelését az elvárt 100% fölé helyezte, és pénzösszeget rendelt egy-egy ilyen pontszám mellé. Így is ösztönözve arra a hallgatókat, hogy igyekezzenek önállóan, a saját szakmai fejlődésük érdekében a szakkollégiumon kívül is tevékenykedni. Az portfóliók értékelése azt az alapelvet követte, hogy mindenkit a saját maga által vállalt és teljesített pontszámok alapján szabad értékelni. Ez a folyamat természetesen ott kezdődik egy-egy félév során, hogy a szemeszter elején a hallgatók személyes vállalásokat tesznek – kiválasztották a program által kínált szolgáltatások közül a számukra szükséges tevékenységeket – és azt a szerződésükben rögzítjük. Ezeknek a vállalt tevékenységeknek a teljesítését vagy nem teljesítését vezették a félévek során a portfóliójukban és ezt értékeltük a félévek végén természetesen differenciáltan. Összesítettük, hogy a félév elején vállalt tevékenységek közül mennyit teljesített a hallgató. Erre kapott egy százalékot, amely alapján a következő félévben az ösztöndíjának összege meghatározásra került. (TRENDL, 2015)
A Hallgatói Portfólió kapcsán azonban szót kell ejtenünk arról is, hogy a projekt során nem valósult meg teljes egészében a differenciálás. Ezt a projektet lezáró zárókutatás adatfelvétele során a hallgatók is egyértelműen megfogalmazták. Ezen kívül a projekt egésze alatt nyomon követhető volt a szakkollégisták részéről ennek a befogadás szempontjából lényeges elvnek az elhanyagolása. Több hallgató is úgy érezte, hogy bizonyos képzés, tréning számára nem nyújtott értékelhető, hasznosítható tudást és szívesebben vett volna részt magasabb szintű képzésben vagy egy teljesen más témájú tréningen.

5. Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködéseken keresztül: partneri háló

A Wlislocki Henrik Szakkollégium esetében az elmúlt három év során sikerült olyan széles partneri hálót kialakítani a „TÁMOP-projektnek" köszönhetően, mely lehetővé tette egyrészt

[43] A hallgatók személyes támogatását biztosító egyetemi oktató.
[44] A hallgatók támogatását biztosító felsőbb éves vagy PhD hallgató.

a hallgatók kapcsolati hálójának bővülését, a hallgatók intézményhez – PTE – való erősebb kötődését és a szervezet számára is lehetőség nyílt más szervezetekkel való együttműködésre. Ezek az eredmények több projektelemen keresztül valósultak meg, melyekről részletesen olvashatunk a már korábban említett zárókutatást bemutató kötetben. (VARGA, 2015) Ilyen projektelem volt a tutori rendszer, a mentori rendszer, a hálózatosodás, az önkéntesség és a szakmai együttműködések. Jelen elemzésben a tutori és mentori rendszer vonatkozó tapasztalatait villantjuk fel a terjedelmi korlátok miatt. A Szakkollégium létrehozásának és a megvalósult „TÁMOP-projektnek" egyik alapköve a tutori rendszer felállítása volt. Erről részletesen Orsós Anna vonatkozó tanulmányában olvashatunk. (ORSÓS, 2015) Az inkluzív környezet meglétének bizonyítása kapcsán jelen elemzésben ennek a rendszernek a létrehozása, működtetése és bemutatása talán a legrelevánsabb. A tutor a WHSZ esetében olyan egyetemi oktató, aki az adott hallgató szakjához kötethető valamely tanszéken tanít, kölcsönös szimpátia alapján került kiválasztásra, és önkéntes alapon vett részt a projektekben. Ezen jellemzők mentén a tutor az a személy, aki személyes találkozások alkalmával segíti, támogatja a szakkollégista tanulmányi, szakmai és tudományos előrehaladását. Mivel a hallgatók a PTE sok (7) karáról érkeztek, ezért a tutorok is ezen karokról kerültek ki. Ez azt jelentette, hogy a Szakkollégium „ki tudott törni" a Bölcsészettudományi Kar kereteiből és egy olyan oktatókból álló hálózatot tudott létrehozni, amely a projekt előrehaladása során segítette újabb hallgatók bevonását, illetve kevésbé mérhető módon ugyan, de hosszú távon segíti a tutorált hallgatók intézménybe való beágyazódását, így erősítve a hallgatók intézményhez való kötődését. A tutori rendszer eredményességéről egyértelműen pozitív visszajelzéseket adtak a hallgatók. (TRENDL-VARGA, 2015) A projektelem az elégedettségi skálán nagyon magas (6,5) értéket kapott. A szöveges értékelések sok több esetben tettek említést a közvetlen, személyes kapcsolatról, amely a hallgató személyes problémáinak megoldását segítette elő. A mélyinterjúk során a tutori projektelemről pozitív konnotációval beszéltek a hallgatók, ebből kiderült, hogy ez a kapcsolat fontos és hasznos volt számukra az egyetemen való eligazodásban. Természetesen további vizsgálatokat lenne érdemes arra vonatkozóan végezni, hogy a hallgatók számára ez a fajta személyes támogatás pontosan hogyan segíti elő az intézményhez való kötődést, de ehhez jelenleg nem állnak rendelkezésünkre megfelelő adatok.

A személyes támogatás megvalósulásának másik formája a mentori rendszer[45] volt a „TÁMOP-projektben". A projekt elején minden hallgató mellett állt egy mentor, aki felsőbb éves hallgató vagy PhD hallgató volt, és kortárs segítőként támogatta a szakkollégistát. Ez a fajta működés azonban kevésbé volt sikeres, így az első félév után átalakult a rendszer: egy-egy mentorhoz meghatározott funkciót, feladatot rendelt a szakmai vezetés, így a mentorok gyakorlatilag minden hallgató számára rendelkezésre álltak. Ilyen feladat volt például az idegen nyelvi felkészítés, tantárgyi felkészítés, pályázatírásban való segítségnyújtás. A hallgatók a zárókutatásban 5,5-ös értékkel illették a mentori rendszert, ami azt jelenti, hogy elégedettek voltak vele. A mélyebb, kvalitatív kutatási eszközökkel nyert adatok elemzése (szöveges értékelés, interjúk) során kiderült, hogy nagyon sok esetben vették igénybe a mentorok nyújtotta segítséget, és nem kizárólag a szakmai vezetés által meghatározott feladatkörökben, hanem olyan problémák megoldásában is segítséget kaptak, melyek nem tartoztak a mentorok kötelességei közé. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy ugyan a rendszer funkcionálisan megváltozott, de a hallgatók számára a mentorok bizonyos esetekben betöltöttek személyes támogató funkciókat is. Ezenkívül fontos a mentorokat mint a projekt partnereit említeni, hiszen ők is a PTE több karáról és a legkülönbözőbb szakjairól érkeztek, ezáltal is színesítve a WHSZ közösségét és erősítve a Szakkollégium jelenlétét a saját környezetükben.

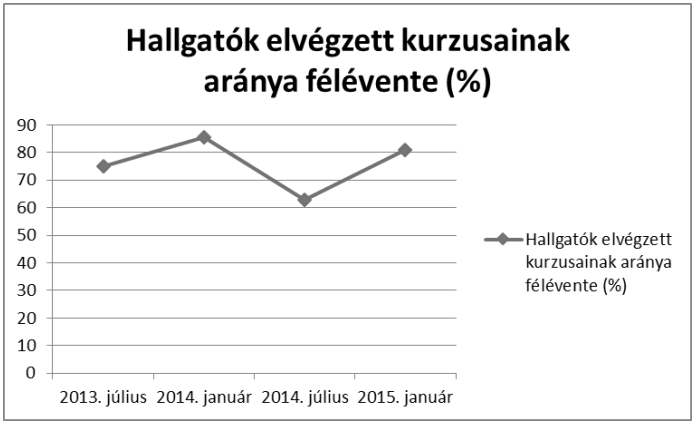
[45] Részletesebben lásd Schäffer János vonatkozó írását. (SCHÄFFER, 2015)

6. *A sokféleség kihívásából eredő üzenetek megértése: folyamatos megújulás*

A befogadó környezetet vizsgáló szempontok közül az utolsó az a folyamatos tevékenység, melynek át kell hatnia az egész szervezetet és annak minden részvevőjét. Ez pedig a szervezet működésének folyamatos felülvizsgálata, a hiányosságok kiküszöbölésére tett fejlesztési stratégia elkészítése és végrehajtása, hogy az inklúzió ne csak egy pillanatnyi állapot, hanem egy állandósult keret legyen. Ennek a szempontnak a meglétét nehezen tudjuk jelen esetben a Wlislocki Henrik Szakkollégium esetében vizsgálni, hiszen erre vonatkozóan nem végeztünk felmérését. A „TÁMOP-projekt" eredményességét vizsgáló kutatás alapján a megvalósítók megújulási készségét már említettük az elkötelezettség kapcsán, amely releváns jellemző lehet ezen szempontnál is. Ezen túlmenően említhetjük azt is, hogy a két és fél éves projekt során a szakmai vezetés hetente ülésezett, a szakmai megvalósítókkal előre meghatározott időközönként egyeztetéseket tartott, és az ezeken az üléseken felmerült változtatási igényeket figyelembe véve igyekezett a projekt előrehaladását módosítani, a nehézségekre vagy hiányosságokra reagálni. Konkrét fejlesztési stratégiát nem készített a projekt vezetése, ami miatt a legtöbb kihívás felbukkanásakor ad hoc módon reagált és ez nehezítette a rendszerszintű megújulást és a folyamatos fejlesztést. E szempontnak a Szakkollégium működési rendszerében való megjelenését segítheti jelen tanulmány is, melynek célja, hogy az inklúzió teljesülését vizsgálja a WHSZ közösségében. Emellett érdemes lenne hallgatókkal közösen egy olyan rendszert kiépíteni, melyben bizonyos időközönként felülvizsgálásra kerül a befogadás „foka".

A kimenet vizsgálata

A Wlislocki Henrik Szakkollégium befogadó környezetként való bemutatása után nem tehetjük meg, hogy ne beszéljük a konkrét eredményekről. E tekintetben könnyű dolga van a szerzőnek, hiszen az eredmények összegyűjtése megtörtént a „TÁMOP-projektet" lezáró akciókutatás során[46], így itt csak néhány a külföldi szakirodalomban is megjelenő kimeneti eredményt villantunk fel. (HURTADO et al. 2012) A legfontosabb eredmények között talán a hallgatók tanulmányi eredményességét (1. ábra) és a szociális, személyes kompetenciáik fejlődését említhetjük.



1. ábra. Hallgatók által elvégzett kurzusainak aránya 2013 – 2015 között.

[46] Lásd VEZDÉN, 2015

Az ábrára tekintve leolvasható, hogy a hallgatók az elmúlt félévek során váltakozó intenzitással ugyan, de kurzusaik nagyobb részét (60%-88%) teljesítették. (TRENDL, 2015) Arra vonatkozóan, hogy mindezt milyen eredménnyel tették, rendelkezésünkre állnak az adatok, de ennek feldolgozása még nem történt meg.

Összegzés

Jelen tanulmány célja az volt, hogy a Varga Aranka által 2014-ben kidolgozott „befogadó környezet" modelljének alkotóelemei mentén elemezze a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislocki Henrik Szakkollégiumot. Összességében elmondható a Szakkollégium a kezdetek óta olyan az inklúzió mellett elkötelezett környezetben létezik, amely miatt jelen pillanatban néhány szempont elemzése után megfelel a „befogadó környezet" modellje kapcsán leírt szervezetnek. Az elemzés során rámutattunk azon elemekre, amelyek biztosítják az inklúzió folyamatos jelenlétét, de felvillantottuk azon hiányosságokat is, melyek hátráltathatják ennek a folyamatnak a teljes megvalósulását. A vizsgálatunk végén tehát egyértelműen kirajzolódtak a WHSZ azon működési területei, ahol beavatkozásra és további fejlesztésekre van szükség.

A tárgyi környezet kapcsán bizonyítottuk, hogy a Szakkollégiumba bekerülő hallgatók számára folyamatosan elérhető egy tér, ahol lehetőségük van az információcserére, találkozásokra, és olyan infrastrukturális feltételek vannak, melyek támogatják az egyetemi tanulmányaikat. E mellett viszont a Szakkollégiumon kívülről jövők számára kevésbé elérhető, nyilvános a Közösségi Tér.

A befogadó szemlélet megvalósulását („a sokszínűség értékelése") maguk a hallgatók cáfolták meg a visszajelzéseik alapján. A WHSZ szakmai vezetése nagyon szűk területen vette figyelembe a részvevők igényeit, és a hallgatók által artikulált változtatási szándékot strukturálisan nem építette be a rendszerbe.

A megvalósítók felkészültségét és önreflektív voltukat bizonyították az idézett tanulmányok, melyekből kiderül, hogy a hallgatók fejlesztéséhez, a kihívásokra való reagáláshoz arra van szükség, hogy ők maguk újragondolják módszereiket, újabb és újabb ötletekkel, megoldásokkal gazdagítsák képzéseiket, tevékenységeiket.

A személyre szabott tartalmak és cselekvések megjelenését a szervezet működésében a 2013-ban kidolgozott Hallgatói Portfólió bemutatásával igyekeztünk szemléltetni. Fontos célkitűzés volt ugyan, hogy a hallgatók fejlesztése, támogatása személyre szabottan történjen a projekt során, de a szakkollégisták visszajelzései alapján ez nem valósult meg teljes mértékben.

Az elemzési szempontok közül talán a partneri háló kialakítása volt a legsikeresebb, mely biztosítéka lehet az inklúzió széleskörű biztosításának. Többek között tutorok, mentorok, különböző civil és szakmai szervezetek hálója veszi körül a WHSZ-t, melyek erős kapcsolódást biztosítanak az Egyetemhez, azon kívül pedig a munkaerőpiachoz.

A rendszer, a szervezet működésének folyamatos megújulását és a kitűzött célok megvalósulását támogató elvek érvényesülésének felülvizsgálata időnként megtörtént ugyan a Szakkollégium életében, de a változást támogató stratégiai koncepció eddig nem készült el. Ez a dokumentum nagyban támogatná, hogy a WHSZ-ben megvalósuló projektek során folyamatosan biztosítva legyenek az inklúzió megvalósulását biztosító szempontok, tevékenységek, akciók. Egyébiránt ez a tanulmány is hasonló célt szolgál, amikor pontokba szedve megvizsgálja a befogadás folyamatelvű modell lépésein keresztül a Wlislocki Henrik Szakkollégiumot.

A szerző törekvése az volt, hogy az elemzésen keresztül bemutasson olyan tevékenységeket, melyek komplex és egyidejű működtetése egy Egyetemen belüli Szakkollégiumban lehetővé teszik, hogy a sikeres egyetemi pályafutás elérhetővé váljon a PTE-n alulreprezentált csoportok számára, és hozzásegítse őket a sikeres diplomaszerzéshez. A vizsgálat során láthatóvá vált, hogy a Varga által kidolgozott folyamatelvű modell bizonyos elemei megtalálhatók a szervezet működésében, vannak, amelyek sikeresen működnek és vannak,

amelyek megvalósulását további elköteleződéssel és befektetéssel kell támogatni ahhoz, hogy megvalósuljanak.

Hivatkozások

ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Budapest

CSÁKÓ Mihály és mtsai. (1998): *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban*. ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet. Budapest

FORRAY R. Katalin - BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. In: *Educatio* 2009/II. szám. Budapest.

HURTADO, Sylvia – ALVAREZ, Cynthia L. – GUILLERMO-WANN, Chelsea – CUELLAR, Marcela – ARELLANO, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: SMART, John C. – PAULSEN, Michael B. (szerk.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, *Higher Education*: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science Business Media B.V. 41-122.

MILEM, Jeffrey – CHANG, Mitchell – ANTONIO, Anthony (2005): *Making diversity work: A researched based perspective.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.

NAGY Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmimobilitás a 19–20. századi Magyarországon. Társadalom és oktatás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

ORSÓS Anna (2015): A Wlislocki Henrik Szakkollégium 2.2. Tutori rendszer című projektelemének értékelő tanulmánya. In.: *Próbatétel…- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése.* Szerk.: VARGA Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.

PÁLMAI Dóra (2015): A PTE Wlislocki Henrik Szakkollégium Pedagógiai Programjának célrendszere a megvalósítás tükrében. In.: *Próbatétel…- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése.* Szerk.: VARGA Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.

SCHÄFFER János (2015): Zárókutatás három alprojektre a WHSz TÁMOP 4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislocki Henrik Szakkollégium szervezésében" című pályázati projektjéhez. In.: *Próbatétel…- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése.* Szerk.: VARGA Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.

TORGYIK Judit (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. In.: *Új Pedagógiai Szemle*. Budapest. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Torgyik-Multikulturalis.html (2015. 10. 30.)

TRENDL Fanni (2013): A Phare-ral induló szakkollégium. In.: *Romológia* 1. szám. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2013.

TRENDL Fanni – VARGA Aranka (2015): „Így látjuk mi" – Roma szakkollégiumi projekt a résztvevők szemével. In.: Próbatétel…- *A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése.* Szerk.: VARGA Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.

TRENDL Fanni (2015): A Hallgatói portfólió használata a Wlislocki Henrik Szakkollégium ösztöndíjprogramjában. In.: Próbatétel…- *A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése.* Szerk.: VARGA Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.

VARGA Aranka (2015): Az inkluzivitás vizsgálati modellje. In.: *Autonómia és Felelősség* 1. szám. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs, 2015.

VEZDÉN Katalin (2015): A Wlislocki Henrik Szakkollégium komplex szolgáltatásfejlesztést célzó projektje – a számok tükrében. In.: Próbatétel…- *A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése.* Szerk.: VARGA Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.

TAKÁCS BÁLINT:
INKLUZÍV STRATÉGIÁK A HAZAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

Jelen tanulmány célja a magyarországi egyetemek társadalmi inklúziót és kulturális diverzitást elősegítő, az interkulturális kompetenciák fejlesztését célzó programjainak felmérése, ismertetése. A tanulmány az egyetemek hivatalos, nyilvánosan (online) elérhető oktatási és társadalmi programjait vizsgálja az Inkluzív Kiválóság (Inclusive Excellence) kritériumai alapján (WILLIAMS ÉS MTSAI, 2005), abból a célból, hogy egy áttekintő képet adjon a magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetéről és lehetőségeiről. Mivel a tanulmány terjedelme nem engedi, hogy az inkluzivitás minden dimenzióját mélységében vizsgáljuk, három területet emelünk ki (a PTE-vel részletesen foglalkozó tanulmányhoz hasonlóan); ezek a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő hallgatók, a nemzetközi képzési programok és tanulmányi lehetőségek, vagyis a hallgatói mobilitás.

Az Inclusive Excellence (IE) egy, az Amerikai Egyetemek És Főiskolák Szövetsége (Association of American Colleges and Universities, AACU) által kidolgozott, felsőoktatási átalakításokat célzó tervezet, mely a befogadó és sokszínű felsőoktatás lehetőségeit méri fel és kínál arra megoldási javaslatokat.

A befogadó egyetem koncepciójának kidolgozása abból a felismerésből született, hogy a felsőoktatási intézményeknek is reagálniuk kell napjaink demográfiai, társadalmi, gazdasági változásaira, amennyiben versenyképesek, előremutatóak és az alapvető emberi jogokat méltányosan kezelő szervezetek kívánnak maradni.

A koncepció egyfelől figyelembe veszi az intézmények „külső" környezetét, mint a politikai és jogi nyomás, korlátok és lehetőségek vagy a demográfiai változások. Ahogy az Egyesült Államokban úgy a világ más országaiban - így hazánkban is - növekszik az etnikai és kulturális diverzitás (WILLIAMS ÉS MTSIA, 2005). Ez egyfelől megköveteli az oktatási rendszer nyitottságát, befogadó jellegét a társadalmi különbségek, egyenlőtlenségek csökkentése érdekében, másfelől a jövőbeli munkaerőt fel kell ruháznia olyan interkulturális kompetenciákkal és nyitottsággal, melyek képessé teszik a hallgatókat egy sokszínű kulturális közegben való helytállásra. Magyarország viszonylag homogén kulturális közegében ezeknek a készségeknek és attitűdöknek a fejlesztését különösen fontosnak tartjuk.

Magyarországon huszonhét egyetemi szintű felsőoktatási képzőhely található. Ezen intézmények különböző profilokkal rendelkeznek az oktatás, kutatás és társadalmi szerepvállalás szempontjából, így először érdemes csoportosítani őket. A csoportosítás szempontját az Nftv.-ben használt felosztás képezi. A törvény az általános rendelkezéseken túl külön szabályozásokat alkalmaz az állami,[47] az egyházi, a nemzetközi alapítású intézményekre egyes esetekben. Ezen kívül, a művészeti egyetemeket, mint speciális oktatási profillal rendelkező intézményeket kezeltük külön kategóriaként.

[47] Itt meg kell jegyezni, hogy 2013 óta az állami intézményeken belül minisztériumi besorolás alapján beszélhetünk kutató és kiemelt kutató egyetemekről, melyek a felsőoktatási kiválóság program keretében külön költségvetési forrásokkal rendelkeznek. A minisztériumi besorolások hatálya 3 éves időtartamra szól.

Az állami fennhatóság alatt lévő intézmények egyik csoportja az *egyházi fenntartású* egyetemeké. Ezek közé tartozik a Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), az Evangélikus Hittudományi Egyetem (EHE), a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE), az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem (OR-ZSE), valamint a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE).
Az Nftv. Nem állami fenntartású felsőoktatási intézmények működésére vonatkozó külön rendelkezéseket tartalmazó XXVI. Fejezetének 56. pontja foglalkozik az egyházi felsőoktatási intézmények jogi szabályozásával. Ennek paragrafusai számos kitételt és kivételt tartalmaznak az egyházi intézményekre vonatkozóan, például:

"91. § (1) Hitélettel és a hitélettel együtt oktatott hittudománnyal összefüggő képzést (a továbbiakban együtt: hitéleti képzés) az egyházi felsőoktatási intézmény folytathat.
(2) Az egyházi felsőoktatási intézmények e törvény általános rendelkezései szerint nem hitéleti képzést is folytathatnak.
(3) Az egyházi felsőoktatási intézményben
a) a foglalkoztatási jogviszony létesítésénél az egyenlő bánásmódról szóló törvény 22. §-ában foglalt keretek között foglalkoztatási feltételek határozhatók meg,
b) **a jelentkezők között különbséget lehet tenni vallási, világnézeti meggyőződés alapján, amennyiben az a felsőoktatási intézmény szervezeti jellegét alapvetően meghatározó szellemiségből közvetlenül adódó, az adott oktatási tevékenység tartalma vagy természete miatt indokolt, arányos és valós követelményen alapul"**

A törvény ilyen – nem túl világos - formában történő megfogalmazása kérdéseket vethet fel. Mit jelent a hitéleti képzés, vallási témákban mire terjed ki a nem egyházi intézmény oktatói jogköre? Az egyházi intézményben folyó nem hitéleti képzésnek milyen kritériumai vannak? Ezzel kapcsolatban a XXVI. fejezet 56. pontjában találunk tájékoztatást:
„91. § (6) A hitéleti képzés tartalmának meghatározása, a képzésben részt vevő oktatókkal, tanárokkal kapcsolatos követelmények meghatározása az egyházi felsőoktatási intézmény joga.
(7) A hitéleti képzés tekintetében a 6. § (5) bekezdés a) pontjában szabályozott eljárásban csak azt kell vizsgálni, hogy biztosítottak-e a képzés tárgyi feltételei. A felsőoktatási intézmény határozza meg továbbá a felvételi eljárás rendjét és - az érettségi vizsga meglétét kivéve - a felvétel követelményeit."

Látható tehát, hogy ezek az intézmények igen nagy függetlenséget élveznek, sőt az „egyetem" titulus megszerzését is alacsonyabb feltételekhez szablyák esetükben. A hallgatók tekintetében különösen fontos, hogy hitéleti képzésben résztvevő (rész)ösztöndíjas hallgatókra nem vonatkozik a „röghöz kötés" néven elhíresült hallgatói szerződés, tehát nem kötelesek az országban létesített munkaviszony vagy pénz visszafizetés formájában megtéríteni állami támogatásukat tanulmányaik befejeztével.

Egyetemi szintű *művészeti képzés*re specializálódott intézmények a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE), a Magyar Képzőművészeti Egyetem (MKE), a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) és a Színház és Filmművészeti Egyetem (SZFE). Ezek az intézményes speciális képzési profiljuknál fogva általában az adott művészeti területen tehetségesnek bizonyuló fiatalok felkarolásával foglalkoznak, illetve a már bekerült hallgatók nemzetközi és hazai tapasztalatszerzését teszik lehetővé különféle ösztöndíj programok keretében.

Kormányrendelet alapján kiemelt kutatóegyetem 2013-2016 között a Debreceni Egyetem (DE), a Szegedi Tudományegyetem (SZTE) és az Eötvös Lóránd Tudományegyetem (ELTE). Az

Emberi Erőforrások miniszterének minősítése nyomán kutatóegyetemi címmel rendelkezik továbbá a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) a Pécsi Tudományegyetem (PTE), és a Semmelweis Egyetem (SE). Kutató-karral rendelkezik a Szent István Egyetem (SZIE), a Pannon Egyetem (PE) és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Fentiek mellett magyarországi *állami egyetemek* még a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE), a Kaposvári Egyetem (KE), a Miskolci Egyetem (ME), a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE), a Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME), az Óbudai Egyetem (OE), a győri Széchenyi István Egyetem (SZE).
Az inkluzivitás és társadalmi diverzitás szempontjából különösen érdekesek lehetnek a hazánkban működő *nemzetközi alapítású egyetemek*, mint az Andrássy Gyula Budapesti Németnyelvű Egyetem (ANNYE), a Közép-Európai Egyetem (CEU) és a McDaniel College Budapest (MCDC). . A nemzetközi egyetemekre a Nftv. Hatodik részének "Nemzetközi vonatkozású rendelkezések" XX. fejezet 45. pontjának paragrafusai irányadóak a külföldi felsőoktatási intézmények magyarországi működésével kapcsolatban.

A felsőoktatás törvényi keretei Magyarországon

Ebben a részben röviden áttekintjük azokat a Magyarországon hatályban lévő általános jogi rendelkezéseket, melyek az inkluzivitás és az IE felsőoktatásban való megjelenése szempontjából lényegesek, és az intézményi működés áttekintésében relevánsak lehetnek.
Erre azért van szükség, hogy felmérhessük az Inkluzív Kiválóság programjának megvalósításához szükséges alapvető, bemeneti feltételek megvalósulását, illetve elérhetőségét. Ezen feltételek egyik nélkülözhetetlen alappillére, hogy egy adott országban az olyan alapelvek, mint esélyegyenlőség, méltányosság, az intézményi autonómia, a kulturális, etnikai, szakmai sokszínűség a jogi rendszer szintjén is elismertek, védettek és támogatottak legyenek. Elsősorban három területre összpontosítva vizsgáltuk meg a jogi szabályozást: a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő és a külföldi hallgatókat érintő rendelkezéseket. Utóbbiak esetében a nemzetközi hallgatók tekintetében beszélhetünk határon túli magyarokról és egyéb nem magyar állampolgárokról.
A magyar jog alaptörvényi szinten védi felsőoktatásra, valamint tudományos kutatás és oktatás és tanulás szabadságát (X. cikkelyének (1) bekezdés).
Ugyanakkor a (3) bekezdés leszögezi, hogy
„Az állami felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendjét törvény keretei között a Kormány határozza meg, gazdálkodásukat a Kormány felügyeli."
Ezen rendelkezés gyakorlati megvalósulásán elsősorban a kancellária intézményét kell érteni. A kancellár a minisztérium által kijelölt gazdasági felügyelő, aki így közvetlen kormányzati ellenőrzést gyakorolhat a források elosztása fölött. Ez felveti a kutatások és más intézményi tevékenységek autonóm és független voltának kérdését.
A XI. cikkely további rendelkezései az oktatáshoz való hozzáférésről és ahhoz kapcsolódó jogokról megállapítja, hogy minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez, mely jogot az általános és ingyenes közoktatás, „valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja."
A jelenleg hatályban lévő 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (továbbiakban Nftv.) célja felsőoktatás színvonalának emeléséhez, a versenyképes tudás átadásához és megszerzéséhez szükséges feltételrendszer megteremtése (1. § (1)).
A felsőoktatás működésének vonatkozó törvényi alapelvei alapján az állam köteles biztosítani, hogy minden képzési területen legyen magyar nyelvű képzés, noha a képzés részben vagy egészben nem magyar nyelven is folyhat. Ugyanakkor a nemzetiséghez tartozó hallgató anyanyelvén és/vagy magyar nyelven is folytathatja tanulmányait (2. § (5)). Ezt a kitételt tapasztalataink szerint nem minden esetben lennének képesek az egyetemek biztosítani.

A III. fejezet 5. pontja a felsőoktatási intézmény alapvető működési szabályairól rendelkezik, melyben benne foglaltatik, hogy a felsőoktatási intézmény

„tájékoztató és tanácsadó rendszerével segíti a - különös figyelemmel a fogyatékkal élő - hallgató beilleszkedését és előrehaladását a felsőfokú tanulmányok idején, illetve a tanulmányok alatt és befejezését követően segítséget nyújt a karriertervezésben,
d) ellátja a tehetséggondozással és a tudomány társadalmi elismertségének növelésével kapcsolatos feladatokat,
g) működése során biztosítja, hogy feladatainak végrehajtásában közreműködők a hallgatókkal, az oktatókkal és a felsőoktatásban dolgozókkal kapcsolatos döntéseik meghozatala során az egyenlő bánásmód és az egyenlő esélyű hozzáférés követelményét megtartsák." (11. § (1)).

A fogyatékkal élőket érintő esélyegyenlőségi rendelkezések szempontjából a 87/2015. (IV. 9.) Kormányrendelet 20. pontjának 62. § paragrafusa irányadó. Ez a méltányosság elve alapján biztosítja a lehetőséget, hogy az arra jogosultaknak a tanterv előírásaitól részben vagy egészben eltérő követelményeket állapítsanak meg vagy egyes esetekben azok teljesítésétől tekintsen el (egyéni tanrend).

A további pontokban az egyes részképesség-zavarokra, fogyatékosságra vonatkozó külön rendelkezések találhatók, melyek itt nem részletezünk. Ugyanakkor a paragrafus záró pontjai leszögezik, hogy:

"(11) A nyelvvizsga vagy annak egy része, illetve szintje alóli mentesítés a doktori képzés tekintetében nem illeti meg a doktori képzésre jelentkező hallgatót, a doktorandusz hallgatót illetve a doktorjelöltet.
(12) A nyelvvizsga vagy annak egy része, illetve szintje alóli mentesítés megilleti azt a fogyatékossággal élő volt hallgatót, aki záróvizsgát tett és hallgatói jogviszonya megszűnt, de a szakképzettség megszerzéséhez szükséges nyelvvizsga kötelezettségét nem teljesítette."

Az Nftv. Negyedik része tartalmazza a hallgatóval kapcsolatos rendelkezéseket. A XI. fejezet 23. pontja a felvétellel és beiratkozással kapcsolatban leszögezi, hogy minden állampolgárnak joga van a felsőoktatásban részt venni (állami [rész]ösztöndíjjal, illetve önköltséges képzésben). Emellett a képzésben részt vehet mindenki, aki szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkezik, vagy az ország területén élő „hontalant, menekültet, menedékest, befogadottat, bevándoroltat, letelepedettet" 39. § (1), illetve nemzetközi jog alapján magyar állampolgárral azonos elbírálás alá eső külföldi, a „kedvezménytörvény" hatálya alá eső határon túli magyar, stb.
Tehát elvileg mindezen kategóriába eső emberek folytathatnak, akár állami ösztöndíj támogatással is tanulmányokat. A bekezdésben nem említett csoportok csak önköltséges formában. Ennek a liberálisnak tekinthető szabályozásnak a gyakorlati megvalósulása azonban szintén kérdéses.

Az Nftv. 32. pontjának 54. §-a rendelkezik a tehetséggondozásról, tudományos diákkörökről, szakkollégiumokról:

"A felsőoktatási intézmény feladata a tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes, kiemelkedő képességű és hozzáállású, valamint a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása, felismerése, és szakmai, tudományos, művészeti és sport tevékenységének elősegítése. **A felsőoktatási intézmény önállóan vagy más felsőoktatási intézménnyel együttműködve tehetséggondozó és**

felzárkóztató rendszert, illetve programokat működtet: ennek keretében tudományos diákköröket, szakkollégiumokat, illetve roma szakkollégiumokat működtethet. A szakkollégiumokat, illetve a roma szakkollégiumokat felsőoktatási intézménnyel együttműködve azok is létesíthetnek, akik felsőoktatási intézmény alapítására, fenntartására e törvény alapján jogosultak. A felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében nyújt segítséget a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatásához."

A tehetséggondozási programokról, illetve a szakkollégiumi rendszerről a továbbiakban bővebben esik majd szó.

A hátrányos helyzetű hallgatók tanulmányi előmenetelében való segítségnyújtásról az egyetemeken működő mentorprogram gondoskodik. A mentorprogram megszervezésének elveiről a már idézett 87/2015. Korm. rendelet 21. pontja rendelkezik:

"65. § (1) A felsőoktatási intézménybe felvételt vagy átvételt nyert hátrányos helyzetű hallgató tanulmányai során a felkészüléséhez a mentorprogram keretében segítséget vehet igénybe.

Mentorprogramok a főbb állami intézményekben és másutt is elérhetőek, ezek működéséről szintén a következő részben ejtünk szót.

A Nftv. XXIV. fejezete a Felsőoktatás finanszírozásának elveiről 52. pontja a felsőoktatás támogatásának céljairól rendelkezik. Ezek között szintén felfedezhetők az inkluzivitásra való törekvés alapelvei, mint például a képzési sokszínűségre való törekvés (kis létszámú szakok fenntartása), a diverz hallgatói összetétel és mobilitás elősegítése (határon túli kihelyezett magyar nyelvű képzés), tehetséggondozás és felzárkóztatás (szakkollégiumok létesítése) és szociális, illetve méltányossági támogatások biztosítása (Bursa Hungarica önkormányzati ösztöndíj, esélyegyenlőség előmozdítása).

Összességében elmondható, hogy a magyar jogi szabályozásban megjelenik a nem többségi társadalom, különösen, a fogyatékkal élők, a hátrányos helyzetűek, a nemzetiséghez tartozó vagy külföldi (határon túli magyar vagy más külföldi) hallgatók képviselete. Ugyanakkor, az állami ösztöndíj- és támogatási programok kivételével nincs egységes, intézményes kerete, feltételrendszere vagy stratégiája a magyar felsőoktatásnak a befogadó, sokszínű egyetem megvalósítására és fenntartására. Ezt a jogi szabályozás legfeljebb lehetővé teszi és néhány jól körülírt esetben (mint például a fogyatékossággal élők esetében) szabályozza. A felsőoktatáshoz való hozzáférést állami szinten a felvételiző „képességeitől" teszi függővé, nem fordít figyelmet annak „adottságaira". Adottság alatt értve itt nem az inherens, esszenciális készségeket, kompetenciákat, hanem az életkörülményeket, szocio-ökonómiai státuszt, kulturális különbségeket stb. Az „egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását" a jogszabály az egyetemek hatáskörébe delegálja, melyek így magukra vannak utalva annak irányvonalait illetően, illetve a megvalósításban csak fenti törvényi szabályozás keretei között járhatnak el önállóan. Hasonló a helyzet a nemzetiségi nyelven történő oktatással, melyre a törvény lehetőséget ad, ugyanakkor ennek gyakorlati megvalósulását a legritkább esetekben látjuk (kivitelezhetőnek) a jelenlegi rendszerben.

A következő részben ezeket a lehetőségeket és az egyetemek által megvalósított különféle megoldási kísérleteket tekintjük át egy keresztmetszeti kép felrajzolására törekedve.

Az esélyegyenlőség, inkluzivitás és sokszínűség intézményi programjai magyarországi egyetemeken

A fent részletezett törvényi szabályozásnak megfelelően a magyarországi egyetemek Szervezeti és Működési Szabályzatában (továbbiakban SzMSz) általánosan megfogalmazott alapelv az egyenlő bánásmód megvalósítását és ellenőrzését végző bizottságok létrehozása, működtetése. Az egyetemek nyilvános dokumentumainak és szervezeti felépítésének áttekintése alapján ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az intézményekben általában működik fogyatékosságügyi koordinátor, különféle szolgáltatások és tanácsadó, illetve mentorszolgálat a hátrányos helyzetű hallgatók részére. Emellett az SzMSz-ekben, Etikai Kódexben a hátrányos helyzet fogalma a testi fogyatékosság, szellemi vagy fizikai részképességzavar, tehát valamilyen fiziológiai fejlődési hátrány mentén értelmeződik, bár helyenként megjelenik a nők egyenjogúsága, egyenlő képviselete (lásd pl.: Kaposvári Egyetem Esélyegyenlőségi Terve[48]) és több esetben a roma fiatalok mint legjelentősebb etnikai kisebbség integrációjának igénye is.
Az esélyegyenlőségi és fogyatékosügyi koordinátorok általában karonként működnek, illetve rektori szinten kijelölt ellenőrző szervek, bizottságok működnek, melyek részben a kari koordinátorok munkáját irányítják, felügyelik, részben az esélyegyenlőségi ügyekkel kapcsolatban hoznak döntéseket, és ellenőrzik az SzMSz-ben lefektetett alapelvek és szabályok betartását. Ez törvényben szabályozott kötelezettsége az intézményeknek, ám vannak különbségek a tervek teljesítése tekintetében.

Támogatói szolgálatok a magyarországi egyetemeken

Támogató Szolgálatok működnek több magyarországi egyetemen, melyek általában mind tárgyi, anyagi segítséget (tananyagok, jegyzetek beszerzése, sokszorosítása, fénymásolás, szállítás stb.), mind személyi segítséget (karrier- és életvezetési tanácsadás, lelki segélyszolgálat) nyújtanak a rászorulóknak. Ilyen támogató szolgálat működik például a *PTE*-n,[49] valamint Tanácsadó Központ működik a *Szegedi Tudományegyetemen,* melynek feladata a fogyatékossággal élő, azaz speciális képzési igényű hallgatók, a romák és a tartósan betegek segítése. Karonként fogyatékosügyi koordinátorok nyújtanak segítséget a speciális igényű hallgatóknak az *ELTE*-n, [50] a *Nyugat-magyarországi Egyetemen*. A *Debreceni Egyetemen* működik a Debreceni Egyetem Mentálhigiénés Esélyegyenlőségi Központ. A szervezet mentorprogramot működtet, melynek célja "a Debreceni Egyetemen tanuló hátrányos helyzetű, roma és fogyatékossággal élő fiatalok (mozgásban-, látásban-, hallásban korlátozott, autista spektrum zavar diagnózissal rendelkező) komplex támogatása, azzal a céllal, hogy a hallgatóknak nagyobb esélyük legyen tehetségük kibontakoztatására a felsőoktatási tanulmányaik ideje alatt."[51]

Szociális alapú támogatások

Ezzel együtt természetesen léteznek a szociális helyzeten alapuló ösztöndíj-támogatások (szociális ösztöndíj, Bursa Hungarica), illetve helyenként speciálisan roma fiatalok számára kiírt pályázatok, programok. Az oktatási tárca esélyegyenlőségi stratégiájának részeként 2005 óta működik a hátrányos helyzetű fiatalok felsőfokú tanulmányait elősegítő esélyegyenlőségi program.[52] Ez a gyakorlatban az országosan működő mentorprogramot takarja, mely a

[48] KE esélyegyenlőségi terve: http://www.ke.hu/files/tiny_mce/dokumentumok/KE_eselyegyenlosegi_terve.pdf (2015. 08. 31.)
[49] PTE támogató szolgálat: http://pte.hu/tamogato_szolgalat (2015. 09. 21.)
[50] ELTE speciális igényű hallgatóknak: http://www.elte.hu/hallgatok/spec (2015. 09. 20.)
[51] DE Mentálhigiénés Esélyegyenlőségi Központ: http://www.unideb.hu/portal/hu/node/3066 (2015. 09. 22.)
[52] Esélyegyenlőségi mentorprogram: http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/2009/felsooktatasi-mentorprogram (2015. 09. 10.)

HÖOK, illetve az Egyetemi Hallgatói Önkormányzatok (EHÖK) koordinálásában működik az egyetemeken.
A *Semmelweis Egyetemen* a Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Programot[53] az egyetem szenátusa hozta létre 2007-ben a kivételesen tehetséges hallgatók felkutatására és folyamatos gondozására a szorosan vett egyetemi tanulmányok előtt, alatt illetve után. A programot a Tehetséggondozó Tanács működteti, a résztvevő karok képviselőinek segítségével. A tehetséges hallgatók számára az egyetem "Tehetségbónusz" programot hirdet, az általuk felvett egyetemi kurzusok költségeit a térítésmentes 360+36 kreditpontnyi határon túl az intézmény magára vállalja. Ugyancsak a Kerpel-Fronius program működteti a Jellinek Harry Ösztöndíjat, amely a heidelbergi és freiburgi egyetemekre biztosít kiutazási lehetőséget. A Semmelweis Alapítvány évente 7 hallgatónak biztosít anyagi támogatást kimagasló tudományos, kulturális és közéleti tevékenységéért.

Alapítványok

Az országos mentorprogram mellett speciális alapítványi ösztöndíjprogramok is léteznek. Ezek közül a legjelentősebb a Romaversitas Alapítvány képzési és ösztöndíj programjai. Ezek olyan egyéb nemzetközi alapítványok támogatásával valósulnak meg, mint a Norvég Civil Támogatási Alap, az Open Society Foundation és a Roma Education Fund. Fő együttműködő partnereik és a programban résztvevő egyetemek a *Közép-európai Egyetem (CEU)*, illetve a *Corvinus Egyetem*, mely egyetemeken a kisebbségi politikák a képzés részeként is megjelennek,[54] vagy a *Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem*.
A CEU társadalmi felelősségvállalását legjobban szemléltető vállalkozásuk a Roma Access Program, mely a kiemelkedő roma tanulók akadémiai karrierjét és érdekképviseleti munkáját kívánja elősegíteni. Célja olyan fiatal roma értelmiségi réteg kitermelése, mely pozitív példaként szolgálhat a régió roma közössége számára.[55] A program 2004-es alapítása óta külső támogatási rendszerből (egyéni és alapítványi felajánlásokból, pályázatokból) tartja fenn magát. A programba bekerülő hallgatók teljes anyagi támogatást élveznek, mely fedezi az utazásukat Budapest és lakóhelyük között, szállásukat a CEU Residence Center-ben, egészségbiztosításukat, taneszközöket és alapvető megélhetési kiadásaikat. A program két részből áll: egyfelől a Roma Graduate Preparation Program (RGPP), mely az egyetemi mesterképzésben való továbbtanulásra készíti fel a hallgatókat, illetve a Roma English Language Program (RELP), mely a nemzetközi tanulmányutak, gyakorlatok vagy munka végzéséhez szükséges nyelvi és interkulturális kompetenciák elsajátítására specializálódott képzés. A programban résztvevő hallgatók általában MA/MSc és PhD cím megszerzésével folytatják karrierjüket, illetve nemzetközi szervezeteknél és helyi civil szervezeteknél helyezkednek el. A Roma Access Programról mindezek alapján kijelenthető, hogy kimeríti az Inclusive Excellence koncepciójában meghatározott elvárásokat.

Szakkollégiumok

A másik jelentős intézményi szintű kezdeményezés a tehetséggondozás szempontjából szakkollégiumi rendszer, illetve ezen belül a roma szakkollégiumok rendszere. Ezen intézményi rendszer vagy hálózat első képviselője, illetve mintája a Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Kollégiuma volt (FORRAY, BOROS, 2009). A roma hallgatók tehetséggondozását, tanulmányi előmenetelét elősegítő szakkollégiumok közül kiemelkedő a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Wlislocki Henrik Szakkollégium,[56]

[53] Kerpel Fronius program: http://kerpel.semmelweis.hu/ (2015. 09. 29.)
[54]Corvinus képzések:http://portal.uni-corvinus.hu/index.php?id=22720&tanKod=7SO30NGK91B (2015. 10. 24.)
[55] Roma Access Program: http://rap.ceu.edu/ (2015. 09. 22.)
[56]PTE Wlislocki henrik Szakkollégium: http://www.wlislocki.tamop.pte.hu/# (2015. 09.30.)

illetve az utóbbi években (2011) létrejött Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat.[57] Ennek tagjai a Jezsuita Roma Szakkollégium, melynek tagjai a budapesti egyetemek roma hallgatói lehetnek; az Evangélikus Roma Szakkollégium, mely Nyíregyházán működik; a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium; a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium; a Wáli István Református Cigány Szakkollégium.

Roma Szakkollégiumok	Működés helye,	alapítás éve
Wlislocki Henrik Szakkollégium	Pécs	2001
Evangélikus Roma Szakkollégium	Nyíregyháza	2011
Jezsuita Roma Szakkollégium	Budapest	2011
Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium	Miskolc	2011
Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium	Szeged	2011
Wáli István Református Cigány Szakkollégium	Debrecen	2011

1. táblázat Magyarországi roma szakkollégiumi hálózat

Nemzetközi tanulmányok, hallgatói mobilitás

Fontos megjegyezni, hogy a tanulmány írása idején változások történtek a felsőoktatási törvényben. Ennek egyik eleme, hogy az előírt krediteken túl, annak tíz százalékáig nem magyar nyelven oktatott tárgyakat is felvehetnek a hallgatók. Ez egy fontos lépés a nemzetközivé válás irányába, bár az egyetemeknek eddig is biztosítani kellett az idegen nyelvű szaknyelvi ismeretek fejlesztését (lásd pl. Nftv. **11. §** (2)).

A nemzetközi mobilitást célzó programok (pl.: Erasmus, Campus Hungary, DAAD, stb.) évek óta széles körben működnek a nagyobb egyetemeken. Ezzel egyidejűleg a nemzetközi hallgatói létszám növelése több intézményben is a stratégiai célok részét képezi, mint azt például a PTE esetében is láthatjuk. Ennek keretében idegen nyelvű képzési programok, kihelyezett képzések, stb. létesülnek a nemzetközi kapcsolatok építésében érdekelt egyetemeken. A magyarországi egyetemek többsége jól működő és kiterjedt nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik, melyek az egyetem képzési profiljához igazodva különféle szakmai jellegekkel bővülnek. A magyar hallgatók egyre nagyobb számban vesznek részt a különféle külföldi tanulmányprogramokban (MIHALIK, 2012). Ugyanakkor a hallgatók mobilitásában továbbra is nagy szerepet játszik a szocio-ökonómiai helyzetük. Tehát a diplomás szülők gyermekei nagyobb arányban vettek részt külföldi tanulmányprogramokban, mint alacsonyabb végzettségű szülőkéi (KASZA, 2010).

Itt ismét külön kitérnénk a nemzetközi egyetemek helyzetére. Magyarországot és ezen belül Budapestet hagyományosan Nyugat- és Kelet-Európa közötti átjárónak tekintik, melyet ez okból kifolyólag is mindig is jellemzett a kulturális sokszínűség, amint azt a CEU rektori köszöntőjében is olvashatjuk.[58] Ez a sokszínűség és geopolitikai helyzet lehet az oka, hogy Magyarország több nemzetközi érdekeltségű felsőoktatási intézménynek is otthont ad.
Az *Andrássy Egyetem* küldetésnyilatkozatában[59] kiemelten fontosnak tartja a német nyelvűség fenntartását és támogatását a német nyelvterületen kívül, valamint a multinacionális oktatói és hallgatói kör fenntartását. A hallgatók több mint huszonöt európai

[57] Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat: http://krszh.hu. (2015.09.30.)
[58] CEU rektori köszöntő: http://www.ceu.edu/about/rector. (2015. 10.22.)
[59] Andrássy Egyetem küldetés nyilatkozat: http://www.andrassyuni.eu/hu/az-egyetemrol. (2015. 09.30.)

országból érkeznek, és ez a többnemzetiségűség a német nyelv közös alapján biztosítja az interkulturális kompetenciák fejlesztését. A sokszínű szakmai közeg kiváló kapcsolatépítési és továbbtanulási lehetőségeket biztosít a tanulók számára.

A *CEU* alapvető hitvallását és alapelveit a rektori köszöntőből ismerhetjük meg.[60] Ez alapján hallgatóik a világ 110 országából, míg oktatóik és dolgozóik 30 különböző országból érkeznek.

Emellett azonban az amerikai alapítású, budapesti *McDaniel College* büszkélkedhet talán legsokszínűbb hallgatói összetétellel. A hallgatók 32%-a származik EU-n kívüli európai országokból, illetve Közép-Ázsiából, 21% Afrikából, 12% az EU országaiból, 10% az Amerikai kontinensről, illetve a karibi szigetvilágból, 9% Ázsiából és a csendes-óceáni térségből és 15%-uk magyar származású hallgató.[61] Az egyetem hangsúlyozza az alacsony hallgatói létszámú csoportok előnyeit, melyekben lehetőség nyílik az egymástól való tanulásra és a kooperatív tanulás megtapasztalására.
A hallgatói mobilitás keretében természetesen az USA-beli Marylandben található anyaintézményükbe kínálnak külföldi tanulmányi lehetőséget. A McDaniel College ugyanakkor nem rendelkezik olyan mértékű szociális támogatási rendszerrel, mint például a CEU. Egy félév 3600 és 3900 euro között mozog alapesetben, melyben benne foglaltatik a kötelező társadalombiztosítás díja, de nem tartalmazza a tankönyvek és taneszközök árát. A hátrányos helyzetű hallgatók számára 1000 euro a tandíj. Ezen kívül tanulmányi eredmény alapján kiosztott tanulmányi ösztöndíjak és tandíj-visszatérítési lehetőségek állnak az erre jogosult hallgatók rendelkezésére.

Összegzés

Összegzésül elmondhatjuk, hogy a magyarországi felsőoktatás jogi és gyakorlati keretei az alapvető integrációs koncepciók mentén igyekeznek elősegíteni az esélyegyenlőséget, illetve megteremteni annak alapvető jogi, intézményi feltételeit. Az inkluzivitás bemeneti feltételei - az esélyegyenlőségi és méltányossági *kritériumok* - megjelennek a jogi szabályozásban és az intézményi alapelvek szintjén. A rendszerműködési *feltételek* több helyen megjelennek az intézményi szinten (szakkollégiumok, mentorprogram, támogatási rendszer). Ezek azonban a legtöbb esetben nem alkotnak egységes rendszert, vagy nincsenek minden esetben eszközök és valódi megvalósítási stratégia mögöttük. Ahol ez megjelenik, ott is inkább egyfajta integrációs, felzárkóztató szemlélet tükröződik sok esetben, mely a speciális érdekcsoportok számára intézményi szinten elkülönített lehetőségekben jelenik meg. Ennek legszemléletesebb példája a roma szakkollégiumi rendszer működése és a roma hallgatók támogatására kiírt pályázatok. Ezen programok szükségesek és hatékonyak is, ám hosszú távon az elkülönítés, elkülönülés dinamikáját tartják fenn. Bizonyos esetekben a támogatott hallgató a speciálisan számára kiírt pályázatokban és programokban való részvételre szocializálódhat, mely a későbbi elhelyezkedést – akár piaci, akár akadémiai színtéren – nehezítheti. Ezért ezeknek a programoknak a hatásfokát nem csak a tanulmányi előmenetel idején fontos vizsgálni, hanem kimeneti szinten és hosszú távú pályakövetés keretében is értékelni szükséges.
Az Inclusive Excellence szempontrendszere expliciten nem jelenik meg az intézmények küldetésnyilatkozataiban (kivéve egy-két nemzetközi intézményt, pl. CEU) vagy intézményi fejlesztési terveiben, csak felszínesen az alapelvek, kritériumok szintjén. Az Inclusive Excellence programjának további, rendszerszintű implementálása tehát a magyarországi

[60]CEU rektori köszöntő: http://www.ceu.edu/about/rector. (2015. 10.22.)

[61] McDaniel College hallgatói összetétel: http://mcdaniel.hu/student-life/student-body-2/?lang=hu. (2015. 10.22.)

felsőoktatás és társadalom számára is jövedelmező, progresszív irányt mutathat, mely a jövő kihívásaira adaptív megoldásokat kínál.

Hivatkozások

FORRAY R. Katalin – BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2009/2. pp. 192-203.

KASZA Georgina (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. URL: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages177_192_Kasza.pdf (2015. 11. 5.)

MIHALIK Andrea (2012): *Hazai és nemzetközi hallgatói mobilitási programok: Az Erasmus program sikerei*. Szakdolgozat. BGF Külkereskedelmi Kar, Nemzetközi Gazdálkodás szak. URL: http://elib.kkf.hu/edip/D_16145.pdf. (2015. 11. 5.)

WILLIAMS, D. A., BERGER, J.B., MCCLENDON, S.A. (2005): *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Published by the American Association of Colleges and Universities.

BOKRÉTÁS ILDIKÓ:
KÖRKÉP A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BEFOGADÁST SEGÍTŐ PROGRAMJAIRÓL, EGYETEMI FOLYAMATOKRÓL

A helyzetelemzés célja az Inclusive Excellence modelljébe – amely a diverzitás, a méltányosság és a magas minőségű oktatás integrálására létrehozott modell – illeszthető folyamatok, programok bemutatása a Pécsi Tudományegyetemen, a diverzitás szempontjából három csoportot helyezve fókuszba: hátrányos helyzetű hallgatók; fogyatékkal élő hallgatók; - Külföldi hallgatók. A körképben ismertetett információk személyes interjúkból, on-line interjúkból, továbbá korábbi médiában megjelent interjúkból, illetve webes dokumentumokból állnak össze. A körképben bemutatjuk a PTE intézményi stratégiájában megfogalmazott diverzitást segítő koncepciókat, betekintést nyújtunk a fogyatékkal élők, hátrányos helyzetű hallgatók és külföldi hallgatók segítő programjaiba, továbbá fejlesztési irányokról, az interkulturális kompetenciákat, szemléletet segítő egyéb programokról, kurzusokról számolunk be. Ebből a 2015-ös pillanatfelvételből is jól látszik, hogy a három fókuszterület közül a hátrányos helyzetű hallgatók létszámának drasztikus csökkenése, az őket segítő kari programok hiánya és a nemzetköziesedés szempontjából fontos magyar hallgatói részvétel csökkenése a nemzetközi programokon adja a negatív végpontokat, míg a fogyatékkal élők és a külföldi hallgatók létszámának növekedése a pozitívat. Mindezek a végpontok nem véletlenek, az intézményi stratégiát tükrözik, a hiányterületeken pedig a problémafelismerés és konszenzus(keresés) hiányát. A körkép során készített interjúkból kirajzolódik továbbá a karok közti együttműködések hiánya, a hatékonyabb információ és munkamegosztás szükségessége még az olyan előnyben részesített, támogatott területeken is, mint a külföldi hallgatói létszám növelése, a külföldi hallgatók segítése.

Kulcsszavak: Inclusive Excellence, nemzetköziesedés, fogyatékkal élő hallgatók, hátrányos helyzetű hallgatói létszám

A helyzetelemzés célja az Inclusive Excellence modelljébe – amely a diverzitás, a méltányosság és a magas minőségű oktatás integrálására létrehozott modell – illeszthető folyamatok, programok bemutatása a Pécsi Tudományegyetemen. Az IE modell összetettsége és az egyetem mérete, programjainak kiterjedtsége, sok száz kurzusa és ezek teljes körű felmérése túlmutat a jelen tanulmány keretein, ugyanakkor törekedtünk rá, hogy a legtöbb karról és nagyobb a befogadást elősegítő szervezeti egységről képet kapjunk. Így a teljesség igénye nélkül csupán betekintést nyújtunk az egyetemi folyamatokról, befogadást segítő programokról. A karok, szervezeti egységek programjai is évről évre változnak, hangsúlyt kapnak vagy épp megszűnnek, így az írás maga pillanatfelvétel. A körképben ismertetett információk személyes interjúkból, on-line interjúkból, továbbá korábbi médiában megjelent interjúkból, illetve weben megtalálható dokumentumokból állnak össze.

A körkép a diverzitást sem teljes egészében kezeli, mindössze három csoportot emeltünk ki: hátrányos helyzetű hallgatók; fogyatékkal élő hallgatók; külföldi hallgatók

A programok felmérésekor e három csoportra fókuszálva vizsgáltuk, milyen tevékenységekkel segíti a PTE egyetemi életüket, illetve milyen módon segíti a fenti három csoport megismerését a többi hallgató számára, milyen tevékenységekkel igyekszik az egyetem ezen hallgatói csoportok igényeire reflektálva befogadóvá válni.

Az elmúlt években a hallgatói diverzitás bizonyos szempontból növekedett, egyre több külföldi diák és fogyatékkal élő diák végzi tanulmányait a PTE-n. Ugyanakkor, bár Pécsett működik az ország legnagyobb roma fiatalok képzésével foglalkozó gimnáziuma, romológia

szak működik a PTE-n, roma szakkollégium segíti az itt tanuló diákok egyetemi tanulmányait és életét, a roma hallgatók létszáma drasztikusan csökkent az elmúlt években.
Dominánsnak mutatkozott a legtöbb kar esetében a külföldi hallgatókra való fókuszálás, az ő igényeikre való kiemelt figyelem, ugyanakkor sok esetben inkluzív szemlélet nélkül. A hallgatókat magukat és problémáikat is sok esetben szeparáltan kezelik, amelynek okai közt nem csak az inkluzív szemlélet hiánya található meg, hanem humán erőforrás problémáktól infrastrukturális problémákon keresztül sok tényező vezet a szeparált problémakezeléshez.
A fogyatékkal élő hallgatók létszáma stabil növekedést mutat a Támogató Szolgálat információi alapján, ugyanakkor bizonyos karokon és szakokon létszámuk alacsony. A PTE stratégiai programjában megfogalmazott „Érzékeny Egyetem" koncepció a következő években várhatóan tovább emeli a fogyatékossággal élők létszámát, szolgáltatásokhoz való hozzáférésüket, az egyetemi polgárok érzékenységét a téma iránt.
A körképben bemutatjuk a PTE intézményi stratégiájában megfogalmazott diverzitást segítő koncepciókat, betekintést nyújtunk a fogyatékkal élők, hátrányos helyzetű hallgatók és külföldi hallgatók segítő programjaiba, továbbá fejlesztési irányokról, az interkulturális kompetenciákat, szemléletet segítő egyéb programokról, kurzusokról számolunk be.

A PTE intézményi stratégiájában megfogalmazott fókuszterületek és hiányterületek bemutatása

Prof. Dr. Bódis József rektori pályázatában a diverzitás növelésére az alábbi stratégiai célkitűzések kerültek megfogalmazásra:

- külföldi hallgatói létszám növelése: a ciklus végére 4-5000 külföldi hallgató tanuljon az egyetemen,
- a BTK esetében: a kisebbségi helyzethez kötődő kutatás és oktatás fejlesztése (határon túli magyarok, az együtt élő népek, a migránsok, a társadalmi integráció kérdései).

Hallgatói szolgáltatások tekintetében diverzitást segítő álláspont nem fogalmazódott meg pályázatában.
A megválasztást követő időszakban került kialakításra az „Érzékeny Egyetem" koncepció és a „Diaszpóra program". Az „Érzékeny Egyetem" koncepció hangsúlyt helyez a fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés folytatására, a fogyatékkal élőknek nyújtott életviteli és oktatási szolgáltatások bővítésére és az egyetemi polgárság érzékenyítésére. A PTE a fogyatékkal élő hallgatók számára országos központtá akar válni.
A „Diaszpóra program" lényege a külföldön élő magyar kötődésű népesség megszólítása képzési programokkal, sajátos szolgáltatásokkal. Feladata, hogy felkutassa a világ minden táján megtalálható magyar közösségeket, és egy olyan pécsi virtuális hálózatot hozzon létre, hogy a diaszpórák együtt tudjanak működni. Berke Gyula oktatási rektorhelyettes 2014. szeptemberi interjújában azt nyilatkozta, hogy ezt a programot a lehető leggyorsabban operacionalizálni kell, és forrásokat keresni megvalósításához.
A hátrányos helyzetű és/vagy roma hallgatói létszám növelésével kapcsolatban nem alakult ki koncepció, a rektori pályázatban a kisebbségi helyzethez kötődő kutatás és oktatás fejlesztés elképzelése is csak terv szinten fogalmazódott meg. És bár Berke Gyula szerint is megengedhetetlenül alacsony a roma hallgatók létszáma az egyetemen, a romák ügye várhatóan időigényesebb megoldásokat kíván, így csupán annyit fogalmazott meg, hogy az egyetem nem tekintheti az ügyet pusztán tudományos kutatás tárgyaként. A tervekből és nyilatkozatokból úgy tűnik, hogy a probléma stratégiai szintű kezelésének igénye sem fogalmazódott meg vezetőségi szinten, így stratégiai szintű előrelépés sajnálatos módon nem várható a következő években. Széles körű konszenzus nélkül ugyanis csupán elszigetelt eredményeket lehet elérni, amelyek a probléma nagyságára való tekintettel nem képesek kezelni azt megfelelő hatékonysággal. Berke Gyula maga is a konszenzus kialakítását látja

elsődlegesnek, így fontos lenne legalább ez irányba elmozdulni még ebben a rektori ciklusban.
Stratégiai változásnak tekinthető ugyanakkor külügyi területen a PTE Külügyi Igazgatóságának újraélesztése, amely 2001-es megszűnését követően ez évben alakul újjá. Szeptemberre tervezik a fő stratégiai irányvonalak kialakítását. Előzetes tervek, elképzelések és problémamegfogalmazások léteznek már. Szükségesnek látják a kapacitásfejlesztést az öt év alatt tervek szerint 5000-re növekedő külföldi hallgatói csoport kiszolgálására, és fontosnak tartják a PTE belülről történő nemzetköziesedését és a teljes egyetemi polgárság interkulturális fejlesztését.
Jelenleg a humán erőforrás kapacitáshiányának orvoslását egy jól működő diákmentor-hálózat kialakításában látják, amely belső képzéseken keresztül készíti fel a diákokat mentorálási feladatukra, segíti interkulturális kompetenciáik fejlesztését, a diákok munkája pedig a tervek szerint campus creditként kerülhetne beszámításra.
Szükségesnek látják a PTE dolgozói számára interkulturális és nyelvi képzések szervezését, továbbá a dolgozók érzékenyítését. A fenti feladatokon felül fontosnak tartják a minőségi oktatás megtartását és az egyetem városba való integrálódásának elősegítését.
A fenti célok elérése érdekében a karok közti tudásmegosztást és újfajta együttműködési kultúra kialakítását látják szükségesnek.
A tervek között szerepel egy Nobel-díjas program is, melynek célkitűzése lenne éves szinten egy-egy Nobel díjas vagy hasonló tudományos díjjal rendelkező kutató meghívása, ezzel színesítve, vonzóvá téve a pécsi egyetemi életet és akár a város intenzívebb bevonását az egyetemi életbe, a várhatóan nagy érdeklődésre számot tartó programsorozattal.
A jelenlegi igények alapján kiemelt terület lehet például az Egészségtudományi Kar (ETK) nemzetközisítése, a Bölcsészettudományi Kar (BTK) nemzetközi kapcsolatok szak befogadóképességének növelése, amely képes lehet kiszolgálni a dél- és kelet-európai kitekintési lehetőségek iránt érdeklődő külföldi hallgatókat, illetve a tanulmányi osztályok nyelvi fejlesztése.
Kiemelték a PMMIK Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar (PMMIK) elmúlt pár évben végzett célirányos fejlesztését a szakok idegennyelvűsítése felé, amely így jelentősen növelni tudta befogadóképességét, illetve fontosnak tartják az Általános Orvostudományi Kar (ÁOK) és a Nemzetközi Oktatási Központ (NOK) harmincéves tapasztalati tudását, amelynek beemelése kiemelten fontos a külügyi stratégia kialakításához.
A tervek közt szerepel egy nemzetközi hallgatói szolgáltató központ létrehozása is a város együttműködésével, amely széles tanácsadási szolgáltatással hatékonyan képes segíteni a külföldi hallgatók egyetemi és egyetemen kívüli életét, nemzetközi hallgatói központként képes működni a város szívében.
A szálláskapacitás növelését és a szállások minőségének fejlesztését is szükségesnek látják. Első lépésként szeptembertől az EHÖK 24 órás idegen nyelvi szolgáltatást indít be a Szántó kollégiumban. A szállásminőségek átlátható és érthető megkülönböztetésének rendszerét is szeretnék kialakítani, hogy a nemzetközi hallgatók könnyebb szállásválasztását is elősegítsék.

Az elköteleződés és a konszenzus hiánya: hátrányos helyzetű és roma hallgatók az egyetemen

Ahogy a stratégiai elképzeléseknél is említettük már, a PTE jelenleg nem rendelkezik stratégiai szintű elképzeléssel a hátrányos helyzetű hallgatók létszámának növelésére, a hallgatók egyetemi életének segítésére, a hallgatói szolgáltatások bővítésére, hogy az évek óta csökkenő hallgatói létszámokat elmozdítsák és fejlődés induljon be ezen a területen is. A probléma jelenleg említés szintű csupán, miközben a csökkenés évekkel ezelőtt indult, és mindenki tudja milyen hosszú távú társadalmi és gazdasági problémákkal kell számolnunk a figyelem hiánya és a problémakezelés elmaradása kapcsán.
A meglévő szolgáltatások terén országos program a *szociális ösztöndíj* rendszere, amelynek elbírálása az EHÖK feladatkörébe tartozik. A juttatás sávozott, amely szerint a hátrányos helyzetű hallgatók 12.000 Ft alaptámogatásban részesülnek, plusz kompenzációban a rendszer kritériumai alapján, a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók 24.000 Ft alaptámogatásban plusz kompenzációban. Maximálisan 40.000 Ft támogatásban részesülhet egy hallgató. Az elsőévesek alaptámogatása 11.990 Ft. Ezek az összegek évek óta nem változtak, csakúgy, mint a hallgatói normatívák.
A hallgatók *esélyegyenlőségi pályázat* keretében kérelmezhetik a kollégiumi díjátvállalást és/vagy 20%-os költségátvállalást. A PTE Egyetemi Hallgatói önkormányzata a tavalyi évben további pályázat keretében 100 db laptopot juttatott hátrányos helyzetű hallgatók számára, amely jelentős tanulmányi segítségnek minősíthető.
Szintén országos program keretében a *HÖOK* szervezésében valósul meg a 2009 óta működő *mentorprogram*, amelynek célja a felsőoktatási rendszerben tapasztalható esélyegyenlőtlenségek csökkentése, felszámolása, személyes segítségnyújtás, a hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyeinek növelése, az önkéntesség mint érték terjesztése.
Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű első éves hallgatók kerülhetnek be a programba. A mentorprogram az első éves hallgató mellé személyes segítőt ad, aki felsőbb éves hallgató, és azonos intézményben és karon tanul. Szervez közösségi regionális rendezvényeket, illetve országos képzéseket. A mentorok kiválasztási folyamat után kerülnek a rendszerbe, és képzésen vesznek részt, amely tartalmaz önismereti elemeket, érzékenyítést, felkészítést az egyetemi életben való segítségnyújtáshoz.
A segítségnyújtás kiterjed a kollégium és szociális támogatás igénylésére, az adott intézményben igényelhető egyéb ösztöndíjakról való tájékoztatásra, tantárgy- és vizsgafelvételre és/vagy tantárgyválasztásra, diákmunka-keresésben való segítségnyújtásra, a közösségi beilleszkedés segítésére és bármilyen olyan területre, amely az első éves hallgató életét könnyíti az első tanévben.
A HÖOK mentorprogramban is tapasztalható a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatói létszámok csökkenése. Míg a pécsi régióban (PTE és Kaposvári Egyetem) a 2013/14-es tanévben 120 mentorált diák vett részt a programban, addig ez a szám a 2014/15-ös tanévben 79 főre csökkent. A PTE-n ez a létszám 102-ről 62 főre való csökkenést jelent. Példaként, míg három éve a PMMIK-n a mentoráltak száma 20 fő volt, két éve 7 fő, a 2014/15-ös tanévben csupán 6 fő.

Kar	Mentorált
Természettudományi Kar	16
Illyés Gyula Kar	11
Egészségtudományi Kar	10
Bölcsészettudományi Kar	9
Műszaki és Informatikai Kar (PMMIK)	6
Általános Orvostudományi Kar	3
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar	3
Állam- és Jogtudományi Kar	2
Közgazdaságtudományi Kar	1
Művészeti Kar	1

1. ábra. PTE kari eloszlás

Az elsőéves HH-s és HHH-s diákok a személyes segítségnyújtáson kívül részt vesznek ugyan külön programokban, ugyanakkor az elsőévesek közös programjain, mint például a gólyatábor, nem vesznek részt, mivel ezek önköltségesek. A PTE BTK-n kari szinten is felmerült már annak lehetősége, hogy ezen diákok számára kedvezményt biztosítsanak a gólyatábor költségeiből, így segítve a közösségben való részvételüket. Ez jelenleg még nem valósult meg.
A témában kiemelkedő a *Wlislocki Henrik Szakkollégium* szerepvállalása és munkája, ahol a PTE roma hallgatóinak szakszerű, inkluzív szemléletű támogató programját alakították ki és működtetik immár 13 éve. Tutori, mentori hálózattal, kompetenciafejlesztő programokkal, közösségépítéssel segítik hallgatóik életét.
A témával kutatási és szemléletformálási szinten a BTK több intézete és szakja foglalkozik, mint például a *Neveléstudományi Intézet, Pszichológia Intézet, Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.* Ők kurzuskínálatukban, konferenciáikon és egyéb programjaikon is foglalkoznak a hátrányos helyzet és a kisebbségek problematikájával. A Neveléstudományi Intézet 15 éve kötelező tárgyként hirdeti meg évről évre az Inkluzív pedagógia kurzusát, amelyet így minden leendő tanár elvégez, betekintést kapva az inkluzív pedagógia módszertanába, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és/vagy roma/cigány tanulók fókuszba helyezésével.
Az esélyegyenlőség témaköre az *AJK* kurzusaiban is megjelenik több szinten, mint például alkotmányjogi, munkajogi, szociális jogi kurzusok.
Fontos kiemelni, hogy bár ezek a programok segítséget adnak a hátrányos helyzetű és roma hallgatóknak, segítik egyes szakokon az egyetemi polgárság érzékenyítését, szemléletformálását, hatékonyságuk a számok tükrében nem elegendő. Teljes szemléletváltásra, a programok és támogatási lehetőségek átgondolására, befogadó szemlélet kialakítására van szükség stratégiai szinten.

Kiemelt program, fokozatos fejlődés: Fogyatékkal élő hallgatók az egyetemen

A PTE-n tanuló speciális igényű hallgatók létszáma 300 fő feletti, amely a legmagasabb az ország felsőoktatási intézményei viszonylatában. A PTE Intézményi stratégiájában megfogalmazott „Érzékeny Egyetem" koncepció hangsúlyt helyez a fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés folytatására, a fogyatékkal élőknek nyújtott életviteli és oktatási szolgáltatások bővítésére és az egyetemi polgárság érzékenyítésére. A PTE a fogyatékkal élő hallgatók számára országos központtá akar válni.
10 éve működik a *PTE Támogató Szolgálat*a, amely 2005-ben 8-9 hallgató segítésével indult, a 2014/15-ös tanévben 370 regisztrált hallgatójuk volt. Közülük 70 fő körüli azon hallgatók

létszáma, akik rendszeresen igénybe veszik a Támogató Szolgálat szolgáltatásait, mint például a mozgássérült hallgatók szállítása, az egyetemi épületeken belüli közlekedésük segítése, látássérülteknek az órai jegyzetek felolvasása, rögzítése, dolgozatok gépelése, speciális képernyőjű, billentyűzetű gépek biztosítása a Szolgálat irodájában, összességében a hallgatók egyetemi életének akadálymentessé tétele mind a tanulmányok, mind életvitelük szempontjából. A Támogató Szolgálat az EVS keretein belül fogad külföldi önkénteseket is, akik szintén színesítik, segítik hallgatóik egyetemi életét.
A Támogató Szolgálat szerint bár a PTE hatalmasat fejlődött e területen, mind infrastrukturálisan, mind attitűd szempontjából, ugyanakkor még mindig jelentős problémákat jelent a mozgássérült hallgatók számára bizonyos egyetemi épületekben való közlekedés. Az oktatói szemléletben is jelentős változások történtek, a legtöbb oktató érti és alkalmazza a különböző speciális igényű hallgató tanulmányi segítésében a különböző módszereket. Az Egészségtudományi Karon kiemelték, hogy diszlexiás hallgatók számára alkalmazzák a szóbeli vizsgáztatást, amikor csak a hallgató igényli, illetve látássérült hallgatóik számára automatikusan nagyméretű nyomtatásokat készítenek. Az ETK egyéb erőfeszítéseket is tesz a fogyatékkal élők bemutatására, a diákok érzékenységének növelésére és személyes kapcsolatok kialakítására ép és fogyatékkal élő hallgatók között.
A Támogató Szolgálat szívesen tart érzékenyítő műhelyeket hallgatói segítségével, ugyanakkor ritkán hívják meg őket egyetemi órákra. A Tanulmányi Osztály dolgozói számára tartottak már érzékenyítő foglalkozást, voltak az ÁOK-n is hasonló foglalkozáson, illetve a Pszichológia Intézetben látássérült hallgatóikkal tettek látogatást egy kurzus keretében. 2015 novemberében az Ability Parkkal és helyi civil szervezetekkel karöltve érzékenyítő programot indítanak a középiskolások és az egyetemi polgárok számára. Úgy látják, hogy a 10 év alatt a hallgatói attitűd is jelentős változáson ment keresztül, most már tudják hova tenni hallgatótársaik a speciális igényű hallgatókat, nem lepődnek meg mozgáskorlátozott hallgatótársaik jelenlétén sem.
A Támogató Szolgálaton kívül az elmúlt években az Egészségtudományi Kar és a TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézete karolta fel a fogyatékosság témáját.
A *Sporttudományi és Testnevelési Intézet* korábbi programjai között szerepeltek közös sportesemények fogyatékkal élő hallgatókkal, szintén itt tanuló hallgató kezdeményezésére az Intézet befogadott fogyatékkal élő hallgatói sporteseményt is. A PTE Sportiroda szervezésében a PTE 2015 áprilisában adott otthont a Csörgőlabda Közép Európa Ligának, továbbá a közelmúltban jött létre a PTE parasport szakosztálya is. 2011-ben negyedszerre szervezték meg a „Játssz velünk,— sportolj MÁS-ként!" játékos sportversenyt, amelyen ép mozgású és mozgásukban korlátozott gyerekek együtt vettek részt testnevelés és gyógytornász szakos hallgatók közreműködésével.
2015. július 8-án együttműködési megállapodás született a Pécsi Tudományegyetem és a Magyar Kézilabda Szövetség között nemzetközi csörgőlabda játék edzői és játékvezetői képzés előkészítéséről, illetve a PTE Egészségtudományi Kar kizárólagosságot szerzett a csörgőlabda edzői és nemzetközi játékvezetői képzés indítására.
Az *Egészségtudományi Kar*on ezen felül az oktatási struktúrában is megjelenik a fogyatékosság témaköre, amelyet szeretnének megtartani, illetve fejleszteni is. Mind a népegészségügyi ellenőr szakon, mind a rekreáció és egészségfejlesztő szakon kötelező kurzus keretében foglalkoznak a fogyatékosság témájával, évközi feladatban az érzékenyítés részeként a hallgatók interjút vesznek fel fogyatékossággal élőkkel. A rekreációszervező szakosokkal a bólyi otthont látogatták meg, illetve részt vettek hallgatókkal fogyatékos sportedzéseken is. A rekreációszervező szaknapon a tavalyi évben paralimpikonok voltak a meghívottak. A témában öt nagy nemzetközi konferenciát szerveztek 2006 és 2011 között.
Hallgatóik között is megjelennek a fogyatékkal élők, nem csupán „diszes", de látássérült és végtaghiányos hallgatójuk is van azokon a szakokon, ahol az egészségügyi alkalmassági vizsga nem zárja ezt ki. Így például dietetikus, népegészségügyi ellenőr szakokon.

Az *Általános Orvostudományi Karon* csupán a rezidensek számára szervezett orvosi alapozó képzésben (amely egy hónapos) jelenik meg ez a tematika a fogyatékos kommunikáció kurzusban. Az ÁOK-on ezen felül csupán egy kurzus található a témában, a Jelnyelvi kommunikáció az orvosi praxisban.
Jelentős esélyegyenlőségi képzés az elmúlt években a *PTE Illyés Gyula Kar*án zajlott egy TÁMOP-program keretében, amelynek segítségével 9 kurzust indítottak a témában és a pályázat időtartama alatt 227 hallgató (a kar minden negyedik hallgatója) hallgatta a 9 tárgyat. A kurzusok között helyett kapott például Esélyegyenlőségi kapcsolati tréning, Kommunikációs hídépítés ép és fogyatékos emberek között, Egyenlő esélyű kulturális-, sport- és szabadidős tevékenységek tematikájú kurzus is.
A fentiek mellett az *Állam- és Jogtudományi Kar* támogatásával, Kajtár Edit munkajogász és Zeller Judit alkotmányjogász részvételével a 2013/14-es tanév folyamán az „Empower!"címet viselő, integrált szabadegyetemi rendezvénysorozatban a PTE négy kara működött együtt a Fogd a Kezem Alapítvány munkatársaival. Szemeszterenként négy, összesen nyolc alkalommal a Norvég Alap támogatásával tartottak előadásokat, melyek a társadalmilag sérülékeny csoportok megerősítését szolgálták. Az előadásokra egyetemi hallgatókat, oktatókat, segítő szakembereket, sérült fiatalokat és hozzátartozóikat is várták.
A Támogató Szolgálat örömmel venné, ha Campus Credit formájában lehetőség lenne a fogyatékossággal élők életét közelebb hozni az egyetemi hallgatók számára, és a pécsi karokon is indítani esélyegyenlőségi képzéseket. Ugyanezen igény az ETK részéről is megfogalmazásra került, ugyanakkor, mint minden karon, ők is kapacitáshiánnyal küzdenek, így szerencsés lenne kari és szakos együttműködésekkel indítani ilyen típusú kurzusokat. Szükséges a karok és szervezeti egységek közötti kommunikáció szorosabbá tétele, hogy gördülékeny előrelépés történjen ezen a területen is.

A nemzetköziesedés felé

Ahogy a PTE stratégiai törekvéseiben is megjelenik az egyetem a következő években a nemzetközi hallgatói létszám emelésén, és a számukra nyújtandó szolgáltatások fejlesztésére helyezte a hangsúlyt. Ennek egyik eleme a Külügyi Igazgatóság újjáalakulása, illetve a kari és szakos célirányos fejlesztések folytatódása.

Általános Orvostudományi Kar: ÁOK és a Nemzetközi Oktatási Központ: NOK
A PTE ÁOK már hagyományosan magas nemzetközi hallgatói létszámmal dolgozik. 30 éves múltra tekint vissza az angol nyelvű képzésük, amely mellet német nyelvű képzést is működtetnek. A karon jelenleg több nemzetközi hallgató tanul, mint a magyar nyelvű képzésben. A PTE nemzetközi hallgatói létszámának nagy részét az ÁOK képzései fogadják be. Az angol és a német program mellett magyar nyelven ingyenesen végezhetik tanulmányaikat közel keleti hallgatók. Az idegen nyelvű képzésekben magyar hallgatók csak költségtérítéses formában vehetnek részt, nem hallgathatnak kurzusokat sem angol vagy német nyelven.
Hallgatói programok tekintetében közös gólyatábort szerveznek, amelyen a tavalyi évben 4 nemzetközi csapat is jelen volt. Az EGSCE szervezésében Nemzetközi esteket szerveznek, amelyeken magas a magyar hallgatói részvételi arány is. A Hallgatói Önkormányzat mellett létrejött egy nemzetközi hallgatói szervezet is a hallgatói ügyek képviseletére, a gólyabál is közös szervezésben valósul meg.
A kar nemzetközi hallgatói összetétele vegyes, a német nyelvű képzés egy különálló hallgatói csoport létrejöttét eredményezte, mivel a képzésen csak német anyanyelvű hallgatók vesznek részt, többségük ráadásul nem a PTE-n szeretné befejezni tanulmányait, így az egyetemi és városi életbe való beilleszkedésre nem motiváltak. Az angol nyelvű képzés hallgatói összetétele vegyes, a világ minden tájáról érkeznek hallgatók, és elvétve, de előfordul itt magyar anyanyelvű hallgató is.

Hallgatói részről problémának érzik az információhiányt, illetve a nyelvtudásnak a városi életben tapasztalható hiányát. Szintén problématerületként jelezték a szálláskapacitás, szállásminőség és szállás árak témakörét.
Az ÁOK hallgatói előkészítését a PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központja végzi, amely előkészítő 0. évben várja a nemzetközi hallgatókat Angol műhelyébe. A három szemeszter során, nyelvoktatás, integrációt és szocializációt elősegítő kurzusok és szaktárgyi felkészítés zajlik. A résztvevők többségükben ázsiai országokból, Törökországból és arab országokból érkeznek. A kulturális sokszínűség miatt így oktatóik számára esetenként interkulturális képzéseket biztosítanak, egyedi esetekben nagyobb hallgatói létszám esetén az adott kultúráról tartanak képzést. Az előkészítő programokban az ÁOK-on kívül fogadják a KTK és a PMMIK hallgatóit, illetve együttműködnek a PTE BTK Pszichológia Intézetével is.
Magyar műhelyükben minden külföldi hallgató számára lehetőséget adnak a magyar mint idegen nyelv tanulására egészen a felsőfokig, Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett tananyagot fejlesztettek MagyarOK sorozatcímmel.
Nyári és téli egyetemet is működtetnek különböző óraszámmal, amelynek specialitása, hogy élményalapú programot biztosítanak, kooperatív módszertannal oktatják a magyar nyelvet, betekintést nyújtanak a magyar kultúrába a filmművészet, a gasztronómia, a hagyományőrzés bemutatásán keresztül.

Egészségtudományi Kar – ETK
Az Egészségtudományi Karon a tavalyi évben indult be a nemzetközi képzés 10 fő alatti hallgatói létszámmal, az idei évben azonban már 40 körüli jelentkezés érkezett be, így egyértelművé vált számukra a nemzetközi képzés iránti igény. Az előkészítési szakaszt sikeresnek ítélték meg, az adminisztráció jól kiépített, a tanulmányi osztály is felkészült a hallgatók fogadására. Az órák a Vörösmarty épületben vannak, így a külföldi hallgatók bekapcsolódhatnak a magyar hallgatói életbe. Az alacsony létszám miatt könnyedén biztosították a személyes kapcsolattartás lehetőségét, így a hallgatói igényekre, problémákra egyénileg tudtak reflektálni.

Közgazdaságtudományi Kar – KTK
A PTE Közgazdaságtudományi Karán 3 idegen nyelvű program működik (BA, MA és PhD). A program a Middlesex University Business School kooperációjával valósul meg, és ad EU kompatibilis végzettséget.
A PTE KTK-n végző bármely hallgatónak lehetősége van német nyelvű diplomát is szerezni a hageni egyetemmel működtetett duális képzésben, ez a képzés után 5-6 szemeszterben valósul meg távoktatásos formában.
A diplomaszerzés céljából a KTK-n tanuló nemzetközi hallgatók létszáma évfolyamonként 10-15 fő körüli, az idei évben azonban 30 körüli jelentkezőszámnál járnak a Stipendium Hungaricum és más programok eredményeként. Ez a létszám emelkedik a cserediákok létszámával, amely szemeszterenként 40-70 fő között mozog. Ők az angol képzésben vesznek részt, így a valós évfolyamlétszámok a fentieknél magasabbak. Az érkező hallgatók orientációs héten vesznek részt, melynek célja az egyetemi közeggel való ismerkedés, csapatépítés, az adminisztrációs folyamatok elindítása. A hallgatók egyetemi és egyetemen kívüli létét mentorok segítik. A hallgatók első évben többségükben a kollégiumi elhelyezést preferálják, legtöbben a Szalay Kollégiumban vagy a Hunyor Vendégház és Diákszállóban kapnak férőhelyet. Esetenként problémák szoktak felmerülni a szállások minőségével kapcsolatban, ez elsősorban a Hunyor esetében jelent meg, több kiköltözőjük is volt már innen.
A diplomaképzésben résztvevők eloszlása vegyes, érkeznek hallgatók Kínából, Törökországból, posztszovjet államokból, arab országokból. A stipendium hungaricum színesíti ezt a képet például ecuadori, kolumbiai hallgatókkal. A cserediákok 70-80%-a EU-tagállamokból érkezik.

Fontosnak tartják az oktatóik folyamatos továbbképzését, a Visiting Scholar program segítségével idén négy oktatójuk utazott amerikai és kanadai partnerintézményekhez. A kiutazó kollégák egyik kiemelt feladata az oktatás-módszertani fejlődés. Az oktatók továbbképzését szeretnék folytatni és bővíteni interkulturális, nyelvi vagy további módszertani képzésekkel.
A NOK-kal közösen működtetett előkészítő kurzusok szaknyelvi képzését PhD-hallgatók végzik, így biztosítva számukra is lehetőséget interkulturális kompetenciáik, nyelvi felkészültségük fejlesztésére. Mind az oktatói, mind a hallgatói nyitottságot a külföldi hallgatók irányába megfelelőnek látják, hallgatói atrocitásokról nem tudnak, ugyanakkor a városi létben előfordulnak incidensek, elsősorban az afrikai származású hallgatóikat érték már atrocitások. Városi szinten a külföldi diákok számára kihívást jelent a tömegközlekedés használata, előfordult, hogy első pécsi útja során büntettek meg hallgatót. Problémát jelent a szolgáltatások használata során, hogy az információkat nem tudják angolul megkapni.
Kiemelt problémát jelent a cserediákok esetében a diákigazolvány beszerzése, amely elképesztő lassú átfutással, az igénylés időpontja után nagyjából 2 hónappal érkezik meg, az ideiglenes diákigazolvány - a korábbi formailag igazolványra emlékeztető nyomtatvány helyett - egy A4-es nyomtatott igazolásra cserélődött.
Az Erasmus-programmal a KTK-ról a csúcsévükben 80-an utaztak ki, most csupán 30-40 fő, mivel jelentős anyagi megterheléssel jár a programban való részvétel. Tandíjas képzés esetében a tandíj összegét a kiutazás alatt is fizetni kell, ehhez járulnak még hozzá a kiutazás és a tartózkodás költségei. Kiemelték ugyanakkor, hogy két mozgássérült hallgatójuk is részt vett már az Erasmus programban.
A fentiek ellenére a kar hosszútávú célja, hogy minden hallgatója számára biztosítsa a nemzetközi tapasztalatszerzés lehetőségét.

Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar - PMMIK
2013-ban indult a PMMIK angol nyelvű építész programja néhány hallgatóval, 2015-ben 100 feletti létszámban fogadtak már külföldi hallgatókat, idén szeptembertől pedig már három szakon várják őket, az építész szak mellett építőmérnöki, mérnökinformatikus szakon (alap- és mesterképzés). Az építész doktori programban is végzett már angol nyelven hallgatójuk, egyikőjük oktatóként már bekapcsolódik az angol nyelvű képzésbe. Az ide érkező külföldi hallgatók a NOK előkészítő rendszerébe kerülnek be, ahol a szakmai kurzusokon már igyekeznek a mérnökidentitás kialakulását is segíteni, a szakma iránti lojalitást építeni. A képzések második félévére ez általában már kialakul.
A külföldi hallgatók többsége a Boszorkány Kollégiumot részesíti előnyben, nem csupán az épület közelsége miatt, de az erős szociális életet is vonzónak találják. A PMMIK is mentorhálózatot működtet, így nyújt személyes segítséget a külföldi diákok számára. Fontos szempont, hogy a mentor azonos szakterületről érkező felsőbb éves hallgató legyen. Az idei évben a mentorprogram átkerül a HÖK szervezésébe.
A magyar hallgatók idegen nyelvi fejlesztése és interkulturális fejlesztése a nyelvi lektorátuson zajlik, ahol valódi nyelvi környezetben tanulnak együtt a magyar és külföldi diákok. A magyar hallgatók számára nyitottak az angol nyelvű szakórák is, így van lehetőségük „áthallgatni" az angol nyelvű képzésbe.
Mind a magyar, mind a külföldi hallgatók számára nyitott az Erasmus program, ezzel élnek is, illetve a külföldi hallgatók számára is meghirdetik a nemzetközi konferenciákon, workshopokon való részvételt.
A PMMIK célirányosan fejlesztette és fejleszti oktatóit is interkulturális és nyelvi képzésekkel. Az adminisztratív személyzetnek is hirdetnek nyelvi képzést, amely önkéntes jellege mellett nagy népszerűségnek örvendett. A nemzetközi iroda ősztől gyakornokokkal bővül.
Oktatóikat motiválják nemzetközi tapasztalatszerzésre, utazásokra, amelyek anyagi hátterét pályázatokkal biztosítják, illetve partnerintézményeikkel oktatói csereprogramban vesznek részt. Jelenleg olyan mennyiségű felkérésük van, hogy nem tudják kiszolgálni az igényeket.

Az informatikai és az építőmérnöki csoportból ez évben oktatók utaztak Amerikába szakmai és nyelvi kurzusokra.

Állam és Jogtudományi Kar
A PTE ÁJK két angol nyelvű programot hirdet, mesterképzésben európai és nemzetközi üzleti jogot lehet tanulni, illetve angol nyelvű doktori programot is működtet. Fogadnak Erasmusszal érkező diákokat is. Az angol nyelvű programokon résztvevő hallgatókkal külön koordinátor foglalkozik magas színvonalon, illetve az AJK HÖT szervezésével mentorprogramot működtetnek a hallgatók egyetemi és városi életének segítésére. 2014-ben a PTE ÁJK Európa Központ gondozásában elindult a Pécs Journal of International and European Law (PJIEL) elnevezésű angol nyelvű elektronikus szakfolyóirat.

Bölcsészettudományi Kar: kari példák
Anglisztika Intézet
Az Intézet több angol nyelvű programmal várja az ide érkező külföldi hallgatókat. Alapképzésben egy, mesterképzésben két programmal, illetve doktori képzésben is tanulhatnak angol nyelven. Nem érzik szükségét a külföldi és magyar hallgatók külön problémakezelésének, mivel egy csoportként egy közösségként működnek az évfolyamok. Tanszéki szinten gördülékeny az adminisztráció. Fogadnak Erasmus programmal érkező diákokat is, akik betagozódnak a meglévő képzési struktúrába, illetve oktatóik is tartanak Erasmus órákat. Szükségesnek látnák ugyanakkor más tanszékek, intézetek bevonódását is az Erasmus-programba, és bővíteni számukra a kurzuskínálatot, várhatóan nagyobb érdeklődésre számot tartó érdekes tematikájú kurzusokkal, mint például média és film tematikákban.

Pszichológia Intézet
A Pszichológia Intézet több éve indít angol nyelvű BA képzéseket és jelenleg fejlesztés alatt van az MA képzés angolnyelvűsítése is.
Az angol nyelvű alapképzésen vegyes csoportok indulnak külföldi és magyar hallgatók részvételével, az évfolyamokon az arányok 50-50% körül mozognak, amely így lehetőséget ad valós diverz oktatási környezet létrehozására is. A szeptemberrel induló első évfolyam összetétele így 17 külföldi, 12 magyar hallgató. A beérkező külföldi hallgatók részt vesznek a NOK előkészítő kurzusain, az egyetemi életben pedig megbízott évfolyamfelelős tevékenykedik a felmerülő problémákban való személyes segítségnyújtás érdekében.
A nemzetközi hallgatók egyetemre való bekapcsolását az intézeti titkár végzi egyéb teendői mellett, ő tartja a kapcsolatot mind az ügynökségekkel, mind egyénileg segíti a hallgatók jelentkezését, rendszerbe való bekerülésüket. Kari szinten nagyobb támogatást várnának ezen a területen. Úgy látják, egyéb adminisztrációs területeken jelentős fejlődés történt kari szinten is, de itt is van még fejlődési lehetőség.
Az intézet Erasmus hallgatókat is fogad, szemeszterenként 4-5 diák érkezik csereprogramok segítségével.
Általánosságban elmondható, hogy a stratégiai elképzelésben megfogalmazott újfajta kari együttműködések, tudásmegosztás szükségessége és az információáramlás gördülékennyé tétele minden kar számára előnyökkel járna, és csökkentené a humán erőforrások leterheltségét.

ERASMUSszal ki és be
A hallgatói létszám csökkenésével és a tandíjas képzésben résztvevők számának növekedésével az Erasmus-csereprogramra vállalkozó *kiutazó* PTE-s diákok száma is megcsappant. Míg korábban évente 250 fő vett részt a programban, a 2014/15-ös tanévben ez a szám 180 főre csökkent. Nem csak a PTE-n tapasztalható ez a jelenség, a vidéki egyetemek mellett már Budapesti egyetemek is jelezték a problémát, miközben az EU többi

tagállamában nem csökken az érdeklődés a program iránt. A diákok nem motiváltak a részvételre, és/vagy anyagi okok nem teszik lehetővé részvételüket. Miközben a PTE a nemzetköziesedés felé halad, egyre kevesebb magyar hallgató szerez egyetemi tanulmányai alatt nemzetközi tapasztalatot, ami komoly problémát jelent. Az Erasmus-iroda marketingben igyekszik a Z-generáció igényeihez igazodni és a klasszikus megjelenések mellett más csatornákon is tájékoztatni a diákokat a program lehetőségeiről.

Az Erasmus-irodában hasznosnak látnák, ha a karok összedolgozva Campus Credit formájában indítanának interkulturális kurzusokat, amely segítené a hallgatók motiváltságát, tájékozottságát. Jelenleg sok hallgató a fogadó országokról a legegyszerűbb sztereotípiákkal rendelkezik csupán.

A *beérkező Erasmus hallgatók* orientációs napon vesznek részt a KTK aulájában, ahol az oktatási rendszer felépítésétől a hallgatói szervezetek bemutatkozásán keresztül megkapják a legfontosabb információkat. 2014-ben került megrendezésre számukra az első háromnapos gólyatábor Integration Camp néven.

Az Erasmus hallgatók fogadásában, igényeikre való reflektálásban kiemelték a KTK és az ÁJK szemléletét, akik gondosabban figyelnek az Erasmus hallgatók jólétére, egyetemi életük gördülékennyé tételére. Az Erasmus hallgatók egyetemi életbe való betagozódása vegyes képet mutat. A különböző karok és szakok befogadása, a hallgatókkal való foglalkozás mennyisége változó, a hallgatók ennek megfelelő mértékben képesek beilleszkedni az adott szak életébe. Elszállásolásuk más országoktól eltérően külön történik a Hunyor szállóban. Korábban a Szántó kollégiumban feszültségek alakultak ki magyar és erasmusos diákok között. Ez akkor sem csökkent, amikor külön szintre költöztették őket, ekkor szintfeszültségek alakultak ki. Pozitív előrelépés, hogy idén először Erasmus-csoport is volt az egyetemi napokon.

Jól működik az Erasmus Buddy Network, amely mentorokat állít az erasmusos diákok mellé, így segítve egyetemi, városi életüket. A mentorok kiválasztási és képzési folyamaton mennek keresztül. Szintén jól működik a pécsi Erasmus Student Network (ESN), amely kulturális, szórakoztató programokat szervez a diákok számára. A Country Presentation elnevezésű programsorozatban, több mint 20 ország mutatkozott be a 2014/15-ös tanévben. Programjaikon nem csak EU-tagországok mutatkoztak be, de más hallgatói csoportok is, olyan hallgatók, akik teljes képzésen vesznek részt. Ez ugyanakkor problémát is jelent, mivel az ESN nem tájékoztatja programjairól a karok külügyi irodáit, hallgatói szervezeteit, így nem tudják meghirdetni a programokat, rosszabb esetben egymásra szerveződnek azok. A Country Presentation programokon sajnálatos módon magyar diákok ritkán vesznek részt.

Az Erasmus-irodában fontosnak tartják a belső információáramlás fejlesztését, mivel az erasmusos diákokat gyakran küldözgetik egyik helyről a másikra a problémák megoldásának látható kerülésével, zavaros információk átadásával.

Fontos kiemelni, hogy a nemzetköziesedésnek nem csupán a nyelvi és interkulturális fejlesztések és a magasabb külföldi hallgatói létszám irányába kell haladnia, de segítenie kell a magyar hallgatók nemzetközi tapasztalatszerzését, hogy valóban versenyképesek maradjanak ők is a nemzetközi piacon. Jelenleg a csökkenő hallgatói létszámok tükrében ez épp fordított irányba halad, amely mellett nem szabad elsiklani a nagy fejlesztési lendületben.

A Külügyi Iroda újjáalakulásával remélhetőleg a karok szeparált működésmódja is oldódik majd, az együttműködések kialakulásával, az információ-megosztással hatékonyabbá téve a munkát. Csak egy apró példa ennek jelenlegi állapotára a külföldi hallgatók banki és simkártya ügyintézésének módja. Míg van olyan kar, ahol ezt a mentor segítségével valósítják meg, aki tolmácsként segíti az ügyintézést, más karon rendelkeznek az angol nyelvű ügyfélfogadások időpontjaival, angol nyelvű ügyintézők neveivel, elérhetőségével.

Diverzitást, interkulturalitást segítő egyéb programok és kurzusok a PTE-n, befogadó terek, közösségek

Általánosságban elmondható, hogy néhány kar és szak esetében (ÁJK, KTK) a Tudásközpont kialakítása létrehozott közösségi és tanulási tereket, ezek hiányát a KTK-n jelezték elsősorban. A BTK-n és a TTK-n szakonként változó milyen tereket használnak a diákok. A szakos közösségi terek kérdése nem megoldott, a legtöbb helyen folyosókat próbálnak ülőhelyekkel ellátni, de ez nem pótolja a közösségi tereket, a közös tanulási tereket, ahol a hallgatók együtt dolgozva fejlődhetnek a tanórákon kívül.
Néhány karon és szakon egyéb programokkal, kurzusokkal segítik a hallgatói szemléletformálást, interkulturális nyitottságot, illetve van néhány országos program is, amelyben például egyetemi dolgozók interkulturális kompetenciáink fejlesztésére volt/van lehetőség. Ezekből is a teljesség igénye nélkül mutatunk be néhány példát.
PMMIK kurzuscsere programjai: A PMMIK hallgatói nyitottságát, perspektíváik tágítását kurzuscserékkel segítik, együttműködésben a Művészeti Karral és a Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékkel, így adva lehetőséget újfajta látásmódokkal való ismerkedésre.
TTK Földrajz Intézet: A Természettudományi Karon a Földrajz Intézetben zajlanak az inkluzivitást támogató programok, az ő kurzuskínálatukban találhatók olyan elemek, melyek segítik a hallgatók szemléletformálását, nyitottságra nevelését. Társadalom-földrajzi kutatási irányok tekintetében a legnagyobb műhely az országban. Oktatásban és kutatásban foglalkoznak a Balkánnal, balti államokkal, multikulturalizmussal, India társadalomföldrajzával.
A hallgatók kezdeményezésére 2015 tavaszától Két pofa sör elnevezéssel földrajz klub működik, amely egy tematikus kocsmai beszélgetéssorozat. Első témájuk a multikulturalizmus volt, szeptemberben a bevándorlási kérdéssel fognak foglalkozni.
ÁOK: Diverzitást fókuszba helyező kurzust a Migrációs-egészségügyi Tanszéki csoport hirdet a humanitárius segítségnyújtás orvosi, egészségügyi alapjai témában, amely hangsúlyt helyez a multikulturalizmus sajátosságaira, Európa etnokulturális sokszínűségére. Foglalkozik migrációval, migránsbarát kórházak kialakításának lehetőségeivel. Tapasztalati programként 2014-ben ötfős önkéntes csoporttal haiti segítségnyújtási misszióban vettek részt.
ÁJK: A Somfai Balázs családjogász által szervezett gyermekvédelmi, gyermekjogi programok segítségével érzékenyítik a hallgatókat, illetve adnak lehetőséget tapasztalati élmények szerzésére, kapcsolatfelvételre civil szervezetekkel.
BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék: Mind kurzuskínálatában, mind egyéb rendezvényeiben felmerül a kisebbségek tematikája, interkulturalitás és diverzitás. 2012-ben A reprezentáció politikája és a különbségtétel mediatizált formái – Fókuszban a magyarországi romák médiaábrázolása címmel konferenciát rendeztek a témában.
BTK Anglisztika Intézet: A Kritikai kultúrakutatás című kurzus foglalkozik kiemelten a témával, az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék Interkulturális kommunikáció című kurzust is hirdet.
BTK Pszichológia: Több kurzusuk is foglalkozik kisebbségekkel, előítéletekkel. Hirdetnek kurzust, melynek témája az önkéntesség, itt civil szervezetek mutatkoznak be a diákoknak, és a különböző területek terep tapasztalatait mutatják be.
Campus Hungary: Specifikus képzéseket hirdetett felsőoktatási intézmények munkatársai számára, kifejezetten a külföldi hallgatók fogadása kapcsán. A négynapos tréningek során interkulturális kompetenciák fejlesztésével és érzékenyítéssel foglalkoztak. Országos szinten 139-en vettek részt a programban, a pécsi régióról nem találtunk külön adatot.

Összegzés

Mint ahogy azt többször is jeleztük, a körkép nem törekedett teljességre, szándéka csupán betekintést nyújtani a befogadást segítő programokba, kurzusokba, törekvésekbe, illetve fontos kiemelni, hogy az egyetemi programok, a kurzuskínálat folyamatosan változó jellege miatt pillanatképről beszélhetünk csupán. A betekintő/pillanatfelvétel jelleg mellett is

ugyanakkor nyilvánvaló, hogy bizonyos területekre kevés figyelem jut, mint például a hátrányos helyzetű hallgatók létszámának drasztikus csökkenése, egyetemi tanulmányaik segítése, amely jelenleg a Wlislocki Henrik szakkollégium munkáján túl csaknem kizárólag országos programokban nyilvánul meg. Saját erőfeszítést sem a PTE sem annak karai nem tesznek ebben a témában. Szintén kiemelendő probléma a nemzetközi csereprogramokon résztvevő magyar hallgatói létszám esése, amely egy nemzetköziesedés felé haladó egyetem számára nem megengedhető, átgondolást, cselekvést igényelne. Szintén fontos kiemelni, hogy diverzitással, interkulturális kompetenciák fejlesztésével, csak azon szakok esetében találkoznak a hallgatók, amelyek szakmai képzési struktúrájában ez szükséges, és csak néhány olyan szak van, ahol ezt szaktól függetlenül fontos kompetenciaként kezelik. Mindezek mellett pozitívum a fogyatékossággal élő hallgatói létszám emelkedése, a PTE elköteleződése a fogyatékkal élő hallgatók életének akadálymentessé tételére. Az elmúlt években a nemzetköziesedés felé már több kar/szak is elindult, az ÁOK kiemelkedő, harminc éves tapasztalattal rendelkezik a területen, ugyanakkor a külföldi hallgatói létszám emelkedésével várhatóan a többi karra is nagyobb nyomás helyeződik, fejlesztések, átalakulások, szemléletváltás lesz szükséges. Remélhetőleg a külügyi területen előzetesen megfogalmazott gondolatok nyomán nagyobb zökkenők nélkül lesz képes a külföldi hallgatók számára valóban befogadó egyetemmé válni a PTE a következő években. Mindezeket a célokat támogatná a karok közti fokozottabb együttműködés, információcsere és konszenzuskeresés a hiányterületeken. Jelenleg a szeparált működésmód, az információ-megosztás hiánya és a munkamegosztás hiánya jellemző a fenti területeken. A körkép/betekintés talán kiindulópontja lehet egy alapos, minden intézményi területre kiterjedő vizsgálódásnak, amely segítheti a működő elemek összegyűjtését, így az információ-megosztást, felmérheti a hiányterületeket, artikulálva, kommunikálva azokat, ami az első lépése lehet a leendő fejlesztéseknek.

Köszönetnyilvánítás
Szeretnénk megköszönni beszélgetőpartnereinknek a témára szánt időt, gondolkodást, nyitottságot, továbbá sajnáljuk, hogy idő és kapacitás hiányában nem sikerült minden karral és szakkal, amelyek a témában dolgoznak, egyeztetnünk. Reméljük, a körkép eredményei nyomán további párbeszéd is elindulhat, a meglévő fejlesztési irányok is csiszolódhatnak, és talán új fejlesztési irányok is felmerülhetnek, a hiányterületeken pedig elindulhat legalább a konszenzuskeresés, hogy a kötelező minimumon túl a PTE ezeken a területeken is elköteleződjön.
Köszönjük!
ÁJK: Dr. habil Herger Csabáné egyetemi docens, szakvezető
ÁOK NOK: Dr. Álmos Ella, a NOK vezetője; Dr. Pelcz Katalin, a magyar program vezetője
ÁOK HÖK: Wilczek Krisztián, elnök
BTK Anglisztika Intézet: Dr. Sári B. László, oktató
BTK Pszichológia Intézet: Dr. Bigazzi Sára, oktató, doktori iskola vezetője; Velősy Anita, intézeti titkár
BTK HÖK: Végh Enikő, alelnök
EHÖK: Takács Gyula, elnök
ETK: Dr. Tigyi Zoltánné Dr. Pusztafali Henriette, oktató
KTK: Trombitás Judit, Külügyi Iroda vezetője
Külügyi Igazgatóság: Dr. Tarrósy István, Ph.D. habil, külügyi igazgató
PMMIK: Dr. Medvegy Gabriella – kapcsolati dékánhelyettes
Támogató Szolgálat: Gergely Nikolett szociális munkás
TTK HÖK: Unyatyinszky Zita – korábbi elnök, HÖOK mentorprogram régiós koordinátora, földrajz szakos hallgató

A körképben a PTE kari és szakos honlapjain kívül felhasznált egyéb dokumentumok listája

Prof. Dr. BÓDIS JÓZSEF rektori pályázata:
http://old.pte.hu/files/tiny_mce/File/rektorvalasztas/2014/bodis_jozsef_rektori_program.pdf (2015.06.05.)
Interjú Berke Gyulával a PTE oktatási rektorhelyettesével (2014 szeptember)
http://www.univpecs.pte.hu/hirek/1214 (2015.06.05.)
Tanulmány a német nyelvű Orvostudományi képzés hallgatói oldaláról:
http://szociologia.btk.pte.hu/sites/default/files/Acta_Sociologia/09_Faubl_Nora.pdf (2015.06.05.
PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék konferenciája
http://areprezentaciopolitikaja.blogspot.hu/ (2015.06.08)
Campus Hungary program:
https://www.campushungary.hu/kepzesek/negynapos-kepzesek/interkulturalis (2015.06.11)

MÁRHOFFER NIKOLETT: AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG BIZTOSÍTÁSÁT SEGÍTŐ LEHETŐSÉGEK A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BEISKOLÁZÁSI PROGRAMJÁBAN

Az összefoglaló célja bemutatni, hogy a Felsőoktatási Törvénytől a Pécsi Tudományegyetem Szervezési és Működési Szabályzatáig milyen deklarált lehetőségek jelennek meg az esélyegyenlőség megteremtésére a felvételi eljárás során. További cél bemutatni, hogy a PTE karaira jelentkező diákok milyen mindenki számára elérhető és nyilvánosan közzétett lehetőségekkel élhetnek az egyetemi képzésbe kerülés előtt és után. Az egyetem egyes karain nem egységes kínálattal, de számos lehetőség nyílik ösztöndíjak, támogatások, pályázatok, felkészítő képzések és mentori támogatás elnyerésére. Az egyes támogatási formákra pályázatok útján lehet jelentkezni és a legtöbb esetben tanulmányi, szociális alapon kerülnek kiosztásra, továbbá gyakran kerül támogatásra a kimagasló sport és közéleti tevékenység is.

Kulcsszavak: Pécsi Tudományegyetem, esélyegyenlőség, beiskolázás, támogató programok

Törvényi szabályozás

A jogszabályok a törvényi szabályozástól indulnak, majd a felvételi eljárást rendelettel szabályozzák, amely kitér az esélyegyenlőség megteremtése pontra is. Ugyanakkor a konkrét szabályozást és a felvételi során adható pontok mértékét az egyes felsőoktatási intézmények hatáskörébe helyezi a rendelet.

A jogszabályok az esélyegyenlőség megteremtése érdekében többletpontok adásának lehetőségét biztosítják a jelentkezők számára. Az alább meghatározott csoportok kaphatnak többletpontokat a felvételi eljárás során. A Felsőoktatási Törvény a *Felvétel, beiratkozás* pontjának 41. §-ban kiemeli, hogy a meghatározott csoportok (*a)* hátrányos helyzetű hallgatói csoport, *b)* gyermekük gondozása céljából fizetés nélküli szabadságon lévők, csecsemőgondozási díjban, gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban vagy gyermekgondozási díjban részesülők, *c)* fogyatékossággal élő jelentkezők csoportjához tartozók, *d)* nemzetiséghez tartozó jelentkezők csoportjához tartozók számára a felvételi eljárás és a felsőoktatási tanulmányok során részösztöndíjat biztosít. Továbbá a törvény felhatalmazást ad a Kormánynak, hogy rendelettel szabályozza a felvételi eljárás azon feltételeit, amelyek a meghatározott csoportok számára az esélyegyenlőség megteremtését szolgálják. Emellett a törvény a 110. §-ban a hallgatók esélyegyenlőségének előmozdítása érdekében előnyben részesíti a mentorprogram megszervezését.

A Kormány Rendelet[62] a 8. *Esélyegyenlőség biztosítása* pontban úgy rendelkezik, hogy a törvényben meghatározott *a) – c)* csoportok jelentkezésük során többlet pontokra jogosultak, továbbá az alkalmassági követelmények teljesítésének megítélése során kedvezmények és felmentések illetik meg. A rendelet úgy határoz, hogy a többletpontok jogcímét, mértékét és a megállapítás rendjét a felsőoktatási intézmények saját szabályzatában határozzák meg. Az esélyegyenlőség biztosítására meghatározott többletpont nem lehet több 10 pontnál, és nem lehet kevesebb 1 pontnál.

A Pécsi Tudományegyetem Szabályzatai[63] a többletpontokról úgy rendelkeznek, hogy a hátrányos helyzetű jelentkezők az alap- vagy osztatlan képzésre felvételizés során 40, a mesterképzésre történő felvételi eljárás esetén 2 többletpontra, a halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a mesterképzésre való jelentkezés során 4 többletpontra és a

[62] 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról.

[63] A Pécsi Tudományegyetem Szervezeti és Működési Szabályzatának 7/a. és 7/b. számú mellékletei.

fogyatékossággal élő jelentkezők az alapképzésre vagy osztatlan képzésre jelentkezéskor 40, a mesterképzésre jelentkezéskor 2 többletpontra jogosultak. Az a jelentkező, aki a jelentkezési határidő és a felvételi döntés közötti időszakban gyermeke gondozása céljából fizetés nélküli szabadságon lévő, csecsemőgondozási díjban, gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban vagy gyermekgondozási díjban részesül, minden jelentkezési helyén (alap- és osztatlan képzésre történő jelentkezéskor is) 40 többletpontra jogosult.

Pécsi Tudományegyetem, beiskolázás

A PTE több szempontból közelít a felvételizők felé. A mindenki számára elérhető információk a PTE központi honlapján[64] találhatóak meg, ez a honlap irányítja az érdeklődőt a további weboldalakra.

Külföldi hallgatók

A PTE egyik beiskolázási célpontjának tekinthetők a külföldi hallgatók. A holnapon hír formájában olvashatunk arról, hogy elkészült az angol nyelvű honlap[65], amely a külföldről érkező hallgatóknak szolgál információval. A honlap tájékoztat arról, hogy milyen idegen nyelvű képzések érthetők el a PTE-n, mi a jelentkezés menete, mit érdemes tudni Pécs városáról, mit érdemes tudni a PTE-ről és a honlap néhány közérdekű információt is közöl. A hírből kiderül, hogy a külföldi hallgatók megszólítása és a PTE-re vonzása az egyetemi vezetés egyik kiemelkedő beiskolázással kapcsolatos törekvése.

Felvételizőknek

A PTE-re felvételizni kívánó hallgatók tájékozódhatnak a PTE honlapját felkeresve a nyíltnapokról, a képzésekről, a felsőoktatás működéséről (kreditrendszer), a ponthatárokról, karrierlehetőségekről, ösztöndíjakról és támogatásokról általában és a szakokon egyenként, az egyes karoknál többnyire a szakkollégiumok ösztöndíjai is elérhetőek.

Központi Ösztöndíjak

A Pécsi Tudományegyetem az esélyegyenlőség megteremtését a többletpontokon túl az egyetem valamennyi karán hallgató diák számára elérhető ösztöndíjakkal kívánja biztosítani. Az ösztöndíjak egyrészt tanulmányi alapon kerülnek kiosztásra, ahol azt vizsgálják az elbírálás során, hogy a pályázó milyen tudományos munkát végez, amely a tanterven felüli teljesítményt kíván meg. Az ösztöndíjak más része szociális alapon kerül kiosztásra, ahol azt vizsgálják az elbírálás során, hogy milyenek a hallgató szociális körülményei (lakhatási, utazási, jövedelmi helyzete).
Az alábbiakban bemutatásra kerülnek azok az ösztöndíj és pályázati lehetőségek, amelyek állami, egyetemi és kari szinten elérhetőek.

Központi, minden egyetemen elérhető ösztöndíjak
Elsősök kiegészítő alaptámogatása: Szociális alapon elbírált juttatás, melyre kizárólag az első szemeszter időtartamára pályázhatnak az elsőéves hallgatók.
Rendszeres szociális ösztöndíj: A hallgató szociális helyzetéből adódó, havonta folyósított juttatás, megpályázására szemeszterenként van lehetőség.
Rendkívüli szociális ösztöndíj: A hallgató szociális helyzete váratlan romlásának kiegyenlítésére folyósított egyszeri juttatás.

[64]http://pte.hu/
[65]http://international.pte.hu/

Intézményi, szakmai, tudományos ösztöndíj: A tantervi követelményeken túlmutató, kiemelkedő tudományos, művészeti és sporttevékenységet végző hallgatók részére, pályázat alapján, egy szemeszter idejére, havonta folyósított juttatás.
Esélyegyenlőségi pályázat: A szociálisan rászorulók kollégiumi díjának átvállalását jelentő ösztöndíj.
Tanulmányi ösztöndíj: Pályázathoz nem kötött, automatikusan folyósított juttatás, amennyiben a hallgató tanulmányi átlaga eléri a meghatározott, jogosultsági határt. Tanulmányi ösztöndíjban az államilag támogatott képzési formájú, nappali tagozatos hallgatók 50%-a részesül.

PTE ösztöndíj
KRISZBACHER ILDIKÓ Ösztöndíj: A tudományos tevékenységet támogató ösztöndíjprogram.

Szállástámogatás
Kollégiumi férőhely: tanulmányi eredmény vagy szociális helyzet alapján pályázható szálláshely.

Állami ösztöndíjak
Köztársasági ösztöndíj: Olyan ösztöndíj, melyre azon nappali tagozatos diákok pályázhatnak, akiknek kiemelkedő tanulmányi eredményei vannak, illetve szakmai területen kimagasló munkát végeznek.
Polgármesteri ösztöndíj: Jogosultak a teljes idejű, nappali tagozatos képzésre beiratkozott, pécsi állandó lakhellyel rendelkező, magyar állampolgárságú vagy Pécs valamely testvérvárosában állandó lakhellyel rendelkező magyar nemzetiségű hallgatók.
Bursa Hungarica: Célja az esélyteremtés érdekében a hátrányos helyzetű, szociálisan rászoruló fiatalok felsőoktatásban való részvételének támogatása.
Nemzeti Kiválóság Program: Kimagasló tehetségű hallgatókat, oktató-kutatókat támogató ösztöndíj.
Campus alapítvány: Hallgatói, oktatói mobilitást támogató ösztöndíj program.
Erasmus program: Az Európai Unióba szóló hallgatói, oktatói mobilitást (tanulmányút, szakmai gyakorlat) támogató ösztöndíj program.
Magyar közigazgatási ösztöndíj: A Kormány által alapított ösztöndíj, melynek célja a megfelelően képzett, szakmailag elhivatott, gyakorlati tapasztalattal rendelkező, a nemzeti közigazgatás iránt elkötelezett szakember-utánpótlás biztosítása.
SZINAPSZIS Ösztöndíj: A szakkollégistákat támogató hallgatói mentor program.
ÁTÜTŐ TEHETSÉGEK Ösztöndíj: A kiemelkedő művészeti, tudományos és sporttevékenység elismerése szolgáló ösztöndíj.

Ösztöndíjak az egyes karokon
A PTE egyes karai önálló és csak az adott karon elérhető ösztöndíj lehetőségeket is kínálnak, amelyeket alább karonként ismertetünk. Ezek szintén döntően tanulmányi és szociális alapon pályázható ösztöndíjak, de szerepelnek közöttük a kiemelkedő sportteljesítménnyel pályázható ösztöndíjak is. További ösztöndíj lehetőségek a szakmai gyakorlaton való részvétel támogatására szóló ösztöndíjak, a külföldi mobilitást támogató ösztöndíjak. Az egyes karokon az ösztöndíjak elérhetősége és kínálata nem egységes, vannak olyan karok, amelyek számos további kínálattal rendelkeznek a különböző teljesítménnyel elérhető ösztöndíjakból, más karok ugyanakkor nem hirdetnek további ösztöndíjakat.

Állam- és Jogtudományi Kar
TOP 50: Egyszeri50%-os költségtérítési/önköltségi díjmérséklés - szaktól függetlenül - az első50 legmagasabb felvételi pontszámmal rendelkező hallgatónak.

TOP 1+1: A költségtérítés összege megfizetésének 80%-a alól mentesül az a hallgató, aki tanulmányi eredménye alapján a legjobb tanulmányi eredményt elért hallgatók 1%-ba tartozik - valamint a dékáni utasításban meghatározott további feltételeknek megfelel. A fent leírtakon túlmenően mentesül a költségtérítés összege 50%-ának megfizetése alól az a hallgató, aki tanulmányi eredménye alapján a legjobb tanulmányi eredményt elért hallgatóknak a megelőzőekhez képest meghatározott további 1%-ba tartozik.

További pályázati lehetőségek
Jövő Közigazgatásáért Alapítvány: A kimagasló tanulmányi eredményt elért hallgatókat támogató pályázat.
Óriás Nándor Alapítvány a Jogászképzésért: A kimagasló tanulmányi eredményt elért hallgatókat támogató pályázat.
Reinhold és Carmen Würth Alapítvány: A tehetséges, hátrányos helyzetben lévő nappali munkarendű joghallgatókat támogató pályázat.

Általános Orvostudományi Kar
Szakmai gyakorlati ösztöndíj: A szakmai gyakorlati ösztöndíjban részesülhet az a hallgató, aki kötelező szakmai gyakorlatát az egyetem székhelyétől, illetve telephelyétől (továbbiakban: képzési hely) eltérő helyen teljesíti, és e helyen nem részesül kollégiumi ellátásban.

Bölcsészettudományi Kar
Zichy Gyula Ösztöndíj Program: A 2. illetve 3. féléves tanárképzésben részt vevő hallgatók számára 33%-os kedvezményt biztosít az önköltség összegéből.
Zichy Gyula Hűségprogram: A PTE BTK-n vagy annak jogelőd intézményeiben már diplomát szerzett alumnus, (aki tagja a Pécsi Diplomások Körének és rendelkezik alumni kártyával) és 2013 szeptemberétől nyer felvételt a Karra, az a képzések költségtérítéséből 10% kedvezményben részesülhet.
Zichy Gyula Kollégiumi Program: 50 fő részére térítésmentes kollégiumi elhelyezést biztosít.
Zichy Gyula Tehetség Program: A programba jelentkező és kiválasztott hallgatók teljes tanulmányi idejük alatt szakmai mentorálást kapnak a kar oktatóitól és/vagy doktorandusz hallgatóitól. A mentorálás lehetőségét tanulmányi és szakmai teljesítmény alapján nyerhetik el a hallgatók.

Egészségtudományi Kar
A Magyar-Német Együttműködés az Egészségügyi Iskolai és Felsőoktatásért Közhasznú Alapítvány pályázata: Költségtérítési díj mérséklésére, külföldi gyakorlat támogatására, nyelvi kurzuson való részvételre szóló pályázat.

Illyés Gyula Kar
Illyés Gyula Irodalmi Alapítvány: Ösztöndíj alap a hallgatók költségeinek támogatására.
Jari Vilén ösztöndíj: A finn nagykövet által felajánlott ösztöndíj a két ország kultúrájának közelebb hozása érdekében.

Közgazdaságtudományi Kar
„Pécsiközgáz Alma Mater Komplex Ösztöndíj Program": Szociális alapú ösztöndíj, amely díjfizetési, kollégiumi kedvezményhez és vállalati ösztöndíjhoz juttat.
Szakmai gyakorlati kedvezmény: Amennyiben a képzés 7., szakmai gyakorlati félévében a Kar által meghirdetett szakmai gyakorlati helyen végzi a hallgató a gyakorlatot, abban a szemeszterben az önköltségnek csak az 50%-át kell kifizetnie.
AM szociális kedvezmény: Szociális alapú költségmérséklés.
Kollégiumi támogatás: Szociális alapú szálláshely biztosítás.

Vállalati ösztöndíj: A karral kapcsolatban álló vállalatok által meghirdetett ösztöndíjak elsősorban tanulmányi eredményeken és sport vagy közéleti tevékenységen alapuló támogatások.
Részletfizetési kedvezmény: Ez egy fizetési könnyítés: a félévi költségeket négy részletben lehet fizetni.

Műszaki és Informatikai Kar
Sport és Tanulmányi Ösztöndíj: A kimagasló sport és tanulmányi eredményeket támogató ösztöndíj, amely eseti jelleggel további támogatást nyújt a nevezések, útiköltségek térítésére.

Természettudományi Kar
Tálentum ösztöndíj: Azon beiratkozó BSc-s hallgatóknak, akik a tehetségüket sikeres OKTV-szerepléssel bizonyították, tanulmányaik első félévére Tálentum ösztöndíj támogatást nyújt a Kar.
Tálentum ösztöndíj mesterképzésben résztvevőknek: Ösztöndíj támogatást nyújt a Kar a mesterképzéseire (természettudományi tanári MA és MSc szakokon) beiratkozó azon hallgatóinak, akik alapképzés tanulmányaik során tudományos tevékenységet végeztek.
Sportösztöndíj: A kiemelkedő sporttevékenységük révén eredményt elért hallgatók számára szóló ösztöndíj, akik rendelkeznek középfokú államilag elismert „C" típusú nyelvvizsgával, a felvételi eljárás során magas pontszámot értek el, illetve szociálisan rászorulnak az önköltség mérséklésére.
Alkotó zóna: A PTE TTK - igény szerint - elmélyült kutatásra és tanulásra is alkalmas, csendes, úgynevezett „bulimentes" kollégiumi helyeket ajánl fel a pályázók számára.

Középiskolásoknak szóló programok
A Pécsi Tudományegyetem beiskolázási programjának része a középiskolás hallgatók megszólítása. Minden karon rendeznek nyílt napot és a PTE évek óta *Ott a pont* partit rendez a leendő gólyáknak. Ezek mellett a PTE egyes karai önálló szervezésben is igyekeznek elérni a középiskolásokat, ez azonban a karok tekintetében nem egységes programokat jelent, és nem minden karon találunk ilyen kezdeményezést. Az alábbi programok a PTE egyes karain meghirdetett versenyek és pályázatok, amelyek a középiskolások számára betekintést nyújtanak az egyetemi életbe, valamint közelítik a középiskolai tanulmányokat és az egyetemi elvárásokat.

Általános Orvostudományi Kar
Középiskolások hete – Nyári tábor a Pécsi Orvoskaron: Az egyhetes program során a résztvevők ismeretterjesztő előadásokat hallgathatnak, kísérleteket végezhetnek, bepillantást nyerhetnek a laboratóriumok, intézetek, klinikai osztályok munkájába. A délutáni, esti órákban a felsőbb éves hallgatók által szervezett programokon vehetnek rész a diákok. A tábor lezárását követően a hallgatók igény szerint továbbra is tarthatják a kapcsolatot Karral, hallgatói mentorok révén. Az érdeklődőknek lehetőségük lesz bekapcsolódni a tehetséggondozó programokba.
Az Orvosi Kar a hagyományteremtő tábor keretében kívánja megismerni és bevonni a karra felvételizni kívánó középiskolásokat, így már az egyetemre lépés előtt számos lehetőségről értesülhetnek a diákok.

Bölcsészettudományi Kar
Pécsi Bölcsész Tudáspróba: Az online kitölthető teszt a BTK iránt érdeklődő középiskolásoknak szól. Kitöltése során a diákok betekintést nyerhetnek a humán és társadalomtudományokba, lemérhetik és gyarapíthatják tudásukat, és betekintést nyerhetnek a karon folyó képzésekbe, kutatásokba.

„Tanárságból jeles!”: A pályázat a középiskolásoknak szól, célja, hogy a kiváló tanári munkára felhívja a figyelmet. A pályázónak saját tanáráról kell írásművet vagy videót készítenie, amely azt mutatja be, hogy a választott tanár milyen tudományterületen, milyen munkát végez diákjaival.
Bodrogi Tibor hon- és népismereti verseny: Középiskolásoknak szóló pályázat, amelyben 3 témában saját gyűjtésű források alapján kerülhet bemutatásra a választott téma, ezáltal közelítve a diákokat a néprajz világa felé.
Kreatív történelem tanulmányi verseny: Középiskolások számára megrendezésre kerülő vetélkedő, ahol csapatok indulhatnak, és különböző feladatokat kell megoldaniuk közösen a verseny ideje során.

Illyés Gyula Kar
„Tehetségműhely középiskolásoknak”: A kar a közoktatás szereplői (igazgatók, tanárok, diákok, szülők) számára hirdet előadásokat, foglalkozásokat, projekteket, felkészítő előadásokat, kirándulásokat a komplex program keretében.

Közgazdaságtudományi Kar
Találkozunk Nálatok – Középiskolai Roadshow: Egyetemi kitelepülés, a roadshow során a KTK hallgatói és oktatói a Pécs környéki városokba települnek ki, és a középiskolásokat információkkal látják el az egyetemi életről.

Műszaki és Informatikai Kar
Felvételi előkészítő - POLLACK PREparing: Felkészítő képzések, amelyeket a kar szervez az oda felvételizni szándékozóknak.

A PTE mentorprogramjai
A Bölcsészettudományi és a Természettudományi kar olyan programokat is meghirdet, amelyekben során a belépő hallgató személyre szóló segítséget kaphat az egyetemi élete során. A mentorprogramok keretében többnyire egy felsőbb éves hallgató, vagy PhD hallgató segíti a frissen bekerülő gólyákat az egyetemi életben való eligazodásban, továbbá a tudományos, kutatói tevékenységük kibontakoztatásában.

Bölcsészettudományi Kar
Mentorprogram: A mentorprogramban az a két félévet már sikeresen teljesítő alap-, mester- vagy osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgató vehet részt, akinek a tanulmányi eredménye és a választott kutatási témája megfelelő. A mentorprogramba sikeresen pályázó hallgató a Kerényi Szakkollégium PhD-hallgatói közül kikerülő mentor segítségével mélyülhet el kutatási területében és készülhet fel TDK-ra. A mentorprogramba maximum két félévre lehet pályázni, azzal hogy a pályázat megismételhető. Az első félév után szakmai beszámolót kell készítenie a mentoráltnak, melyet a mentor ellenjegyez.
Tanterven felüli képzési program: Az az alap-, mester- vagy osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgató, aki egy félévet már sikeresen teljesített, továbbá megfelelő a tanulmányi eredménye.
Egyéb tehetségtámogató szolgáltatások: A mentorprogramban részt vevő mentorok és mentoráltak, valamint a tanterven felüli képzési programban részt vevők pályázhatnak konferenciarészvételre (regisztrációs díj, útiköltség, szállásköltség), könyvtárközi kölcsönzés díjának megtérítésére, terepkutatás finanszírozására. A mentorprogramban részt vevő és a tanterven felüli képzési programban részt vevő hallgatók pályázhatnak kollégiumi helyre a Márton Áron Szakkollégiumban.

Természettudományi Kar
Tutornetwork: A PTE TTK a tehetséges, mesterképzésben résztvevő hallgatóinak a diplomamunka megírásához és egyéb tudományos tevékenység támogatásához doktorandusz hallgató tutorokat biztosít, ezzel is erősítve a tudományos pályára lépés esélyeit.

XIV. Educatio Nemzetközi Oktatási Szakkiállítás
Az Educatio kiállítás minden évben lehetőséget nyújt a felsőoktatási intézmények számára, hogy információs standjaikkal bemutatkozhassanak a középiskolás diákok, szülők, pedagógusok, intézményvezetők és –fenntartók előtt. A Pécsi Tudományegyetem minden évben képviselteti magát a rendezvényen ezzel lehetőséget teremtve az országos szakmai kommunikációra.

Egyéb középiskolásoknak szóló pályázatok
A PTE Tehetséggondozási csoport – Tehetségpont néven honlapot[66] működtet, amely egy helyen összegyűjt minden olyan információt, amely fontos lehet a PTE jelenlegi és leendő hallgatói számára. Az alább összegyűjtött pályázatok olyan, a középiskolásoknak szóló pályázatok, amelyek nem egyetemi szinten kerülnek meghirdetésre, de hasznosak lehetnek a középiskolások számára.
Felhívás Magyarországi Középiskolai Intézmények Részére Amerika Nap Megrendezésére: Az Amerika Nap révén a diákok és a pedagógusok megismerik a budapesti Amerikai Nagykövetség munkáját, tájékoztatást kapnak az amerikai továbbtanulási lehetőségekről, bővíthetik tudásukat az Amerikai Egyesült Államokról, valamint kreatív módon szerezhetnek ismereteket az amerikai kultúráról.
A hajdúszoboszlói Szép Ernő Középiskolai Kollégium pályázatot hirdet általános és középiskolás csoportok részére, osztálykirándulás/nyári táborozás szervezésére: A pályázat célja olcsó nyaralási, pihenési lehetőséget biztosítani diákcsoportok részre.
KIM Nemzetiségi Tanulmányi Ösztöndíj: A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium meghívásos pályázatot hirdet a Nemzetiségi Tanulmányi Ösztöndíjra az anyanyelvű és kétnyelvű nemzetiségi program szerint működő középfokú iskolák és tanulóik részére. Az ösztöndíj célja - a nemzetiségi törvény által felsorolt - valamely nemzetiséghez tartozó, kiemelkedő képességű tanulók továbbtanulásának elősegítése.
Amgen-Kut Diák Diákköri pályázat: Az Amgen biotechnológiai vállalat, a Kutató Diákokért Alapítvány és a Kutató Diákok Országos Szövetsége közös pályázatot hirdet magyarországi, illetve határon túli magyar nyelvű tudományos diákkörök támogatására.
Kreatív kémiaverseny az interneten: A verseny célja, hogy a hagyományos kereteken túl kreatív egyedi megoldásokat alkalmazva oldjanak meg a diákok különböző problémafelvetéseket.
Honlapkészítő pályázat általános és középiskolásoknak: A pályázat célja, felkelteni a diákok érdeklődését az internet nyújtotta lehetőségek iránt, motiválás önfejlesztésre és csapatmunkára, elérhetővé tenni számukra ingyenes, reklámmentes internetes megjelenést.
„Nanotechnológia az otthonomban 2010" pályázat középiskolásoknak: A pályázat célja, hogy megmutassa, mit gondolnak a mai középiskolások a „nanokorszak" új anyagairól, módszereiről és az ezek segítségével létrehozott termékekről.

A PTE szakkollégiumai
A szakkollégiumokba a hallgatók rendszerint felvételi eljárás keretében jelentkezhetnek. Aki felvételt nyert, az további támogatásokat vehet igénybe, gyakran felsőbb éves hallgató személyében mentort kap maga mellé, aki segít a tudományos munkájának kibontakoztatásában.

[66] http://tehetseg.pte.hu/

A Fenntartható Fejlődésért Szakkollégium
Óriás Nándor Szakkollégium, ÁJK
Grastyán Endre Szakkollégium
Kerényi Károly Szakkollégium, BTK
Márton Áron Szakkollégium
Wlislocki Henrik Szakkollégium, BTK
Szentágothai János Szakkollégium, TTK
Janus Pannonius Közgazdasági Szakkollégium, KTK
Juhász Jenő Szakkollégium, PMMIK
Illyés Gyula Szakkollégium, IGYK

Összegzés

A Pécsi Tudományegyetemre felvételizni kívánó diákok elsősorban a PTE, azon keresztül pedig az egyes karok honlapjáról tájékozódhatnak. Az egyetemi honlapok számos információt tartalmaznak és közvetítenek az érdeklődők számára, ám az egyes karokon elérhető lehetőségek meglehetősen egyenetlenek, és olykor nehezen megtalálhatóak.
Összességében megállapítható, hogy az egyetem és annak karai számos jó gyakorlatot működtetnek, de ezek, az egyes karok által kínált lehetőségek elszigetelten, egymással kapcsolatba nem lépve vannak jelen. Javasolt lenne, hogy az egyetem központi honlapja egy platformon összegyűjtse az egyes karokon jól működő, eredményes beiskolázási programokat. Így a felvételizni kívánó diákok is jobban eligazodnának, továbbá a karok is ötletet meríthetnének egymás programjaiból. Továbbá fontos lenne olyan programok kezdeményezése, amelyek folyamatos lehetőséget biztosítanak a középiskolák, az egyetem (annak minden kara), illetve a civil és üzleti közösségek rendszeres együttműködésére segítve ezzel a közoktatásban tanuló diák útját egészen a munkába lépésig. Különösen fontos lenne ennek az útnak a kiépítése a hátrányos helyzetű tanulók számára.

Hivatkozások

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról.
A Pécsi Tudományegyetem Szervezeti és Működési Szabályzatának 7/a. és 7/b. számú mellékletei.

MARKÓ SZILVIA: KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS ALAPELVEINEK MEGJELENÉSE A PTE KURZUSAIN

A kutatás kontextusa

2013 óta a magyar felsőoktatásban újra osztatlan, egyciklusú (öt-, illetve hatéves) a tanárképzés rendje. A tanárképzés újraszervezése kihívásokat és egyben lehetőségeket is hordoz magában, így a Pécsi Tudományegyetem számára is (ARATÓ, 2014, 2015a). Ennek részeként közel kilencven hallgató részvételével, széles körű kutatásra került sor a 2014/15 tanév tavaszi szemeszterében. A kutatás célja: felmérni a kooperatív tanulásszervezés alapelveinek jelenlétét a PTE aktuálisan futó kurzusain egy adott félévben. A hallgatók egy kommunikációs kurzuson kapták azt a feladatot, hogy a megismert kooperatív tanulás alapelveit meghatározott szempontok alapján megfigyelve elemezzék három, általuk választott kurzusuk tanulásszervezési folyamatait. Ez a kurzus a tanulásközpontú kommunikáció szempontját állítja fókuszba a kooperatív tanulásszervezés modelljének segítségével (ARATÓ, 2015b).

A tanárrá válás folyamatának része a különböző tanulási-tanítási módszertanok megismerése. A leendő tanárok élményalapú megközelítésben ismerkedtek meg a kooperatív alapelvekkel, a rájuk épülő struktúrákkal, a kooperatív folyamatok tervezésének feladataival, a tanult elemek gyakorlati kipróbálásával. A kooperatív tanulásszervezés a hatvanas évek végétől kezdődően nyújt megoldást a különböző etnikai, családi háttérrel rendelkező tanulókkal szembeni diszkrimináció és egymás közötti erőszakos megmozdulások megszüntetésére (ARONSON, 2008; JOHNSON – JOHNSON, 2009; KAGAN – KAGAN, 2009). Több száz kutatás bizonyítja, hogy kooperatív tanulásszervezéssel többek között csökkenthetők a tanulók közötti tudásbeli egyenlőtlenségek, fejlődnek az egyéni és szociális kompetenciák, sikeresebbek, magabiztosabbak a tanulók, megtanulnak érvelni, csoport előtt beszélni, megfogalmazni és megvédeni álláspontjukat.

Az alábbiakban – felhasználva Arató Ferenc és Varga Aranka Együtt-tanulók kézikönyve című munkáját (ARATÓ – VARGA, 2012), valamint Arató Ferenc angol nyelvű tanulmányát (ARATÓ, 2013) – összefoglalom röviden a kooperatív paradigma alapelveit:

- Rugalmasan nyitott, együttműködésre épülő struktúrák: A tanulási folyamatok kialakítása során maradéktalanul figyelembe kell venni a tanulni vágyók egyedi igényeit, személyiségét, ehhez rugalmasan alkalmazkodni kell; érdeklődési területeikhez nyitott struktúrákat kell szervezni.

- Egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció: Ennek az alapelvnek a célja, hogy minden résztvevőt bevonjon a közös munkába. Lehetővé teszi, hogy párokban és/vagy mikro-csoportokban egy időben minél több résztvevő vegyen részt a tanulási interakciókban – párhuzamosan, s így folyamatosan haladjon az osztály.

- Építő és ösztönző egymásrautaltság: Ennek lényege, hogy a tanulási folyamat oly módon van megszervezve, hogy a tudáselsajátítás kizárólag együttműködéssel, egymás segítésével tud megvalósulni.

- Egyenlő részvétel és hozzáférés: Itt fontos kihangsúlyozni, hogy a kiscsoportos tanulásszervezés lehetőséget ad a bevonódásra, de önmagában nem biztosítja az egyenlő részvételt. Ennek eléréséhez a csoport tagjai szerepeket kapnak. A szerepek segítségével is biztosítják az egyenlő hozzáférés mellett az egyenlő hozzájárulást.

- Egyéni felelősségvállalás és számonkérés: A kiscsoporton belüli szerepekkel és a kapott feladatok teljesítéséről való beszámolással, mindenki felelősséggel tartozik a saját részéért. A feladatok ugyanakkor személyre szabottak és egyéni igényeknek felelnek meg, így a résztvevők nagyobb személyes felelősségvállalással tudják azokat elvállalni és elvégezni.

- Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kritikai és reflektív nyilvánosság: A kiscsoportos együttműködés során fény derül arra, hogy ki mennyire van tisztában az elsajátítandó anyagrésszel, kinek van szüksége segítségre. Vagyis a résztvevőknek folyamatosan lehetőségük van kritikai és reflektív visszajelzéseket adni és kapni, ráadásul az ehhez szükséges kommunikatív, személyes és társas kompetenciákat tudatosan fejlesztik. Ezt a folyamatot segíti elő, hogy a tanulási folyamat lépései valamilyen módon mindig dokumentálásra kerülnek, így hozzáférhetővé válnak a kritikai reflexiók számára.

- Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák: A kooperatív tanulásszervezés során tudatos kompetenciafejlesztés zajlik. Vagyis a gondolkodási, a tanuláshoz és együttműködéshez szükséges személyes és szociális kompetenciák, valamint a karrierépítéshez, sikeres tanuláshoz szükséges életviteli kompetenciák elsajátítása tudatos célkitűzésként jelenik meg mind a tanulás szervezői, mind a tanulás résztvevői körében.

A kutatás kérdései és módszerei

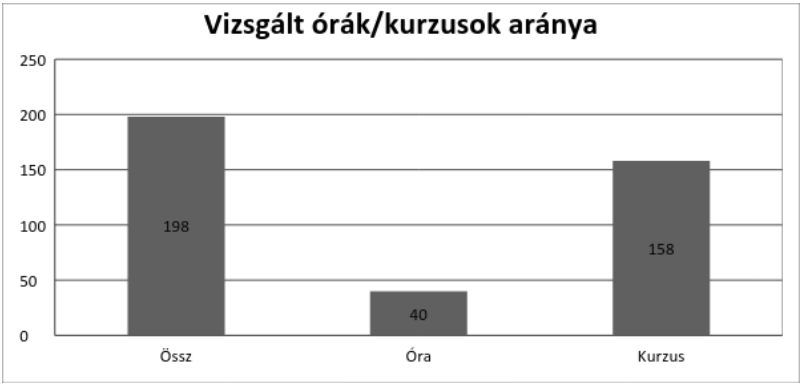
A kutatás kurzushoz kapcsolódó célja egyrészt az volt, hogy a résztvevő hallgatók elmélyítsék a kooperatív tanulásszervezés szempontjainak alkalmazását bármely tanulási-tanítási folyamatra, másrészt hogy feltérképezzük, vajon egy adott félév során spontán módon kiválasztott egyetemi kurzusokon mennyire vannak jelen azok a folyamatszabályozási elvek, amelyek interaktívabb, hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb oktatáshoz vezethetnek, az elmúlt évtizedek kutatási eredményei alapján.

Az alapkérdés az volt, igaznak bizonyul-e az a benyomásunk, hogy a PTE kurzusain kevéssé vannak jelen azok a tanulásszervezési elvek, struktúrák, amelyeket a kooperatív tanulásszervezés diskurzusa leírt?

A kutatás résztvevői megfigyelésre épült. A megfigyelők mindegyike részt vett felkészítésben, többségük háromnapos intenzív kurzuson, kisebb részük (25 fő) egyéni felkészítésen. A feladat: három különböző kurzus megfigyelése résztvevőként az adott félévben. A megfigyelők feladata az volt, hogy egy táblázat segítségével foglalják össze a megfigyelt kurzus során tapasztalt tanulási-tanítási tevékenységeket, s azokat elemezzék a kooperatív alapelvek szempontjából. A kutatás következő lépéseként a beérkezett adatok feldolgozása zajlott két lépésben. Dokumentumelemzés során minden egyes megfigyelő lapot külön-külön is értelmeztünk, az elemzés helytállóságát vizsgálva a leírt folyamatokhoz képest. A második lépésben az elemzések eredményét statisztikai módszerekkel vizsgáltuk abból a szempontból, hogy milyen mértékben vannak jelen az adott tanulásszervezési alapelvek a kurzusok gyakorlatában.

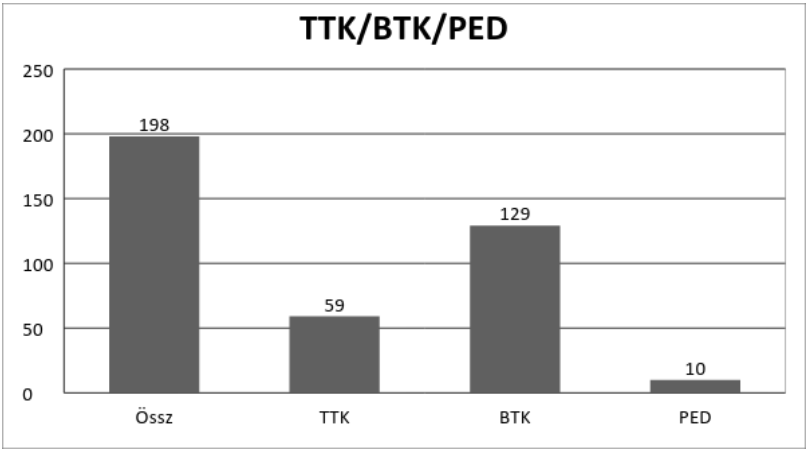
A kutatás eredményei

A megfigyelést végző hallgatók (84 fő) által összegyűjtött adatok nagy része táblázatba foglalva, részletezve érkezett. A dokumentumok elemzése során figyelembe vettük az olvasottak relevanciáját. A kutatási elemzést végző szerző is részt vett ugyanezen a kommunikációs kurzuson illetve elmélyült a megfigyelési szempontokat adó paradigma irodalmában. Az összegyűlt anyagokból kinyert adatokat statisztikai módszerekkel vizsgálva igyekeztünk feltérképezni a megfigyelt egyetemi oktatási gyakorlat jellemzőit.
A közel kilencven résztvevő hallgató 198 értékelhető adatot gyűjtött össze, melyekből több következtetés is levonható. A beszámolók közül azokban az esetekben volt könnyebb az elemző helyzete, amikor szöveges kiegészítés társult az adatok mellé a táblázatokhoz. Ezekben az esetekben precízebben jött a felszínre a hallgató tapasztalata, és pontosabban lehetett rögzíteni az eredményeket. Előfordult, hogy a szöveges magyarázat felülírta a saját feljegyzésben megjelenő értékeket, illetve hogy ellentmondásosak voltak a táblázat és a jegyzet adatai. A 198 vizsgált adatból negyven volt óra- és 158 kurzuselemzés.



1. ábra A vizsgálatba bevont óra- és kurzuselemzések aránya

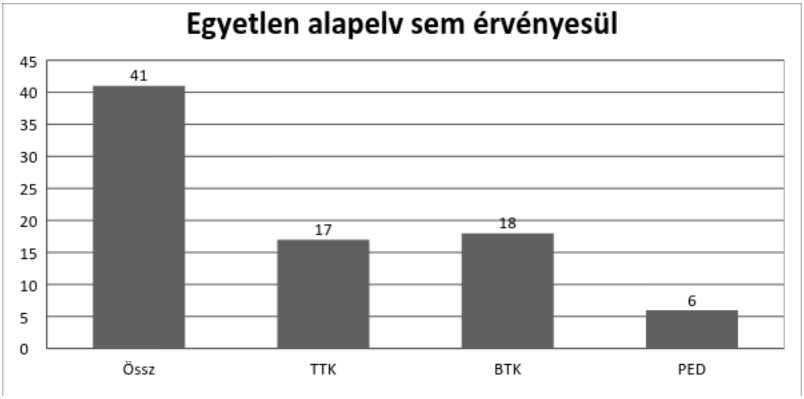
A kurzuselemzések alapján 4 darab pedagógiai, 33 TTK-s és 62 BTK-s elemzett kurzusról beszélhetünk. A kurzusmegfigyelések egy adott félév éppen felvett kurzusaira vonatkoznak, azonban volt, aki egyetlen óra megfigyeléséről szolgáltatott adatokat. A vizsgált óra/kurzus elemzések közül: ötvenkilenc darab a TTK-s, százhuszonkilenc a BTK-s és 10 darab a pedagógia kurzuselemzés, ezek közül tehát voltak olyanok, amelyek azonos kurzusra vonatkoztak. A megfigyelők elemzései általában összhangban voltak egymással, a bizonytalansági területeken voltak egy-egy elemben eltérések, így az adatokat a megfigyelések elemszámára építve közöljük (2. ábra), s nem kurzusonkénti bontásban, hiszen a cél annak a kimutatása, hogy a hallgatók megfigyelése szerint mennyire érvényesültek az alapelvek az oktatók tanulásszervezési eljárásaiban. Alapvetően ezekkel az adatokkal azt kívánjuk érzékeltetni, hogy hány hallgatót érintett a tanulásszervezési eljárás, vagyis hány hallgatónak volt esélye kooperatív tanulásszervezési keretek között tanulni.



2. ábra Az óra- és kurzuselemzések karok közötti aránya

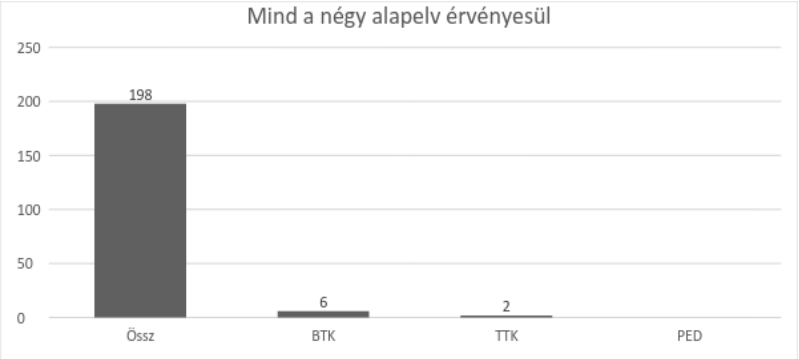
A hét alapelvből minden hallgató négyet biztosan vizsgált: a párhuzamos interakciót, az építő és ösztönző egymásrautaltságot, az egyenlő részvételt és az egyéni felelősségvállalást. A fennmaradó három alapelv vizsgálata nem minden hallgatónál jelent meg.

A mindenki által megfigyelt négy alapelv összesítését vizsgálva negyvenegy esetben egyetlen kooperatív alapelv sem érvényesült (3. ábra). Ezekből 10 volt óraelemzés. 17 TTK-s, 18 BTK-s és 6 pedagógiai kurzusra vonatkozó megfigyelés. A vizsgált kurzusok között volt előadás és szeminárium is. Tehát a szeminárium által nyújtott eleve kiscsoportos lehetőséget sem minden esetben használják ki az oktatók hallgatók együttműködésének ösztönzésére.



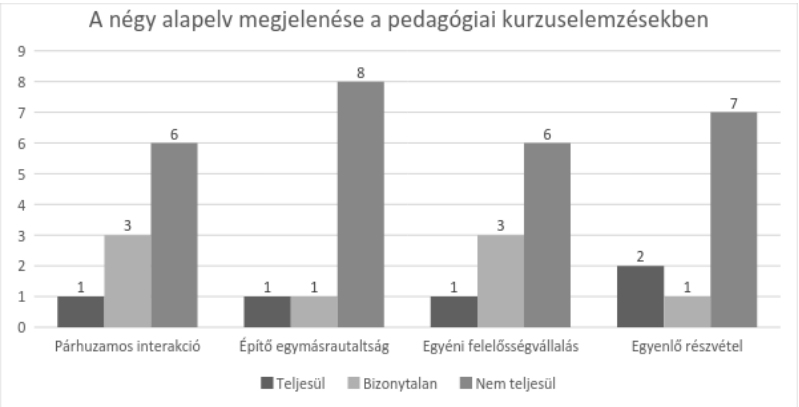
3. ábra Négy alapelv egyikét sem érvényesítő kurzusok, órák

A vizsgált adatokból az derül ki hogy a 198 óra-, ill. kurzuselemzésből 8 volt, ahol a négy alapelv mindegyike érvényesült (4. ábra). Ebből kettő óraelemzés és hat kurzuselemzés, 6 BTK-s kurzus és 2 TTK-s. Figyelemre méltó, hogy egyetlen pedagógia tárgyú óra sem volt az adott félévben, ezen az évfolyamon, ahol mind a négy alapelv érvényesült volna.



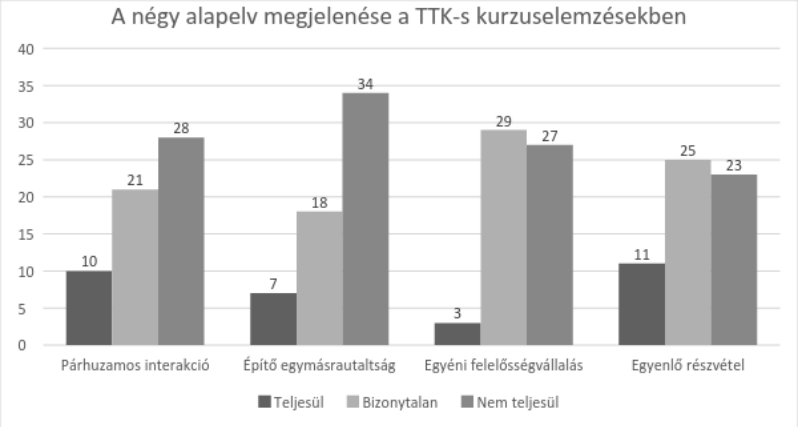
4. ábra Mind a négy alapelvet biztosan érvényesítő kurzusok, órák

Amennyiben az alapelvek érvényesülését külön-külön, karonként is elemezzük, akkor fontos különbséget tenni az elemzés során egyértelműen beazonosítható megfigyelések, valamint a bizonytalan megfigyelések között. A bizonytalan megfigyelések a megfigyelések dokumentumelemzése alapján rajzolódtak ki, tekintve, hogy a megfigyelők az adott kurzus vagy óra lépéseit is hozzárendelték a megfigyelési szempontokhoz, az elemző könnyen tudta vizsgálni az adott alapelv érvényesülését a vizsgált folyamatban, így bizonytalan státuszba helyezte azokat a megfigyeléseket, amelyeket nem igazolt vissza a melléírt gyakorlat!



5. ábra A négy alapelv megjelenése a megfigyel pedagógiai kurzusokon, órákon

Az 5. ábrából láthatjuk, hogy csekély mértékben jelennek meg a kooperatív alapelvek a pedagógiai kurzusokon. Ezen belül is 7 elemzés szól az egyik kurzusról, melyben egyik alapelv sem teljesült. Viszont egy másik kurzus szinte teljes mértékben kooperatív struktúrákra épült, legalábbis egyetlen óra elemzése ezt mutatta.

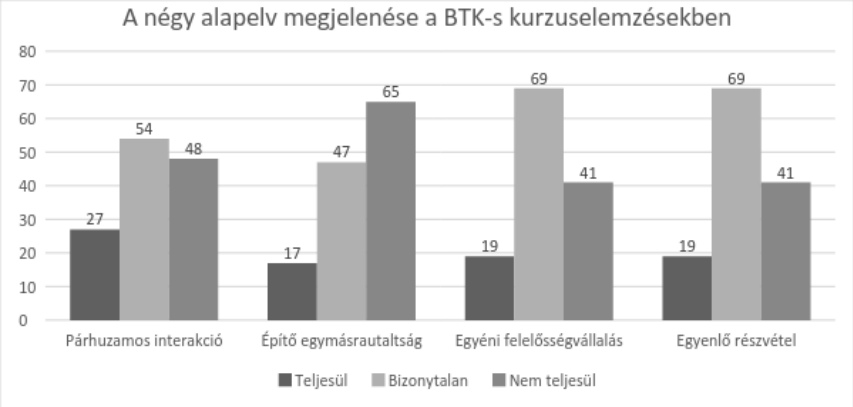


6. ábra A négy alapelv megjelenése a TTK-s kurzusokon, órákon

A 6. ábrán a TTK-s kurzusmegfigyeléseket ábrázoltuk a négy alapelv megjelenésének tükrében. Összesen 59 elemzés érkezett körülbelül 33 különböző kurzusról. Magas bizonytalan értékkel szerepel néhány megfigyelési szempont, amelyeket valószínűleg a nem érvényesülő kategóriához szükséges sorolni, ugyanis az adatok alapján a megfigyelők egyéni felelősségvállalásként értelmezték bizonyos helyzetekben, hogy az előadáson részt kellett venniük (pl. katalógust vezetett az oktató), azonban ez nem jelenti a tanulásban való részvételért vállalt felelősségvállalást is egyben. Hasonló a helyzet az egyenlő részvétellel, hiszen az a kooperatív tanulásszervezésben az aktív részvételre és hozzáférésre utal, így az, hogy mindenki hallgathatta az előadót – az sem nem egyenlő hozzáférés, sem nem egyenlő részvétel. A párhuzamos interakció jelenléte valószínűleg a csoportos munkaformák jelenlétét jelzi a szemináriumokon. Az előadásokon nem találkoztunk ilyen alapelvvel, ez is jelzi, hogy az egyenlő részvétel és hozzáférés, valamint az egyéni felelősségvállalás magas bizonytalan értékei, inkább a nem teljesülés felé mozdítják el az adatok értelmezését.

A bizonytalan elemzés a felkészítés hiányosságát, nem elegendő jellegét mutathatja. Különösen érdekes, hogy az egyéni felkészítésben részt vett hallgatók esetében több a bizonytalan megítélésű folyamat. A felkészítő kurzus propedeutikai jellegű, s a kooperatív alapelvek használata, elemzési szempontként történő alkalmazása több másik, kötelező kurzuson is a képzési program része. Fontos viszont látni, hogy milyen félreértésekkel érkeznek a hallgatók, mely területen szükséges továbbfejleszteni a megértésüket a tanulási folyamatok kooperatív elemzésében. Éppen ez az elemzett megfigyelési portfólió-dokumentumok elkészítésének a szerepe a Neveléstudományi Intézet tanárképzési programjában: visszajelzést adni egyrészt az egyetemi kurzusokról, másrészt a hallgatók megértéséről már a képzés alapozó szakaszában.

Hasonló adatokat mutatnak a BTK-s órák megfigyelései is (7. ábra). A 7. ábra jelzi a BTK-s kurzuselemzésekben megjelenő kooperatív alapelveket. 62 kurzusra 129 elemzés érkezett.



8. ábra A négy alapelv megjelenése a BTK-s kurzusokon, órákon

Kiemeltünk néhány hallgatói véleményt a beérkezett szöveges kiegészítésekből. Úgy tűnik, hogy a kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezés szempontja nemcsak egy tudományosan igazolt igényt igyekszik követni, hanem találkozik a hallgatók igényeivel is.

„Pedagógia főszakosként tapasztalatból mondhatom, hogy hat félév alatt, az általam teljesített kurzusok közül a kooperatív alapelvek mindegyikének három kurzus felelt meg, ebből kettőn, tanrenden kívül, önszorgalomból vettem részt és valamennyinek ugyanaz volt az oktatója. Voltak kurzusok, ahol a csekély létszám ellenére sem volt kihasználva semmilyen lehetőség a hallgatókkal való együtt dolgozásra."

Volt egy hallgató, aki arról számolt be, hogy a kurzuson tapasztalt csoportban, kooperatív struktúrák között szervezett együtt dolgozás teljesen megváltoztatta a tanuláshoz való hozzáállását. Azelőtt nagyon önálló volt, nem foglalkozott a többiek haladásával, sőt úgy érezte, hogy a csoportban való tanulás hátráltatja a munkában. A kooperatív elvek alapján való együtt tanulás hatására jobban megnyílt a többiek felé, saját elmondása szerint könnyebben meg tudta osztani a többiekkel, mi az, amit nem ért, segítséget tudott kérni, és ő is segített a társainak a megértésében, tanulásban.

Egy másik hallgató azt írja: rájött, hogy ha a csoporttársával együtt tanulnak, sokkal eredményesebb a vizsgákra való készülés és a tananyag elsajátítása. A csoporttársával az egyik kooperatív elvek alapján szervezett kurzusukon találkoztak. Később a sikeres együtt-tanulás érdekében közös albérletbe költöztek.

Több beszámolóban az elemzési sorok között egyfajta kritikai hozzáállás volt érzékelhető - a hallgatók a kooperatív tanulásszervezésről tanultak alapján bírálóan beszéltek a tapasztalataikról, arról hogy az előadások unalmasak, s lehetne más eszközökkel, érdekesebben is tanítani az egyetemen. Volt, aki a nagy létszámú előadások tanárait azzal vette védelmébe, hogy ekkora létszámnál nem lehet kiscsoportos megoldásban, kooperatív elvek szerint tanítani. Itt érzékelhető, hogy a felkészítés propedeutikus jellegű, s nem terjedt ki az előadási keretek között alkalmazható kooperatív struktúrák ismeretére.

Összegzés

Annak ellenére, hogy több évtized gyakorlata és kutatási irodalma igazolja a kooperatív tanulásszervezés hatékonyságát, eredményességét és méltányosságát, az egyetemen tanító oktatók nagy többséggel nem választják a kooperatív alapelvek követését kurzusaik szervezése során. Inkább részesítik előnyben a frontális előadásokra és/vagy hallgatói kiselőadásokra épülő tanítást mint egyetlen módot óráik lebonyolítására. A kurzusok műfaji sajátosságai sem jelenthetik akadályát a kooperatív alapelvek alkalmazásának, ugyanakkor a vizsgált kurzusok közül nem mindegyik előadás, vagyis a szemináriumi kereteket is lehetne interaktivitásra, együttműködésre épülő módon szervezni (ARATÓ, 2011).

Ezek az eredmények jelzik a strukturális megközelítés jelentőségét az inkluzív akadémiai kiválóság fejlesztésének szempontjából (WILLIAMS és mtsai, 2005; MILEM és mtsai, 2005; BAUMAN és mtsai, 2005; HURTADO és mtsai, 2012; VARGA, 2015). Amennyiben az egyetemi oktatás mindennapos tanítási-tanulási tevékenységei továbbra is a tradicionális tanulásszervezési formákban valósulnak meg, addig kisebb az esélye annak, hogy a kurzusok személyre szabottan, minden egyes résztvevő hallgatót bevonjanak a tanulási folyamatokba. Arra pedig különösen kis esélytl biztosítanak ezek a tanulásszervezési eljárások, hogy a hallgatói sokszínűség kibontakozhasson, hogy egyéni tanulási utakat lehetővé téve és bejárva, a képzési programok produktív, minden egyes résztvevő számára hatékony és eredményes tanulási folyamatokat biztosítsanak az egyetemen tanuló fiatalok számára.

További vizsgálatokkal fontos lenne kideríteni, hogy milyen okok miatt döntenek az oktatók a kevésbé hatékony, kevésbé eredményes, és kevésbé inkluzív tanulásszervezési eljárások mellett. Ugyanakkor a másik oldalról azt is szükségesnek látszik részletesen megfigyelni, hogy azokon a kurzusokon, ahol az alapelvek érvényesülnek, milyen tanulási-tanítási tevékenységeket szerveznek az oktatók a hallgatók számára, hiszen ezek a kezdeményezések lehetnek a csírái az egyetem akadémiai kiválóságának inkluzív szempontú fejlesztésében a mindennapi oktatás területén.

Hivatkozások

ARATÓ Ferenc (szerk.) (2011): *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs.

ARATÓ, Ferenc. (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas, 3*(1), 57-79.

ARATÓ Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok - A pedagógusképzés reformjának folytatása.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

ARATÓ Ferenc (szerk.) (2015a): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

ARATÓ Ferenc (2015b): Az inkluzív környezet strukturális feltételei – a kooperatív tanulásszervezés. in VARGA Aranka (szerk.) (2015): *Inkluzív nevelés*. PTE BTK Romológia és Nevelészociológia Tanszék, Pécs. (megjelenés alatt)

ARATÓ Ferenc - VARGA Aranka (2012b): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged

ARONSON, Elliot (2008): *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 504.

BAUMAN, Georgia BUSTILLOS, Leticia Tomas BENSIMON, Estela Mara BROWN, Christopher BARTEE, RoSusan (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 57.

HURTADO, Sylvia ALVAREZ, Cynthia L. GUILLERMO-WANN, Chelsea – CUELLAR, Marcela ARELLANO, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: SMART, John C. PAULSEN, Michael B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* 27. Springer Science Business Media B.V. 41-122.

JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Downloaded from http://er.aera.net (2015.07.24.)

KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing

MILEM, Jeffrey - CHANG, Mitchell - ANTONIO, Anthony (2005): *Making diversity work: A researched based perspective.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 49.

VARGA Aranka (2015): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*. I. 1. szám 5-18.

STRATÉGIA

ARATÓ FERENC – BIGAZZI SÁRA TRENDL FANNI – VARGA ARANKA: BEFOGADÓ EGYETEM - MÉLTÁNYOSSÁG AZ AKADÉMIAI KIVÁLÓSÁG SZOLGÁLATÁBAN

STRATÉGIAI SZEMPONTOK, ÖTLETEK AZ EGYETEMI SZOLGÁLTATÁSOK MINŐSÉGFEJLESZTÉSÉHEZ

Kiindulópont

A *befogadó egyetem* gondolata az egyetemi szolgáltatások minőségfejlesztésével kapcsolatban került középpontba kutatói és fejlesztői munkánk során, nemzetközi kutatásokra és tapasztalatokra alapozva. A téma tudományos diskurzusa felöleli az egyetemi klíma-vizsgálatok eredményeit, a minőségi felsőoktatás elérése érdekében tett erőfeszítésekkel összefüggésben. Mindezek ráirányították a kutatók, az egyetemi intézményfejlesztés figyelmét arra a tényre, hogy a diverzitás, a hallgatói és oktatói sokszínűség szempontjainak érvényesülése növeli az intézmény akadémiai kiválóságát. A tudományos diskurzusban felmutatott eredmények hatása az USA-ban 2005 után felsőoktatás-politikai szinten is érvényesült. Jogi döntés emelte az egyetemek fejlesztésének horizontjára a diverzitás és inkluzivitás – sokszínűség és befogadás – szempontjait azzal a céllal, hogy járuljanak hozzá a felsőoktatás minőségi megújításához és az eredményes munkaerő-piaci kimenet eléréséhez. Európában felsőoktatási kezdeményezések sora - célzott jogi keret nélkül ugyan - hasonló elvrendszer mentén törekszik a diverzitás előnyeinek kiaknázására. Magyarországon is fellelhetők az inkluzív akadémiai környezet kialakításának példái az egyetemek esélyegyenlőségi terveitől a támogató szolgálatokon keresztül a roma szakkollégiumokig. A diverzitás és befogadás felsőoktatási terjedése azonban ma már az esélyegyenlőségi és méltányossági törekvéseken túlra mutat.

Napjaink alapvető kérdése, hogy a méltányosság érvényesítésével folyamatosan növekvő sokszínűséget az egyetem képes-e valamennyi polgára javára fordítani. Ez a kérdés a felsőoktatás számára új távlatokat nyit az akadémiai kiválóság fejlesztésében, megcélozva minden egyes hallgató eredményesebb, hatékonyabb, a munkaerőpiacon magasabb értéket képviselő képzését és piacképes végzettségek elérését.

A Pécsi Tudományegyetem pályázati programjának[67] keretében lezajlott kutató-fejlesztő műhelysorozat nyújtott lehetőséget a fenti kérdéskör feltárására. A műhely a szakmai-tudományos hátteret feltérképezve, valamint a nemzetközi gyakorlatot és adaptálható modelleket keresve kívánta a hazai egyetemfejlesztési törekvéseket segíteni a magasabb egyetemi kiválóság elérésében. A kiválasztott modell az *inkluzív akadémiai kiválóság* (*Inclusive Excellence, továbbiakban IE*) modellje lett, amely a felsőoktatás inkluzívvá tételét, vagyis a méltányosság szempontját helyezi az egyetemi minőségfejlesztés fókuszába. Ennek a modellnek a továbbgondolásához, a benne rejlő alkalmazhatósági lehetőségek feltárásához kívánnak hozzájárulni kötetünk tanulmányai. Fontos szempont volt, hogy betekintést nyerjünk a hazai egyetemek, közöttük a Pécsi Tudományegyetem már működő hasonló szempontú gyakorlataiba, törekvéseibe. Cél volt továbbá olyan ötletek, javaslatok gyűjtése, amelyek elindíthatják a párbeszédet az egyetemi vezetők, az egyetemi

[67] TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014

intézményfejlesztésben dolgozó szakemberek, az oktatók, a hallgatók és az egyetem társadalmi partnerei között ennek a fontos megközelítésnek a felvetéseivel kapcsolatban. Jelen kötet tartalmazza a műhelymunka eredményeit, ez a tanulmány pedig azokat a stratégiai szempontokat, ötleteket, amelyek reményeink szerint az érintett feleket megszólíthatják, vitára és együttműködésre késztethetik.

Kutatásunk és fejlesztésünk horizontján az a kérdés áll, hogy miként meríthetnek a diverzitás és inkluzivitás tudományos diskurzusának megközelítéseiből azok a hazai egyetemfejlesztési elképzelések, melyek az egyetemi képzés munkaerő-piaci igényekhez közelítését, egy magasabb akadémiai színvonal elérését, illetve a hazai egyetemek, közöttük a PTE nemzetközi rangsorokban megcélzott előrelépését szorgalmazzák? Vajon az inkluzív akadémiai kiválóság (IE) szempontjai milyen hazai - elsősorban a Pécsi Tudományegyetem szempontjából is releváns - fejlesztési irányok megerősítését támogatják?

Céltételezések

1. Sokszínű, befogadó egyetemi környezet: több és eredményesebb hallgató

A most bemutatásra kerülő stratégia egyik kérdésköre a pécsi egyetem vonzóvá tétele minél több hazai, s legújabban külföldi hallgató számára. A diverzitás szempontrendszerének beemelése direkt módon nyújt választ ezen a területen, ahogyan ezt a kötet tanulmányai is bizonyítják. Egyrészt az inkluzivitás növelésével olyan csoportokat szólíthat meg az egyetem, melyek a tradicionális felsőoktatási szolgáltatási kultúra látóköréből kimaradnak. Így például a szociális hátrányokkal küzdő és/vagy roma/cigány közösségekből érkező hallgatók bevonásával *konkrét hallgatói létszámnövekedés* érhető el. Másrészről a sokszínűséget értékként integráló intézményi környezet a különböző országokból érkező külföldi diákok számára is *vonzóvá válik*. Kutatási adatok igazolják, hogy a sokszínű egyetemi tanulási környezet a létszámadatok növekedésén túl az egyetemi polgárok *elköteleződését is növeli* a campus felé, és hozzájárul az egyetemi képzés *kimeneti eredményeinek az emelkedéséhez.* Az elköteleződés és eredménynövekedés egyaránt kimutatható a különböző hátrányos vagy eltérő helyzetből érkező hallgatói csoportok, valamint a velük együtt-tanuló diáktársak esetében is, vagyis *minden egyes hallgató* profitál az inkluzív akadémiai környezetben.

2. Az egyetem egyéni arculatának, helyi értékeinek megerősítése: az egyedi felsőoktatás-piaci pozíció megerősítése

Az USA-ban szövetségi oktatáspolitikai célkitűzések erősítik (és elvárják) a sokszínűség és inkluzivitás szempontrendszerének érvényesítését a felsőoktatás fejlesztési folyamataiban. Magyarországon ez a megközelítés szegmentáltan – különböző csoportoknak nyújtott esélyegyenlőségi szolgáltatások mentén – jelenik meg. Támaszkodva a hazai jogi keretekre, azokat összehangolva és az akadémiai kiválóság növelésének szolgálatába állítva juthatunk ahhoz az újszerű megközelítéshez, mely a méltányosságon túlmutatva minden polgár számára magasabb minőségű egyetemi szolgáltatásokat biztosít. Az ebből következő inkluzív akadémiai kiválóság egyben magas presztízsű pozíciót eredményezhet egy adott egyetemi intézmény számára a *hazai*, de az *Európai Felsőoktatási Térségben* is. Egyben modelljévé válhat egy XXI századi kihívásokra eredményesen reflektáló egyetemfejlesztésnek.

A Pécsi Tudományegyetemen ennek az aspektusnak a rendszerszintű megjelenítése nem előzmények nélküli, ráadásul összekapcsolhatja, együttműködésre késztetheti a különböző, a sokszínűséget és inkluzivitást célzó törekvéseket. Helyzetfeltáró vizsgálataink rámutattak arra, hogy vannak *kari* szintű törekvések (pl. a Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar

kezdeményezései), illetve *egyetemi* szintű elemek is (pl. az *érzékeny egyetem* koncepciójának elfogadása, támogató szolgálati programok, a külföldi hallgatói létszám növelése), melyek mindegyike a sokszínűség megteremtését célozza. Kiemelhetők a kisebb *egyetemi egységek* kezdeményezései is (pl. a Neveléstudományi Intézet tanárképzésében a – több szempontúságra építő megközelítések előnyben részesítése, az inkluzivitás és a kompetencia alapú fejlesztés hangsúlya), illetve a kulturális sokszínűséget elősegítő, az országban egyedülálló szervezeti egységeinek (pl. a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológia Kutató Központ, a Wlislocki Henrik Szakkollégium) programjai. Mindez azt jelenti, hogy a javasolt fejlesztés a pécsi egyetem *meglévő, helyi értékeit* együttműködési keretbe foglalva tovább erősíthetné a sokszínű és befogadó egyetem koncepciójának, modelljének érvényesítését az egyetem működtetési és fejlesztési folyamataiban.

3. Forrásbővítés az inkluzív szempontok rendszerszintű érvényesítésével

Az esélyegyenlőségi szempontok egyetemi szintű érvényesítése, és ezzel összefüggésben az inkluzív kiválóság elérésére való törekvés nagy volumenű *fejlesztési forrásokat nyithat meg* az egyetem számára - továbberősítve egyedi piaci értékét.
Az *„Európa 2020"* elnevezésű stratégia célkitűzése, hogy az EU intelligens, fenntartható és inkluzív gazdasággá váljon a folyamatosan változó világban. A stratégia szerint e három egymással szorosan összefüggő prioritás teszi lehetővé a foglalkoztatás, a produktivitás és a társadalmi kohézió magas szintű kimenetét. Az Unió öt, 2020-ra elérendő ambiciózus célt fogalmazott meg a foglalkoztatásban, az újításban, az oktatásban, a társadalmi inklúzióban és a klíma/energia területén. E célok között szerepel többek között az Európai GDP 3%-ának oktatásba való befektetése, az oktatásból való *lemorzsolódás csökkentése 10% alá*, az egyetemet végzett *fiatalok minimum 40%-os aránya*. Mindezek eléréshez hét kezdeményező programot állított össze, egyik közülük az *Innovation Union* (továbbiakban *IU*), amely többek között a *Horizon2020* - 80 milliárd eurós - finanszírozási eszközét is tartalmazza. Ebben a stratégiai dokumentumban megfogalmazottak az IU alapvető célkitűzései közül többet is érintenek, például az oktatás és a képességfejlesztés kiválóságának előremozdítását. A program részeként bemutatott *U-multirank* szerinti egyetemi kiválóság besorolás *a kutatás, oktatás, tudástranszfer, nemzetköziesedés, és regionális együttműködés* funkcióit nevezi meg. A *Horizon2020* nyolc finanszírozási területéből *legalább három terület érinti* a kötetben bemutatott egyetemi stratégiát. Így különösen a kiválóság kifeszítése és a részvétel kiszélesítése, a tudomány és a társadalom közti hatékony együttműködés növelése (Science with and for Society), valamint a Societal Challanges szekciója, melyben egy egész munkaprogramot különítettek el az inkluzív, innovatív és reflektív társadalmakhoz való tudományos hozzájáruláshoz, új oktatási módszerek kidolgozásához.

Az inkluzív akadémiai kiválóság szempontrendszere

A kötet alapozó tanulmányai sokoldalúan világítják meg azt a szempontrendszert, amely az akadémiai kiválóság inkluzív megközelítésű fejlesztését segíti. Egyúttal felvonultatnak létező modelleket és tudományos eredményeket, melyek bizonyítják a felvetések gyakorlati megvalósulásának eredményességét. Ezen a helyen a PTE-re könnyen adaptálható stratégiai ötleteket, szempontokat vázoljuk fel az inklúzió - a kötetben is kifejtett - folyamatelvű modellje mentén. (1. ábra)

1. ábra. Az inklúzió folyamatelvű modellje (Forrás: VARGA, 2015:66)

1. Bemenet - Az akadémiai kiválóság inkluzivitását segítő kiindulópontok

A modell bemenetre fókuszáló eleme nagymértékben épít a jelen kötetben is bemutatott, a kimeneti eredményeket a diverzitás szempontjából górcső alá vonó vizsgálati modellekre. A következőkben tett felvetések mindezeket továbbgondolva, a Pécsi Tudományegyetem lehetőségeire koncentrálva a bemeneti pont két oldalát hangsúlyozzák. Az egyik pont az *érkező hallgatók* oldala, a másik pedig az őket *fogadó intézményi környezet*, a befogadó intézmény oldala.

1.1. Egyenlő hozzáférés és részvétel

Az első bemeneti szempontot a nemzetközi szakirodalomban, valamint jelen kötet tanulmányaiban részletesen kifejtett *hozzáférhetőség* kérdésköre adja. Ezen belül szükséges feltérképezni a hallgatói, a szakos, a támogatási és a gyakorlatra vonatkozó sokszínűséget, valamint a hozzáférést a sokszínű gyakorlathoz. A *hallgatói sokszínűség jellemzőit* a felvételi adatok vizsgálatával lehet feltárni: nemi, életkori, etnikai, hátrányos-előnyös helyzet, külföldi hátterű, Erasmus programmal érkező, Erasmus programban külföldre jutó hallgatói stb. adatok elemzésével. A felvételi adatokra építve a *szakos sokszínűség* is feltérképezhető, vagyis mely csoportok milyen mértékben férnek hozzá a különböző végzettséget nyújtó képzési programokhoz. Szükséges vizsgálni, hogy milyen a különböző csoportok hozzáférése a támogatási formákhoz, forrásokhoz – ez a *támogatási sokszínűség* szempontja. A *gyakorlat sokszínűségének* a szempontja a szakos sokszínűséget egyenrangúan kiegészítő fókusz. Azt mutatja meg, hogy a hallgatók különböző csoportjai számára felkínált gyakorlati lehetőségek, illetve a közösségi gyakorlat, önkéntes szolgálat mennyiben érvényesíti a sokszínűséget, vagyis hogy a különböző gyakorlati, gyakornoki, önkéntes szolgálati, vagy nemzetközi mobilitási lehetőségekhez mennyire férnek hozzá azonos arányban a hallgatók. Ehhez kapcsolódóan azt is vizsgálni érdemes, hogy a felkínált, külső partnerek által kínált gyakorlatok mennyiben biztosítanak sokszínű gyakorlati kontextust, s ahhoz milyen mértékben férnek hozzá a különböző hallgatói csoportok – ez a szempont tehát a *sokszínű gyakorlathoz való hozzáférés* aspektusát vizsgálja. (2. ábra)

Egyenlő részvétel és hozzáférés...	Vizsgálati dimenziók
… az egyetemi továbbtanuláshoz:	**Hallgatói sokszínűség**
... a különböző képzési programokhoz:	**Szakos sokszínűség**
... a különböző támogatási formákhoz:	**Támogatási sokszínűség**
... a gyakorlati és tapasztalatszerzési lehetőségekhez:	**A gyakorlat sokszínűsége**
... sokszínű gyakorlati helyzetekhez:	**Sokszínű gyakorlatok**

2. ábra - Az egyenlő hozzáférés és részvétel monitorozási dimenziói

A hozzáférés lokális, regionális, hazai és nemzetközi releváns adatait figyelembe véve szükségesnek látszik a felvételi adatok vizsgálata, illetve a képzésben való sikeres részvétel szempontjából *sokszínűségi referenciaértékek* megállapítása. Ezek olyan arányértékek, amelyek egy-egy fókuszba emelt csoport helyi, regionális, országos – és ha releváns, akkor – nemzetközi arányait figyelembe véve állapítják meg a sokszínűség hallgatói arányainak, számszerű célrendszerének statisztikailag mérhető, előírható adatait.

A társadalmi sokszínűséget leképező referenciaértékek mellett – a nemzetközi szakirodalommal is egybehangzóan – szükséges megállapítani az egyes célcsoportokra vonatkoztatva egy *kritikus minimumértéket* is ahhoz, hogy az egyetemi intézmény rendszerén belül a mindennapokban is érezhetően beinduljanak azok a dinamikák, amelyek a sokszínűségből fakadó előnyöket generálják. A nemzetközi szakirodalom ugyanis arról számol be, hogy a sokszínűségből fakadó előnyök megtapasztalásához, a munkaerő-piacon versenyképes kompetencia-elemek hatékony és eredményes fejlesztéséhez szükséges egy „kritikus tömeg" megjelenése. A sokszínűség fókuszába emelt csoportok tagjainak elegendő (kritikus) számossága egyrészt azt eredményezi, hogy az asszimilációs/homogenizációs stratégiák háttérbe szorulnak, és a kisebbségi csoport – a szabad identitás-artikuláció segítségével – láthatóvá válik. Ez előnnyel jár a többségi hallgatók számára is, akik a sokszínűség megjelenésével olyan helyzetekbe kerülnek, ahol kompetenciáik eredményesebben fejlődhetnek. Az egyetemi közegben alulreprezentált csoportok szempontjából a kritikus minimumérték mindig egyenlő vagy nagyobb szám, mint a sokszínűségi referenciaérték, viszont nem túl magas érték, nehogy egy-egy programelem szelektivitásához vezessen.

Általános stratégiai indikátorok	
Sokszínűségi referenciaérték	*Az az arányszám, amely egy-egy adott vizsgálati célcsoport lokális, regionális, társadalmi, ha releváns, nemzetközi arányszámát adja meg, a többi célcsoporthoz viszonyítva, s amely így indikátorként jelzi a minimálisan elérendő arányszámokat az intézményi közösségben.*
Kritikus minimumérték	*Egy-egy vizsgált célcsoport intézményre vonatkoztatott létszámát vagy arányait jelző indikátor, amely a kritikus, de nem szelektív arányok eléréséhez szükséges értékeket jelzi az inklúzió folyamatában. Azonos, vagy nagyobb érték, mint a sokszínűségi referenciaérték.*

3. ábra Az általános stratégiai indikátorok meghatározásai

- Toborzó programok helyett kétpillérű együttműködések
  A köznevelés-közoktatás területéről régóta ismert, s az egyetemeken is működő *toborzó programok* fejlesztése, átalakítása hatékonyabb és interaktívabb hallgatói bevonást eredményezhet. A közoktatás minőségi oktatásra törekvő intézményei nyújtanak arra példát, hogy a toborzó programokat milyen módon és eredményekkel váltják fel a *komplex iskola-középiskolai átmeneti programok*. Az oktatási szintek közötti átmenetet komplexen kezelő szakmai programok a két intézmény együttműködését a mindennapi képzési és oktatói-nevelői gyakorlat részévé teszik. Ezen a területen is találhatók pécsi kezdeményezések. Ilyen például a kétpillérű tanárképzés iskolai és egyetemi intézményeinek együttműködését segítő közös műhelyek, vagy az Árkádia projekt, ahol az egyetemi szaktudományos eredmények közoktatási-köznevelési implementációja bontakozik ki a felsőoktatás és közoktatás-köznevelés szereplőinek dialógusában. A közös programokon lehetősége nyílik az egyetemi oktatóknak és a partnerintézményeknek középiskolásokat is bevonni, a fejlesztések fókuszába állítani. Együttműködhetnek *karriertervük támogatásában,* ezzel egyénre szabottan garantálhatják az egyetemi képzésbe történő zökkenőmentes belépésüket. Az ilyen kétpillérű együttműködéseknek fontos részét képezhetik a korábban elterjedt *egyetemi előkészítő programok*, amelyek révén a középiskolások feljárhattak az egyetemi környezetbe, személyes kapcsolatokat építve mind az oktatókkal, mind a hallgatókkal. Ezt a komplex rendszert erősíthetik az egyetemen már meglévő *mentorprogramok* (pl. hátrányos helyzetű hallgatók mentori hálózata, Erasmus hallgatók mentor hálózata, szakkollégiumok mentori hálózatai stb.). Ezek a programok a kétpillérű együttműködések mentén (például bevonódva a felsőoktatási intézmények nemzetközi szakmai együttműködésének rendszerébe, vagy a középiskolákkal együttműködésben működtetett tanárképzési programok tevékenységeibe) az oktatói gárdával együttműködve *intézményi kereteken „átnyúló" programelemek* beemelésével segíthetik a toborzási célok elérését. Vagyis a hallgatók részvétele a középiskola-egyetem átmeneti programokban, vagy a nemzetközi együttműködésekben stb. a mentori programok toborzási célokat támogató, *intézményközi kiterjesztését* jelenthetné.

  Az *Európai Bizottság* a 2015-ös *Magyarországi konvergencia program*[68] nemzeti sajátosságait értékelve a következő egy évre 5 javaslatot fogalmazott meg. Ezekből a Nemzeti Reform Program egészét érintő ajánlásokból egy a hátrányos helyzetű, különösen roma fiatalok inkluzív iskolai közegekben való részvételének növelését javasolja; e csoportok támogatását többek között tanári célcsoportok képzésével, az alapvető kompetenciák rendszerszintű oktatásának fejlesztésével és végül az oktatási rendszer egyes szakaszai közti átmenetek előmozdításával látja megvalósíthatónak. E program lehetőséget nyújthat a PTE számára is a köznevelési pillér elkötelezett pedagógusainak megtalálásában, a közös pályaorientációs feladatokra való felkészülésben.

- Nemzetközi példa a bejutás méltányossá tételére
  A londoni székhelyű *European Access Network*, amely közel negyedszázada működik, egy olyan európai felsőoktatási intézményekből álló hálózat kialakítását tűzte ki céljául, amely arra törekszik, hogy az európai egyetemeken alulreprezentált csoportok felsőoktatásba való bejutását segítse. A hálózat eddigi működése során

[68] http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/magyarorszag/country- specific-recommendations/index_en.htm (2015.10.05.)

számos projektet valósított meg és támogatott Európa szerte. Ezek közül a 2011 és 2014 között lezajlott *SIS Catalyst* elnevezésű programban a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és a Wlislocki Henrik Szakkollégium is bekapcsolódott a horvátországi Zágrábi Egyetem Varasdon működő intézményének partnereként.

- Méltányosság a magyarországi felvételi rendszerben
  Magyarország a rendszerváltás után a köz- és felsőoktatás rendszerét ugyan megnyitotta az egész társadalom előtt jogilag, de valójában a népesség hátrányos helyzetű csoportjai számára a bejutás így sem volt könnyű. A kötetben Takács tanulmánya szolgáltat számunkra információkat arról, hogy a magyarországi oktatáspolitika jelenleg milyen módon biztosítja, segíti ezen hátrányos helyzetű csoportok bejutását az egyetemekre, főiskolákra. A törvényi rendelkezések közül itt most csak egyet emelünk ki: a hátrányos helyzetű diákok számára - akiket a törvény a szociális helyzetük alapján ítél hátrányos helyzetűnek – többletpontot biztosít a felvételi eljárás során, így segítve az intézményekbe való felvételt.[69]

  Az oktatási tárca esélyegyenlőségi stratégiájának részeként 2005 óta működik a hátrányos helyzetű fiatalok felsőfokú tanulmányait elősegítő esélyegyenlőségi program.[70] Ez a gyakorlatban az országosan működő mentorprogramot takarja, mely a HÖOK, illetve az Egyetemi Hallgatói Önkormányzatok (EHÖK) koordinálásában valósul meg az egyetemeken.

- A sokszínűségre törekvés a Pécsi Tudományegyetemen
  A PTE az elmúlt időszakban nagy figyelmet fordított a külföldi hallgatók Pécsre vonzására és beiskolázására. A cél elérése érdekében az intézmény képzési kínálatában egyre több karon és szakon kezdtek el angol és német nyelvű képzéseket kínálni, megszületett az intézmény angol és német nyelvű honlapja. Az alapfeltételek megteremtése után pedig az egyetem vezetősége diplomáciai úton kezdte el a tárgyalásokat adott országokkal (Brazília, Izrael stb.), melynek eredményeképpen jelenleg több száz külföldi hallgató tanul a Pécsi Tudományegyetemen - növelve a kulturális sokszínűséget.

  A PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és a mellette működő Wlislocki Henrik Szakkollégium működésének kezdete óta, de 2013 óta kiemelten is figyelmet fordít arra, hogy hátrányos helyzetű középiskolásokat továbbtanulásra ösztönözzön. A Szakkollégium hallgatói az elmúlt években rendszeresen tartottak pályaorientációt és személyes elbeszélgetéseket a pécsi cigány/roma nemzetiségi Gandhi Gimnázium és az Arany János Kollégiumi Program tanulói számára. Ezen alkalmakkor saját személyes példájuk bemutatásán keresztül igyekeztek az egyetemi tanulmányok felé orientálni a diákokat.

  A PTE Grastyán Endre Szakkollégiuma a PTE Tehetségcsoportjával együttműködve Szinapszis Hallgató-Mentor Program néven az amerikai szakirodalomból ismert toborzó programot valósított meg. A nemzetközi IE szakirodalom is kiemeli, hogy a középiskolákban való fizikai jelenléttel lehet leginkább támogatni a diákok egyetemi továbbtanulását. A Grastyán Szakkollégium hallgatói is ezzel az eszközzel éltek. Egy-egy egyetemi hallgató vállalta, hogy pécsi középiskolákban egy-egy diák mentora lesz és fél éven keresztül személyesen segíti az egyetemi felkészülését a mentoráltjának.

[69] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV 41. § (1)114 (2015.10.05.)
[70] http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/2009/felsooktatasi-mentorprogram (2015.10.05.)

1.2. Intézményi befogadóképesség: az egyetemi környezet és klíma sokszínűsége és vonzereje

A bemenet szempontjainak másik oldalát képezik az érkezőket *invitáló* és *fogadó egyetemi környezetre* vonatkozó aspektusok. Azok a kérdések, amelyek azt vizsgálják, hogy vajon az egyetemi környezet mennyire *vonzó*, mennyire *befogadó*, a sokszínűséget *kibontakoztató klímát* kínál az oda készülő, jelentkező és érkező hallgatóknak. Ennek fontos vizsgálati vetülete, hogy *milyen egyetemi arculat* rajzolódik ki azokon a felületeken, amelyek hozzáférhetők a jelentkezők és bekerülők számára. Azt vizsgálja, hogy a fogadó egyetemi környezet mennyire sokszínű az oktatók, dolgozók szempontjából, vagyis a *szolgáltatási dimenzió* összetételi *illetve sokszínűségi referenciaértékei* milyenek, elérik-e a *kritikus minimumértékeket* a különböző fókuszba emelt csoportok szempontjából. Egy következő szempont a *döntéshozatali* fórumok, szervek, testületek, bizottságok stb. *sokszínűségi referenciaértékeinek* és *kritikus minimumértékeinek* vizsgálata.

A befogadó környezet fejlesztésében az egyik szempont tehát az összetételi dimenzió sokszínűségének elérése, emellett azt is szükséges vizsgálni, hogy vajon a megvalósítók, a szolgáltatások egyetemi aktorai milyen *hozzáállással*, milyen *attitűdökkel* segítik a hallgatók egyetemi karrierterveinek érvényesülését és sikeres megvalósulását. A képzők és egyéb szolgáltatási munkatársak attitűdjei *döntő befolyással bírhatnak* a hallgatók eredményességére, függetlenül a sokszínű összetételtől, ahogyan ezt a nemzetközi szakirodalom számos kutatási eredménye mutatja az elmúlt évtizedekben. Jelen kötet szerzőgárdája egymástól független korábbi vizsgálataiban kifejezetten kutatta és igyekezett feltárni azoknak a korlátozó előítéleteknek és sztereotípiáknak repertoárját, amelyek a hazai oktatási rendszerekben akadályozhatják a tanulók teljesítménynövekedését. A vezetői és képzői kompetenciák akár közvetlenül is befolyásolhatják a tanulási kimeneteket, ráadásul ezeknek a sztereotípiáknak a nagy része *rejtett formában* érvényesül a megvalósítók megközelítéseiben, így *tudatos munkát igényel* a szervezeti tanulás folyamatában ennek a dimenziónak a horizontba emelése és kritikai-reflektív szem előtt tartása.

Fogadó egyetemi környezetre vonatkozó kérdések:	
Mennyire vonzó az egyetem a különböző középiskolás illetve érettségizett csoportok számára?	*Vonzóképesség*
Mennyire befogadó az egyetem, vagyis mennyire segíti a bejutását a sokszínű csoportoknak?	*Befogadás*
Mennyire biztosít a bejutók potenciálját kibontakoztató szolgáltatási környezetet az egyetem?	*Kibontakoztatás*
A fentieket milyen mértékben tükrözi az egyetemi arculat?	*Arculat*
A szolgáltatások megvalósítóinak összetételére vonatkozóan érvényesülnek-e a sokszínűségi referenciaértékek, elérik-e a kritikus minimum értéket?	*Szolgáltatói sokszínűség*
A döntéshozatali fórumok résztvevőinek összetételére vonatkozóan érvényesülnek-e a sokszínűségi referenciaértékek, elérik-e a kritikus minimum értéket?	*Döntéshozói sokszínűség*
Van-e valamilyen formában mérési, értékelési, visszajelzési és fejlesztő program kialakítva a megvalósítók attitűdjeinek befolyásolására?	*Befogadó attitűd*

4. ábra Szempontok a hallgatókat fogadó egyetemi környezet kialakításához

Egy kiragadott példa a sokszínű képzési kínálat eredményességéről a PTE-n

- 2013-ban a PTE PMMIK angol nyelvű építész programot indított, akkor még néhány hallgatóval. 2015-ben már 100 feletti létszámban fogadtak külföldi hallgatókat, idén

szeptembertől pedig már három szakon várják a más országokból érkező diákokat (az építész szak mellett építőmérnöki és mérnök informatikus szakokon). Az építész doktori programban is végzett már angol nyelven hallgatójuk. Egyikőjük, oktatóként, azóta bekapcsolódott az angol nyelvű képzésbe. A PMMIK mentorhálózatot is működtet, így nyújt személyes segítséget a külföldi diákok számára. Fontos szempont, hogy a mentor azonos szakterületről érkező felsőbb éves hallgató legyen. Az idei évben a mentorprogram átkerül a HÖK szervezésébe. A magyar hallgatók idegen nyelvi fejlesztése és interkulturális fejlesztése a nyelvi lektorátuson zajlik, ahol valódi nyelvi környezetben tanulnak együtt a magyar és külföldi diákok. A magyar hallgatók számára nyitottak az angol nyelvű szakórák is, így van lehetőségük „áthallgatni" az angol nyelvű képzésbe. A PMMIK célirányosan fejlesztette és fejleszti oktatóit is interkulturális és nyelvi képzésekkel. Az adminisztratív személyzetnek is hirdetnek nyelvi képzést, amely önkéntes jellege mellett nagy népszerűségnek örvendett. A nemzetközi iroda ősztől gyakornokokkal bővül.

2. Folyamat - Az akadémiai kiválóság folyamatos fejlesztése

2.1. Stratégiai alapelvek a folyamatszervezéshez

A nemzetközi és hazai szakirodalom alapján olyan alapelveket igyekeztünk megfogalmazni, amelyek irányt mutatnak a folyamat kivitelezése szempontjából, ugyanakkor össze is fűzik a folyamat lépéseit. A bemutatott alapelvek a *dialógusra törekvés* és a *strukturális garanciák* részleteiben, dimenzióiban ragadhatók meg.

2.1.1. Dialógusra törekvés

Az egyik és talán legfontosabb alapelv a *dialógusra törekvés* elve, melynek feltétele a sokszínűség. Az akadémiai kiválóság fejlesztése céljából fókuszba emelt inklúzió alapvetően az egyetemi polgárok dialógusaira épülve bontakozhat ki, itt nem egyszerűen az interperszonális dialógusokról van szó, hanem azokról a feltételekről, amelyek ezeket a dialógusokat keretezik.

- Fontos kiemelni a dialógusok létrejöttének *strukturális feltételeit*, vagyis megvizsgálni azt a kérdést, hogy a működési struktúrák, sokszínűségi mintázatok lehetővé teszik-e a részvételt a dialógusban, vagy eleve eltávolítják az egyetemi aktorokat a dialógusba történő belépéstől. Ezért javasoljuk a kooperatív IE projektszervezet kialakítását, amely strukturális garanciákat hordoz – a *kooperatív alapelveket* követve - a dialógusok nyitottságára, lebonyolíthatóságára vonatkozóan is.

- Az inklúzív akadémiai kiválóság fejlesztésének érdekében zajló termékeny dialógusok másik fontos feltételcsoportja, az intézményi vagy szervezeti tanulás szempontjából fogalmazódik meg Wenger nyomán: *Mennyire elkötelezett a szervezet a saját működésére vonatkozó tanulás központi szerepének fenntartásában? Központi kérdés-e az egyetemi intézmény számára a szervezeti tanulás folyamatának kezdeményezése, generálása, fenntartása? Milyen erős az összetartozás érzése az egyetemi aktorok között, milyen mértékben érzik azt, hogy egy kölcsönösen támogató közegben artikulálhatják értékeiket, érdekeiket, szükségleteiket? Képes-e a szervezet saját működésére reflektíven, a tanulás szándékának tudatosságával tekinteni, kritikusan feltárva a fejlődést segítő lehetőségek repertoárját*?

  A strukturális sokszínűséget feltételező dialógusra épülő egyetemi kultúra megteremtése a hallgatók és az egyetemi oktatók bevonódását eredményezi a tudástranszferben, így az egyetemi közösségben is. A hallgatók és az oktatók elköteleződése, a (pro)aktív részvétel serkentésével és feltételeinek folyamatos

fejlesztésével alapvető tényező az egyetemi szervezet hatékonyságának növelésében.

- Egy harmadik dimenziója a dialógusra épülő strukturális szervezeti fejlesztéseknek a külső gazdasági és más regionális partnerekkel való *kutatási-fejlesztési együttműködések*, közös publikációk, esetleges szabadalmak létrehozásának elősegítése (ezek mind az Európai több szempontú kiválóság minősítésének mutatói), amelyek alapja az eredményes tudástranszfer, a partnerség és részvétel. Az ilyen típusú együttműködések szorgalmazása és fejlesztése teszi lehetővé a regionális gazdasági fejlődést, és így az elvégzett hallgatók regionális foglalkoztatási rátájának növekedését is (ez szintén *U-multiranking* mutató).

- Az sokszínűségre épített strukturális berendezkedés a kiválósági minősítés kutatási mutatóira is kihat, amennyiben serkenti a kutatási prioritásokban, s egyre jobban politikai szinten is megjelölt bottom-up kutatási paradigmákat (akadémiai dialógus), az interdiszciplinaritás innovatív erejét (diszciplínák közötti innovatív területek beazonosítása), a társadalmi kihívásokra való alkalmazott tudás létrejöttét (regionális partneri viszonyok) és az együttműködésre, dialógusra épülő kutatói nemzetköziesedést (túl a konferenciákon való részvételen: kutatói partneri hálókban való aktív működés, közös publikációk).

A dialógus lehetőségeinek idő és térbeli megteremtése szükséges, de nem elégséges feltétele létrejöttének és fejlesztésének. A sokszínű, multifunkcionális és interaktivitást serkentő terek kialakítása hatékonyan az egyetemi közösség bevonásával történhet meg. A befogadó akadémiai dolgozók időkereteinek átstrukturálása a különböző együttműködések létrejöttére alapvető (oktatott órák száma, hallgatókkal töltött idő más formái, regionális és/vagy más gazdasági szereplőkkel való kapcsolatok kiépítésére szánt idői keretek, diszciplínák közötti együttműködésre ösztönzés, nemzetközi mobilitás és befogadás erősítése, stb.). Ugyanakkor a dialógus kultúrájának, képességének fejlesztése szükséges, ahogy az érdemi dialógust lehetővé tevő feltételek folyamatos monitorozása is.

2.1.2. Strukturálisan garantált sokszínűség dimenziói

A következőkben olyan dimenziókat mutatunk be, amelyek abban segítik az inkluzív akadémiai kiválóság kialakításának folyamatát, hogy megmutatják azokat az átfogó, az inklúzió folyamatának lépésein, szakaszain átívelő szempontokat, amelyeket mint fejlesztési vezérfonalakat érdemes követni, sőt az egyetemi rendszer egészének szintjén strukturális eszközökkel kiépíteni.

– **Referenciaértékek dimenziója**
  Az egyenlő hozzáférés és részvétellel összefüggésben már definiáltuk a *sokszínűségi referenciaértékek* illetve a *kritikus minimumérték* fogalmait. A referenciaértékek dimenziója arra hívja fel a figyelmet, hogy a vonatkozó adatokat minden egyetemi egységben, szolgáltatásban folyamatosan figyelni és elemezni szükséges. Ez biztosítja ugyanis, hogy a sokszínűség - a homogén és exkluzív környezettel szemben – minden területen érvényesüljön, megteremtve az előnyösebb eredményeket a képzési és munkaerő-piaci elhelyezkedést érintő kimenetek során.

– **Folyamatelvű és többdimenziós kompetencia alapú fejlesztés**
  Ebben a dimenzióban két fontos szempont fogalmazódik meg a képzési-fejlesztési célok, eljárások, módszerek, gyakorlatok szemléletével kapcsolatban. Az egyik a

kompetencia alapú megközelítés beemelését javasolja a képzési-értékelési és végzettség szerzési folyamatokba az eredményesség növelése céljából. A másik ezt egészíti ki azzal, hogy egy olyan *ön-reflektív és kritikus folyamatként* szükséges tekinteni a képzési folyamatra, amely támogatja, segíti a hallgatók életpálya-építési törekvéseit, útkeresését, s ehhez *többdimenziós* vagy egymást kiegészítő kompetencia-modelleket használ. Ez lehetővé teszi, hogy a hallgató egy ön-reflektív, tudatos önfejlődésre épülő keretben, folyamatos fejlődést tapasztaljon meg önmagán, s felvértezze magát az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákkal, mindezzel ráerősítve a heterogén környezet hatására beinduló dinamizmusokra, dialógusokra.

– **Transz-referenciális dimenzió**
A hallgatói *érték- és tudásartikuláció* mint kiemelt szempont jelenik meg ebben a dimenzióban azt hangsúlyozva, hogy a hallgatóknak szükséges lehetőséget biztosítani arra, hogy a maguk sokszínűségében mutatkozhassanak meg az oktatók, s a többi hallgató, a közreműködő partnerek számára. A reflektív önfejlesztési folyamatot olyan produktumok kísérik, amelyek *különböző referenciális kontextusokban* nyújtanak lehetőséget a hallgatóknak az érték- és tudásartikulációra. Ez a produktum-sorozat - köszönhetően a különböző kontextusoknak, különböző tanulási tevékenységeknek – transz-referenciális keretét képezik a hallgatók megismerhetőségének. Vagyis egy-egy adott, esetleg sztereotip referenciális kerethez képest, mint amilyen az egyetlen kurzus alapján megítélt hallgatóról alkotott kép is lehet, a referenciális kereteken átívelő, azokat összevető megnyilatkozási lehetőségek állnak minden egyes hallgató rendelkezésére. A produktum-sorozat egyfajta hallgatói portfólióként is értelmezhető.

– **Interkulturális dimenzió**
A nemzetközi szakirodalomban a tantervi diverzitás jeleníti meg ezt a dimenziót, amikor a *sokszínűség a tanterv részeként* beépül az egyetemi kurzusok tematikájába, diskurzusaiba, gyakorlati vonatkozásaiba stb. Kiemelik azt is, hogy az interkulturális dialógus helyzeteinek szükséges beépülnie a képzési programok, gyakorlatok megvalósuló folyamataiba is. Vagyis nemcsak a tantervi sokszínűség, hanem a kultúrák közötti dialógusra épülő elemek extracurriculáris gyakorlata is figyelmet érdemel – sőt ezek mélyebben beívódó változásokat eredményeznek. Olyan struktúrák és terek létrehozása szükséges a megvalósításhoz, amelyek generálják, ösztönzik ezt a dialógust *a tantervi programokon túl* is. Jelentősen hozzájárulva a munkaerő-piacon a munkavállalótól elvárt inter- és multikulturális kompetenciák fejlesztéséhez.

– **Transz-graduális dimenzió**
Ez talán strukturálisan a legkönnyebben garantálható alapelv. Olyan *részvételi struktúrák* kialakításával, amelyek BA, MA, PhD hallgatók közös részvételét írja elő bizonyos programok eléréséhez. Az ilyen strukturális feltételekkel is irányított, képzési fokokon átívelő együttműködéseknek jelentős hatása lehet nemcsak a belépő, vagy képzésük elején járó hallgatókra, hanem az egyetemi éveikben előrébb tartó társaikra is. Ezt az - eleddig elsősorban a hallgatók informális együttműködésében meg-megjelenő - sokszínűségi dimenziót hasznos lenne tudatos törekvésekkel kiaknázni, strukturális eszközökkel elterjeszteni az egyetem egész rendszerében.

– **Transz-diszciplináris dimenzió**
A tantervi diverzitás érvényesítése mellett fontos szempont a diverz, vagy *sokszínű tantervi lehetőségek* biztosítása is, vagyis olyan diszciplínák közötti átjárhatóságot

nyújtó utak létrehozása, amely a hallgatók számára lehetővé teszi, hogy a *saját diszciplináris területein túli* területekkel is ismerkedhessen, bepillantást nyerhessen azokba. Ennek az egyik fontos lehetősége, amikor valamilyen tudományos vagy társadalmi projekt keretében, egy megoldandó probléma kapcsán vonják be a megoldás érdekében a különböző diszciplínákat, illetve azok képviselőit. Ilyen helyzetekben, a különböző diszciplínák megjelenítésével, azok attitűdjeinek, megoldási modelljeinek az összevetésével *transz-diszciplináris hatások* érvényesülhetnek – hozzájárulva ezzel az egyéni hallgatói tapasztalatok, bejárható utak kiszélesítéséhez – sokszínű, diverz, akár egyénre szabott tanulási utak biztosításához.

A strukturálisan garantált sokszínűségi dimenziók elvrendszerét a gyakorlatba helyezve következzen két – a XXI. században egyre terjedőbb - fejlesztési eszköz példaként. A *portfólió alapú értékelés* érvényesítheti az ön-reflektív és kompetencia alapú fejlesztés megközelítéseit, különösen, ha nemcsak a végzettség megszerzéséhez szükséges záródokumentumokban, hanem a képzési program egészében, a különböző kurzusok mindegyikében szerepet játszik. Ez lehetővé teszi, hogy a transz-referenciális dimenzió is láthatóvá váljon, nemcsak a portfóliót készítő hallgató, hanem társai és oktatói számára is. A portfólió nyilván azokat a produktumokat is tartalmazza, amelyek a transz-diszciplináris programokban, projektekben születtek.

A másik képzési eszközelem a *kooperatív alapcsoportok* bevezetése a képzés rendszerébe. Ezek olyan heterogén összetételű mikro-csoportok, amelyek működése a kooperatív alapelvekre épül, s amelyek a képzési program egy-egy hosszabb szakaszában támogatják tagjaik tanulását, képzési sikerességét. A legkönnyebben egy-egy adott kurzushoz kapcsolódóan lehet bevezetni ezeket, amennyiben az adott kurzuson oktatók tisztában vannak a kooperatív alapelvekkel, s azok érvényesítésének módjaival. Tovább lépve gondolkodhatunk egész képzési programokon át megtartott, azonos szakos, azonos évfolyami, sokszínű összetételű alapcsoportokban is, illetve a transz-graduális programok esetében is heterogenitást biztosító kooperatív alapcsoportokban. A kooperatív alapcsoportok strukturális garanciát hordozhatnak a referenciaértékek által garantált sokszínűségen belül az interakciók, dialógusok kezdeményezésére és fenntartására.
Mindkét képzési eszközelem bevezetéséhez felkészült oktatói háttér szükséges, ellenkező esetben ezek az eszközök is kiüresednek, funkció nélkülivé válnak.

2.2. Az inkluzív folyamatok rendszerelemei

Az inklúzió folyamataként leírt modell hat kulcsterületet jelöl (4. ábra), amelyek segítik a méltányosság szempontjának rendszerszintű, a mindennapi gyakorlatban megvalósuló érvényesülését.

2. ábra - Az inkluzív rendszer működtetési feltételei (VARGA, 2015:7)

2.2.1. SOKSZÍNŰSÉGET TÜKRÖZŐ TÉR – tárgyi környezet

Az inkluzív rendszer működésének feltételei közül elsőként a *tárgyi környezet* szempontját emeljük ki. Ezzel kapcsolatban fontos a kooperatív paradigma strukturális megközelítésének segítségével sorra venni azokat a dimenziókat, amelyek az egyetemi teret képezik. Vagyis nem egyszerűen a *tárgyi környezet nyilvánvaló tereit* csupán (közösségi terek, tanuló terek, egyéb szolgáltatásokhoz kapcsolódó terek, az egyetemi folyamatokat segítő virtuális terek stb.), hanem az egyetem szerveződési szintjeinek *interperszonális tereit* is, hiszen a sokszínűségnek ezekben a terekben is szükséges érvényesülnie, ha garanciákat szeretnénk a diverzitásból táplálkozó dinamizmusok érvényesülésére. Így vizsgálódásunkat ki kell terjeszteni az individuális és interperszonális (informális műhelyek, „tudományos iskolák") terekre, a tanszéki csoportokra és tanszékekre, az intézetekre és kutatóközpontokra, valamint a különböző karokra is. A sokszínűségnek nem egyszerűen r*eprezentációs* vagy *demonstrációs* funkcióban van jelentősége a tárgyi környezet kialakításában, hanem *strukturális* szempontból is. Vagyis abból a szempontból, hogy a sokszínű környezetben tanuló személyek milyen keretek között tevékenykednek, mennyire kínálnak ezek a terek a személyes interakciókban, dialógusokban sokszínű környezetet, milyen strukturális garanciákat kínál maga a tanulási tér a sokszínűséggel való interakcióra. A felkínált tér-struktúrák döntően befolyásolhatják a résztvevők ön-artikulációs folyamatait, ahogyan ezt a pszichológia, a szociálpszichológia és a neveléstudományok az elmúlt évtizedekben bizonyították.

Intézményi példák és lehetőségek – *a sokszínűséget tükröző terek kialakítására*

- Egyetemi értékartikuláció
  A tárgyi környezet interperszonális struktúráinak sokszínűségéhez, valamint a tárgyi környezet demonstratív, reprezentatív sokszínűségéhez járulhat hozzá egy olyan egyetemi szintű törekvés, amely az egyetem belső értékeinek artikulációjára, megjelenítésére törekszik az egyetemi tér szerveződési szintjein, a virtuális és közösségi terekben egyaránt. Jelenleg ezek az értékek, amelyek egyébként a sokszínűség akadémiai dimenziójában egy hihetetlenül gazdag és széles diverzitást jeleníthetnének meg, sajnos zömmel rejtve maradnak, alapvetően a hallgatók jelenlegi tanulási útjai mentén vagy feltárulnak, vagy továbbra is rejtőznek. Az első lépés tehát ezeknek az értékeknek az artikulálása a különböző szinteken megvalósuló szakmai-tudományos interakciókban (ezt a törekvést szolgálta például a Neveléstudományi Intézet *Autonómia és felelősség* elnevezésű konferencia-sorozata, az intézet egyedi értékeinek, horizontális irányelveinek megfogalmazására, publikussá tételére). Önmagában az artikuláció és a terekben megvalósuló reprezentáció még nem elegendő, szükséges olyan tárgyiasult tereket, virtuális felületeket létrehozni ezekhez a feltárt értékekhez kapcsolódóan, amelyek interaktív módon teszik mindenki számára hozzáférhetővé a feltárt, artikulált értékek sokszínű repertoárját. Ennek a folyamatnak a részeként hasonló mélységben szükséges megvalósítani a hallgatói értékek artikulációját.

- Plurilingvis tanulási-tanítási struktúrák alkalmazása
  Ez a szempont egy szemléletes példáját jelenti a sokszínűséget tükröző interperszonális terek létrehozásának. A kötet egyik tanulmánya részletesen kifejti a többnyelvű tanulási-tanítási struktúrák kialakításának alapelveit. Vagyis az olyan lehetőségek megteremtésének hogyanját, amelyek lehetővé teszik a résztvevő hallgatók nyelvi sokszínűségének nemcsak figyelembevételét, hanem e sokszínűségnek mint tudástőkének a bevonását a tanulási-tanítási folyamatokba. A plurilingvis struktúrákban a résztvevők - végig a tanulás során minimum - kétnyelvű folyamatokban vesznek részt, mozgósítva így nemcsak a közvetítő nyelvekhez, hanem saját anyanyelveikhez kapcsolódó nyelvi-kommunikációs kompetenciáikat is. Ez a magyar ajkú hallgatók számára fontos lehetőség további nyelvekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztésére. A külföldi vagy nem magyar ajkú hallgatók számára saját anyanyelvi kultúrájuk képviseletét, bevonását teszi lehetővé a tanulási folyamatok során. Ezen elvek mentén szervezett kurzusok az interperszonális terek szintjén strukturális garanciát hordoznak a multikulturális és interkulturális dialógusokhoz szükséges nyelvi, személyes, szociális kompetenciák mozgósítására, fejlesztésére.

- Bi- és multilingvis kurzusok a PTE-n
  A PTE BTK Neveléstudományi Intézet keretei között 2010 óta több oktató is törekszik arra, hogy az akár Erasmus ösztöndíjjal, akár más módon Pécsett tanuló külföldi hallgatóknak kínáljon két- vagy többnyelvű kurzusokat a neveléstudomány területéről. A kutatás-fejlesztés-képzés-gyakorlat pilléreken nyugvó kurzusok lehetőséget biztosítanak a PTE összes hallgatója számára arra, hogy betekintést nyerjenek egy-egy tématerületre, melyek tudományterületileg a neveléstudományhoz kapcsolódnak, de valójában olyan kompetenciákat fejlesztenek, melyek hozzájárulnak a sokszínű, diverz társadalomban való sikeres működéshez. Ezek a kurzusok campus kredit formájában minden PTE-s hallgató számára elérhetők, így a magyar anyanyelvű és külföldi hallgatók közös kurzuson alkothatnak új tudástartalmakat.

- Fogyatékkal élők támogatása a PTE-n
  A PTE-n tanuló sajátos igényű hallgatók létszáma 300 fő feletti, ami a legmagasabb az ország felsőoktatási intézményei viszonylatában. A PTE intézményi stratégiájában megfogalmazott „Érzékeny Egyetem" koncepció hangsúlyt helyez a fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés folytatására, a fogyatékkal élőknek nyújtott életviteli és oktatási szolgáltatások bővítésére és az egyetemi polgárság érzékenyítésére. A PTE a fogyatékkal élő hallgatók számára országos központtá akar válni. 10 éve működik a PTE Támogató Szolgálata, amely 2005-ben 8-9 hallgató segítésével indult, a 2014/15-ös tanévben 370 regisztrált hallgatójuk volt. Közülük 70 fő körüli azon hallgatók létszáma, akik rendszeresen igénybe veszik a Támogató Szolgálat szolgáltatásait, mint például a mozgássérült hallgatók szállítása, az egyetemi épületeken belüli közlekedésük segítése, látássérülteknek az órai jegyzetek felolvasása, rögzítése, dolgozatok gépelése, speciális képernyőjű, billentyűzetű gépek biztosítása a Szolgálat irodájában, összességében a hallgatók egyetemi életének akadálymentessé tétele mind a tanulmányok, mind életvitelük szempontjából. A Támogató Szolgálat az *European Voluntary Service* (*EVS*) keretein belül fogad külföldi önkénteseket is, akik szintén színesítik, segítik hallgatóik egyetemi életét.

- Közösségi Tér a Wlislocki Henrik Szakkollégiumban
  A Szakkollégium működése számára mindig is teret és lehetőséget biztosított a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Ez manifeszt módon kezdetben egy szakkollégiumi szobában öltött testet, melyet a hallgatók rendeztek be a saját igényeik szerint. A felszerelést – bútorok, számítástechnikai felszerelések, mindennapi használati eszközök – pályázati forrásból a Tanszék segítségével szerezték be. 2013-ban viszont a „TÁMOP projekthez" köthetően olyan infrastrukturális fejlesztésre is lehetőség nyílt, melynek segítségével egyrészt nagyobb helyiséghez és jobb minőségű eszközökhöz juthatott a Szakkollégium. Ezt a helységet „Közösségi Tér"-nek nevezik. Olyan hely ez, ahová a hét bármely napján betérhetnek a hallgatók, ha e-mailt kell nézniük, vagy ha csak beszélgetni szeretnének. Ez a tér nemcsak egy szoba, hanem a közösségi programok létrehozásának színtere, a projekthez kapcsolódó megbeszélések helyszíne is. Továbbá a Közösségi Tér vezetőjén keresztül a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék könyvtárát is használhatják a hallgatók. A Szakkollégium 2014 és 2015-ben több alkalommal is szervezett kulturális programokat – könyvbemutató, irodalmi est, filmklub – melyek nyitottak voltak a PTE minden polgára számára, így irányítva a figyelmet a Szakkollégium sokszínűségére. Ezek mellett a Tanszék és a Szakkollégium figyelmet fordít a cigány nyelvek ápolására és a külföldi hallgatók nyelvi különbözőségére, így az általuk használt helységekben magyar, beás, romani és angol nyelven olvashatók a feliratok.

2.2.2. A SOKSZÍNŰSÉG ÉRTÉKELÉSE – befogadó szemlélet

Az inklúzió folyamatának kulcsfeltétele a befogadó szemlélet kialakítása, folyamatos fejlesztése. A pedagógiai környezetet működtető aktorok szemlélete döntően hozzájárul az inkluzív folyamatok alakulásához. Jelen kötet tanulmányai részletesen is kifejtik a szemlélet, az *attitűdök eredményeket befolyásoló* szerepét. A befogadó szemlélet megjelenésének egyik dimenziója az *intézményi kommunikáció* különböző formáiban és szintjein megjelenő, nyíltan vagy rejtetten érvényesülő attitűdök befolyása. A megvalósítók által generált *intézményi klíma*, az aktorok által gyakorolt különböző *szerepek*, a megvalósuló tanítási-szolgáltatási *tevékenységek, viselkedések* hordozzák azokat az attitűdöket, amelyek vagy fenntartják a kizáró, diszkriminíló dinamizmusokat, vagy az inklúzió folyamatának fenntartását szolgáló tendenciákat generálnak.

A befogadó attitűdről az inkluzív környezet kialakításának alapfeltételeként beszél az a nemzetközi mozgalom, mely a 80-as évek elejétől vizsgálta és képviselte annak lehetőségét, hogy miként fejleszthető a köznevelés rendszere az ott tanuló valamennyi diák sikeres részvétele érdekében. A mozgalom mentén alakították ki Angliában – az azóta több országban, így hazánkban is – adaptált modellt, melyet összegzően *„Inklúziós Index"*-nek neveztek el. A kötetben részletesen is olvashatunk erről a modellről, mely széleskörű vizsgálati eszközrendszerével nem csak sokoldalúan képes feltárni az adott intézményben lévők befogadáshoz kapcsolódó attitűdjeit, hanem gyakorlatban alkalmazható fejlesztési javaslatokat is kínál.

Intézményi példák és lehetőségek - *a befogadó szemlélet fejlesztésére*

- IE alapú intézményfejlesztési stratégia

  Az egyik kézenfekvő példa a befogadó szemlélet elfogadására, ha egyetemi szintű stratégia képviseli az inkluzív szemléletet az adott intézmény rendszerében. Mint az előzőekben is kifejtettük, egy ilyen stratégia megvalósulásának azonban nagyon fontos strukturális feltételei vannak. A stratégia elkészítése mellett szükséges megtalálni – már a fejlesztési folyamat kezdetén - a befogadó szemlélettel rendelkező, azok mellett aktívan elköteleződő aktorokat. Ugyanígy elengedhetetlen egy olyan projektszervezet felállítása, amely a stratégiában megfogalmazott változásokat, fejlesztéseket a legkisebb szervezeti egységek szintjéig, a mindennapi gyakorlat talaján érvényesítik, lebonyolításukat kezdeményezik és/vagy támogatják. Az IE projektszervezetről az később részleteiben írunk.

- A magyarországi felsőoktatásból kiragadott példák

  A magyarországi egyetemek stratégiai szinten megjelenítik dokumentumaikban a sokszínűséget, elsősorban fogyatékos-ügyi szempontból. Erre számos példát hoz Takács jelen kötetben is. Támogató Szolgálat működik több magyarországi egyetemen, mely általában mind tárgyi, anyagi segítséget (tananyagok, jegyzetek beszerzése, sokszorosítása, fénymásolás, szállítás, stb.), mind személyi segítséget (karrier és életvezetési tanácsadás, lelkisegély szolgálat) nyújt a rászorulóknak. Ilyen támogató szolgálat működik például a *PTE*-n,[71] valamint Tanácsadó Központ működik a *Szegedi Tudományegyetemen,* melynek feladatai a fogyatékossággal élő, azaz speciális képzési igényű hallgatók, a romák és a tartósan betegek segítése. Karonként fogyatékos-ügyi koordinátorok nyújtanak segítséget a speciális igényű hallgatóknak az *ELTE*-n,[72] a *Nyugat-magyarországi Egyetemen*. A *Debreceni Egyetemen* működik a Debreceni Egyetem Mentálhigiénés Esélyegyenlőségi Központ. A szervezet mentor programot működtet, melynek célja „a Debreceni Egyetemen tanuló hátrányos helyzetű, roma és fogyatékossággal élő fiatalok (mozgásban-, látásban-, hallásban korlátozott, autista spektrum zavar diagnózissal rendelkező) komplex támogatása, azzal a céllal, hogy a hallgatóknak nagyobb esélyük legyen tehetségük kibontakoztatására a felsőoktatási tanulmányaik ideje alatt."[73]

  - Sokszínűség értékelése a PTE Wlislocki Henrik Szakkollégiumában

    A Wlislocki Henrik Szakkollégium működése során folyamatosan törekedett arra, hogy az általa megvalósított programok alkalmával a társadalmi sokszínűség értékként jelenjen meg. A Szakkollégiumban az elmúlt két és fél év során olyan komplex képzési és ösztöndíjprogram valósult meg, melyeknél elsődleges szempont

[71] http://pte.hu/tamogato_szolgalat (2015.10.05.)
[72] http://www.elte.hu/hallgatok/spec (2015.10.05.)
[73] http://www.unideb.hu/portal/hu/node/3066 (2015.10.05.)

volt, hogy a hallgatók más kultúrák iránti érzékenységét, a különböző értékek tiszteletét és ezek kommunikációját elősegítse. Ezeknek a szempontoknak a megjelenését többféle módon biztosította a program. Egyrészt a hallgatókkal a befogadás és sokszínűség mellett elkötelezett szakemberek dolgoztak, másrészt a több olyan tréning valósult meg – demokráciára nevelés, antirasszizmus, konfliktuskezelés, kommunikáció, személyiségfejlesztés –, esetenként többször is, melyek az inklúzió, a másik elfogadására és a hatékony együttműködésre helyezték a hangsúlyt. A képzési programokon túl a Szakkollégium ez idő alatt igyekezett bekapcsolódni a nemzetközi vérkeringésbe. Ez több külföldi látogatásban (Varasd, Ghent, Bécs, Trieszt, Genova) illetve a hallgatók számára szervezett tréningek formájában öltött testet.

2.2.3. INTERAKCIÓBAN A SOKSZÍNŰSÉGGEL – a megvalósítók felkészültsége

Az inklúzió folyamatának nemcsak személeti feltételei vannak, hanem *a szemléleten túl* a megvalósítóknak kellő *ismeretekkel*, a gyakorlatot megvalósító *képességekkel* is rendelkezniük szükséges. Ahogyan a hallgatók számára egyénre szabottan segít az inkluzív környezet, úgy a megvalósítók felkészítése, támogatása az inkluzív folyamatokban való részvételre is *egyénre szabott formákat* követel. Vagyis a megvalósítók felkészültségét támogató folyamatnak magának is inkluzívnak kell lennie, hogy minden egyes szereplő egyéni kompetencia-állapotának, tettrekészségének megfelelő módon férhessen hozzá a képességeit, mindennapi gyakorlatát és ismeretét fejlesztő szolgáltatásokhoz, tevékenységekhez.
A felkészülés is *folyamatos tanulást igényel*, hiszen az inkluzivitás folyamat-jellege ezt igényli, éppen ezért szükségesnek látszik olyan egyetemi szolgáltatás- és tevékenységrendszer kialakítása, amely *differenciált módon nyújt segítséget* a megvalósítók felkészülésében.
Intézményi példák és lehetőségek – *a megvalósítók felkészültségének növelésére*

- IE kutató-fejlesztő-képző központ

  Egy, az inkluzív akadémiai kiválóság kutatói bázisát képező központnak nemcsak a kutatási háttér biztosítása a feladata. E mellett egy ilyen központ feladata a fejlesztési javaslatok megfogalmazása, képzési szolgáltatások kialakítása, rendszerszintű beágyazása az egyetem szolgáltatás-rendszerébe, jó gyakorlati modellek leírása és megosztása, valamint hozzáférhetővé tétele az egyetemi oktatók és egyéb szolgáltatási aktorok számára. A Pécsi Tudományegyetemen voltak már többször is kísérletek a kompetencia alapú és inkluzív kurzusfejlesztés műhelyeinek elindítására, azonban ezek hatékonyabb és eredményesebb lebonyolításához hiányzott az erős vezetői elköteleződés és a kiépített strukturális garancia-rendszer. Fontos részét képezhetik a megvalósítók felkészültségének azok a kétpillérű programelemek, amelyek strukturálisan garantálják a megvalósítók együttműködését az egyetemen kívüli partnerekkel, közösségi gyakorlati helyekkel – a sokszínű társadalmi helyek, szervezetek, csoportok képviselőivel.

- Az elköteleződés példája a Wlislocki Henrik Szakkollégiumban

  A Szakkollégiumban 2013 és 2015 között olyan ösztöndíjprogram valósult meg, mely komplex módon kívánta támogatni az abban részvevő hátrányos helyzetű főként cigány/roma hallgatók egyetemi tanulmányait. A projekt nem lett volna sikeres, ha a megvalósításban részvevő szakemberek részéről hiányzik az elköteleződés az inklúzió és sokszínűség iránt. Az elkötelezettség mértékét a projekt eredményeit vizsgáló akciókutatás eredményeiből ismerhetjük meg. A kutatás kitért arra, hogy a projektbe bevont megvalósítók mennyire voltak elkötelezettek a program által kitűzött célok iránt. Az elemzésből kiderül, hogy a projektben aktívan részt vevő szakemberek összességében sikeresnek ítélték meg tevékenységeik megvalósítását,

de e mellett említést tettek arról is, hogy néhány esetben akadályokba ütköztek, melyek veszélybe sodorták az általuk kitűzött célok megvalósulását. Az akadályok elhárítása, vagy kihívásokra adandó válaszokat összegezve elmondható, hogy a megvalósítók alapvetően a saját erőforrásaik megsokszorozásában látják a lehetőséget a problémák megoldására és nem a hallgatók megváltoztatásában. Mindez azt a szemléletet jelzi, mely a célcsoportként jelölt hallgatói csoport hátrányait helyesen felismerve, annak értékeire építve saját pedagógiai eszköztáruk bővítésével igyekeznek méltányos szolgáltatásokat nyújtani.

2.2.4. EGYÉNI UTAK MEGÉRTÉSE, SEGÍTÉSE - személyre szabott tartalmak és cselekvések

Az *egyénre szabott* megközelítés nélkül nehezen képzelhető el sikeres inklúzió. A hallgatók egyediségének figyelembevételéhez fontos, hogy olyan pedagógiai környezet, egyetemi intézményi klíma fogadja a résztvevőket, amely lehetővé teszi a *szabad identitásartikulációt, értékartikulációt*. Vagyis plurális értékartikulációra épülő intézményi folyamatokra, struktúrákra szükséges építeni a megvalósuló gyakorlatot. Másik fontos eleme ennek a klímának, hogy lehetővé teszi a hallgatók számára *egyéni és egyedi tanulási és életpálya útvonalak* bejárását, individualizált/differenciált tanulásszervezési eljárások, képzési programok és kurzusok, továbbá extracurriculáris programok, projektek segítségével. További szempontként jelentkezik az egyéni tanulási utak olyan *személyes támogató rendszereinek kiépítése*, mint amilyenek a *mentor- és tutorprogramok*. Vagyis azok az interperszonális kapcsolatokra építő támogató rendszerek, amelyek a kortárs segítők, illetve a szakember segítők hozzájárulását kapcsolják a differenciált, egyénre szabott tanulási útvonalak kivitelezéséhez. Az egyéni tanulási utakat támogató interperszonális rendszerek közé tartoznak azok a *mikro-csoportos kooperatív struktúrák*, amelyek egy kurzuson, egy képzési program keretében, vagy inter- és transz-diszciplináris projektekben rendelnek támogató kiscsoportokat a hallgatók köré. További eleme ennek a segítésnek a *tantervi diverzitás*, vagyis a tantervekben megjelenő sokszínűséget tükröző tartalmak, illetve a *diverz tantervek*, amelyek *folyamatelvű* módon igazodnak a tanulási-képzési folyamatban résztvevők egyedi igényeihez, elvárásaihoz, terveihez, fejlesztési szükségleteihez.

Intézményi példák és lehetőségek – *a személyre szabottságot segítő eszközök*

- Kompetencia alapú kurzusfejlesztés

  Példaként emeljük ki a pécsi Neveléstudományi Intézet törekvését arra, hogy a kompetencia alapú tanárképzés keretében valódi egyénre szabott fejlesztést alakítson ki. Az egyik fontos eleme ennek a törekvésnek a folyamatos kurzusfejlesztés, amelynek során az együttműködő oktatói mikro-csoportok áttekintik, elemzik a kurzusokat, illetve a teljes tanárképzési programot a kompetencia alapú fejlesztés szempontjából, megvizsgálva azt is, hogyan lehet a kurzusok során a személyre szabott képzési kritériumoknak megfelelni. Vagyis milyen tanulásszervezési és curriculum-szervezési eljárások teszik lehetővé a képzési programban résztvevő tanárjelöltek személyre szabott fejlesztését. Ehhez hozzákapcsolnak olyan további elemeket, mint a portfólió alapú értékelés-visszajelzés kiterjesztése az összes kurzusra, az alkalmazott kompetencia-modellek körének kibővítése (pl. a kötetben is bemutatott TASK modellel vagy interkulturális kompetenciákat összegyűjtő modellekkel stb.), plurilingvis kurzusok bevezetése, a kompetencia alapú fejlesztést támogató oktatói műhelyek szervezése, a kétpillérű tanárképzés révén további képzési és gyakorlóhelyi kapacitások bevonása a képzésbe stb.

- Mentorprogramok

  Magyarországon országos program keretében a HÖOK szervezésében valósul meg a 2009 óta működő mentorprogram, amelynek célja a felsőoktatási rendszerben tapasztalható esélyegyenlőtlenségek csökkentése, felszámolása, személyes segítségnyújtás, a hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyeinek növelése, önkéntesség, mint érték terjesztése. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű első éves hallgatók kerülhetnek be a programba. A mentorprogram személyes segítőt ad az elsőéves hallgató mellé, aki felsőbb éves hallgató és azonos intézményben és karon tanul. A program célja, hogy a sok esetben a közösségéből elsőként egyetemre kerülő hallgatót egy korban hozzá közel álló, az egyetemi életben jártas felsőbb éves diák személyesen támogassa.

- Portfólió alapú értékelés a WHSZ-ben

  A Szakkollégiumban 2013 és 2015 között megvalósult ösztöndíjprogram során került bevezetésre a szakkollégisták portfóliójának használata. A portfóliót alkotó dokumentumgyűjtemény megkönnyítette a hallgatók életút tervezését és nyomon követését (vállalások, teljesítések, előrehaladás) a portfólió készítője és külső szakemberek számára egyaránt. A Hallgatói Portfólió projektelem az egész projekten végighúzódó tevékenység volt. A rendszerét, működését leíró dokumentum a projekt legelején megszületett, és organikus fejlődését jellemzi, hogy a projekt ideje alatt többször végeztek módosításokat rajta a hallgatói és támogatói (tutor[74], mentor[75]) visszajelzések alapján. Így például a tutoroktól szöveges értékelést kértek a félév végén, ugyanígy a nyelvoktatóktól is, a tanulmányi eredmény értékelésénél bevezetésre került többletpont, amellyel a szakmai vezetés a kiemelkedő tanulmányi munkát kívánta szorgalmazni. Ezen kívül a nem kötelező, szakkollégiumon kívül végzett tevékenységek értékelését az elvárt 100% fölé helyezte, és pénzösszeget rendelt egy-egy ilyen pontszám mellé. Így is ösztönözve arra a hallgatókat, hogy igyekezzenek önállóan, a saját szakmai fejlődésük érdekében a szakkollégiumon kívül is tevékenykedni. A portfóliók értékelése azt az alapelvet követte, hogy mindenkit a saját maga által vállalt és teljesített pontszámok alapján szabad értékelni. Ez a folyamat természetesen ott kezdődik egy-egy félév során, hogy a szemeszter elején a hallgatók személyes vállalásokat tesznek – kiválasztották a program által kínált szolgáltatások közül a számukra szükséges tevékenységeket –, mely a szerződésükben került rögzítésre. Ezeknek a vállalt tevékenységeknek a teljesítését vagy nem teljesítését vezették a félévek során a portfóliójukban és ezt értékelte a támogató szakmai közösség - természetesen differenciáltan.

2.2.5. AZ INKLUZIVITÁS BIZTOSÍTÁSA EGYÜTTMŰKÖDÉSEKEN KERESZTÜL – partneri háló

Az együttműködő partneri hálózattal kapcsolatban két oldalt fontos figyelembe venni, a *belső* partneri hálózatot és a *külső* partnerekkel kialakított együttműködéseket. A belső partneri hálózat egyik eleme magáért az inkluzív folyamat kialakításáért és fenntartásáért létrehozott *mikro-csoportos projektszervezet*, továbbá a különböző, a sokszínűséget strukturálisan biztosító transz-graduális, interkulturális, transz-diszciplináris belső partneri *mikrocsoport-hálózatok*. A külső partnerekkel kiépítendő együttműködési kereteknek is szükséges strukturális garanciát hordozniuk, ahogyan ez történik a jól strukturált, *kétpillérű képzési programok* esetében, ahol az egyetemi képzés mellett a másik pillér a partner által biztosított gyakorlóhelyi környezet. A belső és külső partneri hálózatok megvalósuló együttműködése lehet garancia arra, hogy a felmerülő képzési-fejlesztési szükségletekre – amilyenek például a diverz tantervi programok, vagy a sokszínű, egyénre szabott tanulási

[74] A hallgatók személyes támogatását biztosító egyetemi oktató.
[75] A hallgatók támogatását biztosító felsőbb éves vagy PhD hallgató.

utak – az erőforrások, tudások, mobilitási lehetőségek kellően *széles repertoárja* álljon rendelkezésre.

Intézményi példák és lehetőségek *– a partneri háló mozgósítására, bővítésére*

- Kétpillérű képzési programok kialakítása

  A már többször idézett kétpillérű tanárképzés lényege éppen az, hogy az egyetemi gyakorló intézményeken túl, olyan partnerintézményi hálózat kiépítésére törekszik az egyetem, amelynek révén sokszínűbb gyakorlóhelyi repertoárt tud biztosítani a tanárjelöltek számára. Egyrészt az intézménytípusok szerinti sokszínűség jelenhet meg így (gyakorolhatnak kollégiumban, szakiskolában, középiskolában is az egyetem általános iskolái és gimnáziuma mellett). Másrészt bekapcsolódhatnak olyan sokszínűséget hordozó intézmények, amelyek az egyetemi gyakorlóhelyektől eltérő társadalmi összetételű, integráló intézményekben lebonyolítható gyakorlati lehetőségeket kínálnak a hallgatóknak. A kétpillérű tanárképzési programok révén a képzés gyakorlat-orientáltsága tovább erősíthető, s olyan sokszínű képzői kompetencia-repertoárt mutathat fel, amelyre az egyetemi kapacitások önmagukban nem lennének képesek, helyzetüknél fogva sem. Így az egyetemi és gyakorlóhelyi két pillér kölcsönösen kiegészíti, gazdagítja egymást, sokszínű tanulási környezetet biztosítva a tanár szakos hallgatók számára. Az elmúlt öt esztendőben a kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskola a PTE-vel közösen végrehajtott fejlesztések mentén arra törekedett, hogy a pécsi tanár szakos hallgatók hivatalos gyakorlóhelyévé válhasson. Ez lenne az első olyan gyakorlóintézménye a pécsi egyetemnek, mely komplex inkluzív programot sikeresen megvalósítva fogyatékkal élő, hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók integráló intézménye. Amennyiben a kétújfalui iskola gyakorló iskolává válási törekvéseit a PTE támogatja, akkor az országban egyedülálló módon lehet a tanár szakos hallgatók számára sokszínű és inkluzív iskolai környezetben biztosítani a felkészülést a tanári pályára.

- Külföldi partneri háló a PTE-n

  A PTE Közgazdaságtudományi Karán nagy hangsúlyt fektetnek a hallgatók és oktatók szakmai fejlődésére. Fontosnak tartják az oktatóik folyamatos továbbképzését, a *Visisting Scholar* program segítségével idén négy oktatójuk utazott amerikai és kanadai partnerintézményekhez. Kiutazó kollégák egyik kiemelt feladata az oktatás-módszertani fejlődés. Az oktatók továbbképzését szeretnék folytatni és bővíteni interkulturális, nyelvi vagy további módszertani képzésekkel. A PTE Műszaki és Informatikai Kara hasonló módon motiválja oktatóit nemzetközi tapasztalatszerzésre, utazásokra, amelyek anyagi hátterét pályázatokkal biztosítják, illetve partnerintézményeikkel oktatói csereprogramban vesznek részt. Jelenleg olyan mennyiségű felkérésük van, hogy nem tudják kiszolgálni az igényeket. Az informatikai és az építőmérnöki csoportból ez évben oktatók utaztak Amerikába szakmai és nyelvi kurzusokra.

  A PTE BTK Neveléstudományi Intézet évek óta hangsúlyt fektet a nemzetközi kapcsolatok a meglévő külföldi kapcsolatok megerősítésére és újabbak kiépítésére. A 2015-ben megrendezett Horizontok és Dialógusok tudományos konferencia plenáris előadói között szlovák és francia partnerintézményi előadókat is hallgathattunk. A párizsi Université Paris-est Créteil Val de Marne pedagógiai intézete és PTE BTK Neveléstudományi Intézete gyakorló pedagógusai és gyakorlóintézményeiben valósul meg együttműködés.

  - Hazai partnerségi háló példája

    2012 óta működik a Roma Szakkollégiumi Hálózat, melynek célja, hogy az ország különböző pontjain működő egyetemi roma szakkollégiumok hallgatói és vezetői

szakmai és személyes tapasztalatcseréjét segítse elő. Ezen túlmenően természetesen fontos lehet ez a fajta kapcsolati háló, melynek segítségével a szakkollégisták később kikerülve a munkaerő-piacon könnyebben boldogulhatnak. Ennek a hálózatnak fontos pontja a PTE Wlislocki Henrik Szakkollégiuma.

- Sokszínűség fókuszú partnerség a PTE-n belül

  A Wlislocki Henrik Szakkollégium esetében az elmúlt három év során sikerült olyan széles partneri hálót kialakítani, mely lehetővé tette egyrészt a hallgatók kapcsolati hálójának bővülését, a hallgatók erősebb kötődését a Pécsi Tudományegyetemhez, és a szervezet számára is lehetőség nyílt más szervezetekkel való együttműködésre. Ilyen projektelem volt a tutori rendszer, a mentori rendszer, a hálózatosodás, az önkéntesség és a szakmai együttműködések. A Szakkollégium létrehozásakor a program egyik alapköve a tutori rendszer felállítása volt. A tutor a WHSz esetében olyan egyetemi oktató, aki az adott hallgató szakjához köthető valamely tanszéken tanít, kölcsönös szimpátia alapján került kiválasztásra és önkéntes alapon vett részt a projektekben. Ezen jellemzők mentén a tutor az a személy, aki személyes találkozások alkalmával segíti, támogatja a szakkollégista tanulmányi, szakmai és tudományos előrehaladását. Mivel a hallgatók a PTE hét karáról érkeztek, ezért a tutorok is ezen karokról kerültek ki. Ez azt jelentette, hogy a Szakkollégiumnak a PTE szintjén „ki tudott törni" a Bölcsészettudományi Kar kereteiből és egy olyan oktatókból álló hálózatot létrehozni, amely a projekt előrehaladása során segítette újabb hallgatók bevonását, illetve kevésbé mérhető módon ugyan, de hosszú távon segíti a tutorált hallgatók intézménybe való beágyazódását, így erősítve a hallgatók intézményhez való kötődését. A tutori rendszer eredményességéről egyértelműen pozitív visszajelzéseket adtak a hallgatók. A projektelem az elégedettségi skálán nagyon magas értéket kapott. A szöveges értékelések több esetben tettek említést a közvetlen, személyes kapcsolatról, amely segítségével a hallgató személyes problémáit tudták megoldani. A mélyinterjúk során a tutori projektelemről pozitív konnotációban beszéltek a hallgatók, ebből kiderült, hogy ez a kapcsolat fontos és hasznos volt számukra az egyetemen való eligazodásban.

2.2.6. AZ INTERKULTURÁLIS KIHÍVÁSBÓL ÉRKEZŐ ÜZENETEK MEGÉRTÉSE – folyamatos megújulás

A befogadó szemlélet kapcsán már szót ejtettünk az egyetemi aktorok *folyamatos felkészüléséről* az inkluzív környezet kialakítása és fenntartása szempontjából. A folyamatos megújulás, mint az inklúzió önálló feltétele külön figyelmet érdemel, hiszen az inkluzivitás folyamatjellege mellett az is fontos szempont, hogy az *újabb és újabb kihívásokra* is felkészült legyen a befogadó egyetemi környezet. Egyrészt ez jelenti az IE adatok, kutatási eredmények, kapcsolati visszajelzések rendszerét, amely *pozitív és fejlesztő jellegű inputokkal* láthatja el az egyetemi rendszert. Másrészt az inkluzív akadémiai kiválóság fejlesztése érdekében *intézkedési tervek* megfogalmazását és lebonyolítását kezdeményezi. A harmadik fontos szempont a folyamatos megújulás érdekében olyan *partneri csoportok, kutató és fejlesztő központok bevonása* a partneri hálózatba, amelyek kifejezetten az inkluzivitással, az akadémiai kiválóság méltányossá tételével kapcsolatos tevékenységeket végeznek, s adhatnak külső visszajelzéseket az inkluzív akadémiai kiválóság kialakítására törekvő egyetemi intézménynek. A folyamatos önértékelés és önfejlesztés folyamatába így olyan külső partnereket von be, amelyek szélesíthetik az adott intézmény megértési és problémahorizontját, egyfajta *külső minőségfejlesztési partnerhálózatként*.

3. IE kutató-fejlesztő-képző központ

Az előzőekben már példaként említett, illetve az IE projektszervezet részeként később bemutatott központ egyik további funkciója, hogy az egyetemi IE szempontú intézményfejlesztés folyamatába bekapcsoljon olyan hazai és nemzetközi kutató-fejlesztő partnereket, partnerhálózatokat, amelyeknek fontos és kiemelt területként kezelik az inkluzív akadémiai kiválóság, vagy a közoktatási inklúzió kérdéskörét. Például jelen kötet kutatócsoportja is szorosabb kapcsolat kialakítására törekszik az USA-beli *Association of American Colleges and Universities*, a hollandiai *National Knowledge Centre for Mixed Schools*, valamint az Európa Tanács *Pestalozzi Program*jával.

3. Kimenet - Az inkluzív akadémiai kiválóság eredményessége

Ahogyan a bemenet két oldalról közelíti meg stratégiai javaslatunk, úgy - a nemzetközi szakirodalomhoz hasonlóan – a kimenetnek is két oldalát vizsgáljuk: a *lemorzsolódás* és az akadémiai *kiválóság* szempontjait. Ez utóbbi esetében elemezni szükséges a *hallgatókra vonatkozó eredményességi mutatókat* minden egyes hallgatóra kiterjedő módon, másrészt az *intézményfejlesztés eredményességi mutatóit*.

3.1. A lemorzsolódás szempontjai

Ebből a szempontból a nemzetközi szakirodalommal egybehangzóan fontos vizsgálni a diplomaszerzésre fordított *idő mennyiségét* és *szakaszosságát*, a *halasztási arányokat*, a sikeres és sikertelen *diplomaszerzések adatai mellett*. Hiszen különösen a hátrányos helyzetű csoportok esetében a megfelelő anyagi háttér hiánya megbonthatja az egyetemi tanulmányokra szánt időfolyamot munkavállalási periódusokkal, vagy esetleg véget is vethet a felsőfokú tanulmányoknak. Ugyanígy vizsgálni érdemes a *munkaerő-piaci elhelyezkedés* sikerességét/sikertelenségét a diplomaszerzés után.

3.2. Az intézményi inkluzív kiválóság eredményességi mutatói

Példák a hallgatói kiválóság, eredményesség vizsgálati szempontjaira

A hallgatói sokszínűség vizsgálatába célszerű bevonni azokat a mutatókat, amelyek a tudományos kiválóság hagyományos bizonyítékait elemzik. A hallgatói *tanulmányi átlagok* összevetése az összetételi mutatókkal kiterjedhet az akadémiai kiválóság *egyéb minősítési formáira*, mint amilyen a kari és országos Tudományos Diákköri versenyeken helyezést elért hallgatók, illetve a PhD fokozatszerzésben sikeres hallgatók összetételi vizsgálata. A hagyományos értékelési formák (tanulmányi átlag) mellett a *kompetencia alapú értékelések* különösen érzékeny adatokhoz vezetnek, tovább finomítva az egyetemi pedagógiai környezet fejlesztendő területeire vonatkozó elgondolásokat.
A hallgatók eredményességi adatait szükséges összevetni a *támogatottsági adatokkal* is. Vagyis annak a szempontnak a vizsgálata is a kimeneti adatok értelmezését segíti, hogy a hallgatók által elnyert ösztöndíjak, konferencia szereplések, publikációk, külföldi tanulmányutak milyen sokszínűségi jellemzőket mutatnak.

Példák az intézményi kimeneti eredmények vizsgálatához

Az akadémiai kiválóság inkuzivitásának rendszerszerű vizsgálata céljából szükséges meghatározni és pontosítani azokat az intézményi szintű kimeneti kritériumokat,

eredményindikátorokat, amelyeket az IE intézményfejlesztés céljaiként határoz meg az intézmény.
A keretet a nagy európai mutatók szempontjai képezhetik (pl. *U-multiranking)*

- általános mutatók (létszámok, végzettek, időre végzettek, stb.)
- nemzetközeiesedés,
- a regionális partnerek és az egyetem regionális fejlesztésben való részvétele
- a gazdasági szereplőkkel való együttműködés

Ezeken belül további IE szempontú lehetséges indikátorok, eredményességi bizonyítékok az alábbiak:

- Nő az intézménybe felvett hallgatók létszáma
- Bővül az egyetem partnerkapcsolati hálója, ennek következtében nő a kétpillérű programelemek száma
- Az egyetem előrelép a hazai és nemzetközi egyetemi kiválósági rangsorokban
- Nő a hallgatók, oktatók azonosulása, pozitív attitűdje az egyetemi campus vonatkozásában
- Az akadémiai klíma vizsgálatok pozitívabb, plurálisabb klíma jellemzőit mutatják
- Az egyetem arculati meghatározójává válik a diverzitás alapú kiválóság.
- Az egyetem belép az Inclusive Excellence intézményi modelljei közé.

Strukturális garanciák - Egyetemi horizontális IE csoportháló

Az Inclusive Excellence (IE) nemzetközi diskurzusában, valamint a hazai köznevelési-közoktatási integrációs fejlesztések során különös hangsúlyt kapnak a megvalósításhoz szükséges szervezeti-strukturális elemek. A különböző modellek részletesen kitérnek az inkluzivitás helyzetének feltérképezéséhez és az inkluzív környezet megteremtéséhez elengedhetetlen strukturális garanciákra.
A felsőoktatási modellek egyike az egyetemi *„Evidence Team" elnevezésű szerveződést emeli ki*, amely a fenntartókat, a döntéshozókat, a társadalmi kapcsolatok képviselőit, képzési programfelelősöket, az intézetek elkötelezett kutatóit tömöríti. A modellben ez a sokféle területről „merítő" és így minél szélesebb szervezeti hálót feszítő Team az egyik strukturális garancia az inkluzív kiválóság szempontjainak érvényesítésére, fejlesztési törekvéseinek megvalósulására. A hazai köznevelési-közoktatási rendszerben az elmúlt évtizedben terjedt el az inkluzivitást célzó - *IPR alapú - intézményfejlesztés* modellje. Ennek a modellnek szerves része az *intézményi projektszervezet* felállítása, melynek fókuszában az inklúzió kiépítése áll az adott intézményben. A javasolt projektszervezet egy kooperatív elveken működő mikrocsoportos hálózat, mely más intézmények hasonló szerveződésű egységeivel összekapcsolódva regionális és országos hálózatot alkot. Az intézményen belül létrehozott projektszervezet 3-5 intézményfejlesztési terület köré szerveződő mikro-csoportból áll, melyek mozaikszerűen működve felelnek a teljes intézményt átható fejlesztés megvalósulásáért. Ennek a modellnek a fejlesztő-kutatói bázisa a Pécsi Tudományegyetemen található.
Az akadémiai kiválóság diverzitás fókuszú fejlesztéséhez – az Inclusive Excellence eléréséhez - az áttekintett modellek példáiból kiindulva teszünk javaslatot a szervezeti-strukturális garanciák egyes elemeire. Javaslatunkat „**IE horizontális csoportháló"** néven összegezzük**.** (6. ábra)

IE horizontális csoportháló	Funkcionális jellemzők
IE Koordinációs Csoport Az egyetem fenntartójának, felsővezetőinek és kari, képzési felelőseinek, intézetek kutatóinak, fejlesztőinek képviselői, valamint a fókuszban lévő hallgatókat képviselők.	*Döntési jogkör*
	Rendszerszintű legitimáció
	Összegyetemi képviselet
	Felelősség: létrehozás, monitorozás, minőségfejlesztés
IE Koordinációs Iroda Legalább egy operatív és adminisztratív munkatárs, valamint egy ügyvivő szakértő	*Döntések előkészítése*
	Megvalósítás koordinációja
	Szervezési feladatkörök
IE mikro-csoporthálózat Intézeti, tanszéki csoportok, tanszékek, intézetek, kutatóközpontok, programirodák közösségeinek mikro-csoportjai.	*Decentralizált, dialógusra épülő kooperatív struktúrák*
	2-5 fős mikro-csoportok
	Nyitott és rugalmas struktúra
	Tanulási közösség vagy gyakorlat-közösség
	Funkciója és összetétele az adott folyamatokhoz igazodik
IE kutatói bázis Kutatás, fejlesztés, képzés, gyakorlat.	*IE lokális adatok elemzése*
	IE fejlesztési irányok megállapítása, gyakorlati modellek leírása és/vagy hozzáférhetővé tétele
	IE fejlesztési programok tervezése-lebonyolítása, ehhez kapcsolódóan képzési és műhelykínálat biztosítása
	IE fejlesztési eredmények kiértékelése és visszacsatolása a fejlesztési folyamatba

6. ábra – Javaslat az IE horizontális csoportháló elemeire

IE Koordinációs Csoport

Az „Evidence Team" tapasztalataira épülő csoport az egyetem fenntartójának, felsővezetőinek és kari, képzési felelőseinek, intézetek kutatóinak, fejlesztőinek az akadémiai kiválóság fejlesztése mellett elkötelezett képviselőiből áll. További tagjai a csoportnak a fókuszban lévő hallgatókat képviselő szervezeti egységek és partnerek, így például külföldi és Erasmusos diákok, hátrányos helyzetű közösségekből érkező, illetve valamilyen fogyatékkal élő hallgatók stb.
A Koordinációs Csoportnak *döntési* jogköre van az IE stratégia egyetemi bevezetését, fejlesztését és működtetését érintő kérdésekben, így az egyetemi döntéshozatal legfelsőbb fórumainak képviselői is e csoport szükséges szereplői. A létrejött csoport egyben *legitimálja* a felső vezetés szintjén, illetve összegyetemi szinten *reprezentálja* is az inkluzív kiválóságra való törekvés rendszerszerű és rendszerszintű érvényesítését. *Létrehozza* az egyetemi IE mikro-csoporthálózatot és *gondoskodik* annak működéséről, *monitorozásáról* és *minőségfejlesztéséről*.

IE Koordinációs Iroda

A Koordinációs Csoport munkáját legalább egy operatív és adminisztratív munkatárs, valamint egy ügyvivő szakértő segíti mikro-csoportot alkotva a Koordinációs Iroda szervezeti keretében. Az Iroda funkciója a *döntések előkészítése*, a meghozott döntések *megvalósításának koordinációja* a létrehozott IE mikro-csoport hálózatra támaszkodva. *Szervezi* és *rendszeresíti* továbbá a Koordinációs Csoport tevékenységének személyes és mediális nyilvánosságát, a döntések monitorozásának és a minőségfejlesztés folyamatát.

IE mikro-csoporthálózat

Az egyetemek szervezeti struktúrája jelenleg is mikro-csoportos szerkezetű, tekintve, hogy tanszéki csoportok, tanszékek, intézetek, kutatóközpontok, programirodák közösségeinek (mikro-csoportjainak) hálózatából áll. Ez a felsőoktatási szerkezet azonban *döntően centralizált és hierarchikusan szerveződő mikro-csoportos struktúra*. Jelen kötetben két tanulmány is foglalkozik azokkal a tudományos tapasztalatokkal, amelyek rávilágítanak a *decentralizált és dialogikus, kooperatív elvrendszerre épülő struktúrák* jelentőségére a szervezeti változások menedzselésében. A célzott változásokat vizsgálva megállapítják, hogy a hatékonyság és eredményesség nagyobb mértékben terjed ki az intézmény egészére - akár minden szolgáltatási szegmensre -, decentralizált, együttműködő struktúrák alkalmazása esetén. Az IE fejlesztése érdekében létrejövő - *2-5 fős mikro-csoportokból felépülő* - hálózat is akkor tud hatékony és eredményes lenni a teljes rendszert átszövő fejlesztésben, ha *kooperatív alapelvekre épülő struktúrát* képes alkotni. A mikro-csoportokon belül és között érvényesülő kooperáció ugyanis akkor lesz sikeres, ha érvényesülnek azok az elvek, amelyek az egyenlő részvételt és hozzáférést, a mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciót, az építő és ösztönző egymásrautaltságot, a személyes felelősségvállalást és egyéni számonkérhetőséget, valamint a lépésről lépésre biztosított kritikai és reflektív nyilvánosságot és a tudatos kompetencia alapú fejlesztést biztosítják. Ezekről az elengedhetetlen feltételekről részletesen írunk a kötet alapozó tanulmányaiban. Ahhoz, hogy az IE mikro-csoport hálózat valóban a fejlesztés motorja, hatékony és eredményes működtetője legyen az is fontos, hogy *rugalmas és nyitott struktúrákban* gondolkodjanak az érintett aktorok. *Tanulási közösségként* (*learning community*) vagy *gyakorlat-közösségként* (*community of practice*) elkötelezett tagokra van szükség a változások elindításához. Az aktorként bekapcsolódó személyek a feltérképezett IE értékek és hiányok mentén szerveződnek mikro-csoportokba. A mikro-csoport közössége a*z adott IE folyamathoz igazítja funkcióját, összetételét. Í*gy lehetnek például tanszéki mikro-csoportok, képzési programhoz kötődő mikro-csoportok, diszciplínákat képviselő mikro-csoportok, transz-diszciplináris vagy problémamegoldó mikro-csoportok stb.

Az IE mikro-csoport hálózat közösségei az IE fejlesztési döntések megvalósításának *az egyetem egész szervezetében horizontálisan elhelyezkedő megvalósítói és/vagy kezdeményezői*. Különböző, egymást kiegészítő olyan tevékenységeket végeznek és/vagy generálnak, amelyek az inkluzív kiválóság eléréséhez szükségesek.

- *Feltérképezik* az IE fejlesztéssel és működtetéssel kapcsolatos mennyiségi és minőségi adatokat,
- a szakmai háttérbázis segítségével helyi *implementációs-fejlesztési döntés-előkészítő* és *döntésmenedzselő* feladatokat látnak el saját kontextusukban (például az adott tanszéken/intézetben, a képzési programmal kapcsolatban, egy adott tudomány-területhez fűződő tevékenységekkel kapcsolatban, vagy a tudományágak közötti együttműködést igénylő problémahelyzetek megoldásában stb.),
- az elhatározott döntések végrehajtását lokális, helyi kontextusukban *támogatják*, *generálják*, *megvalósítják* a többi érintett szereplővel *dialógusban*, *közös döntéseket*

hozva, egyéni és közös tevékenységekre építve,
- továbbá segítik a *lokális folyamatok nyilvánosságának* rendszerességét.

IE kutatói bázis

Az IE kutatói bázis a nemzetközi modellekben is megjelenik, azonban jelen írásban kibővített értelemben használjuk. A kutatói bázis egy olyan IE-re fókuszáló központ, amely nemcsak *kutatásokkal*, hanem *fejlesztési* javaslatokkal, oktatói-dolgozói *képzésekkel-műhelyekkel* és *gyakorlati* modellekkel támogatja az akadémiai kiválóság fejlesztésének és működtetésének folyamatát. A kutatói bázis létrehozását indokolja, hogy nem várható el azonos felkészültség, az egyetemi szolgáltatások fejlesztéséhez szükséges kompetenciák készség szintű birtoklása az egyetemi polgárság valamennyi érintett tagjától. A központ kutatási adatokkal, szakirodalmi háttérrel, fejlesztési javaslatokkal, gyakorlati modellek gyűjteményével és konzultációs műhelylehetőségekkel segíti a IE mikro-csoport hálózat *konkrét tevékenységeit, törekvéseit*, de a *fejlesztés-politikai szinten döntéseket* hozó IE Koordinációs Csoportot is. Fontos feladata, hogy míg az *IE Koordinációs Iroda mikro-csoportja* az egész egyetem szintjére kiterjedő módon az operatív és adminisztratív folyamatokban szerez érvényt az IE folyamatoknak, addig az *IE kutatóbázis* a *szakmai*, *tudományos* és *gyakorlati* szempontú minőségfejlesztési folyamatokat támogatja.
Az IE kutatói bázis legfontosabb funkciói a *kutatások*, *fejlesztések*, *eredmények*, *további irányok* fejlődési spiráljának megfelelően folyamatosak és ciklikusak. A ciklus szakaszai - a spirális folyamat egymásután visszatérő lépései a következők:
- *IE lokális adatok elemzése (például képzési programok, kurzusok, gyakorlatok, közösségi gyakorlatok stb.)*
- *IE fejlesztési irányok megállapítása, gyakorlati modellek leírása és/vagy hozzáférhetővé tétele*
- *IE fejlesztési programok tervezése-lebonyolítása, ehhez kapcsolódóan képzési és műhelykínálat biztosítása*
- *IE fejlesztési eredmények kiértékelése és visszacsatolása a fejlesztési folyamatba*

Tekintettel arra, hogy a speciális kompetencia-területek szerepet játszhatnak a háttérszolgáltatás biztosításában, célszerű az IE valamelyik dimenziójához kapcsolódó *kutatások iránt elkötelezett* egyetemi oktatókat toborozni a központ működtetéséhez. Fontos, hogy a bekapcsolódó szakemberek a kutatások mellett *fejlesztési* és ahhoz kapcsolódó *képzési* tapasztalattal is rendelkezzenek, továbbá *gyakorlati* megvalósulások, modell-működtetések részeseiként szerzett tapasztalatokkal is bírjanak. Egy ilyen szakemberekből álló csoport lehet az IE kutatói bázis szenior magja, együttműködésben a hasonló profilú egyetemen belüli és nemzetközi kapcsolatrendszerből bevont *kollégákkal*, szakmai, civil, vállalati, állami, önkormányzati *partnerekkel*, továbbá a PhD, MA *hallgatói csoportok* fiatal szakembereivel, *szakkollégiumaival.*

Összegzés
Az akadémiai kiválóság inkluzivitásának fejlesztését stratégiai célkitűzésként ajánló megközelítés fentiekben vázolt szempontjait, ötleteit egy összefoglaló táblázatban (7. ábra) is bemutatjuk. Az összefoglalás csupán a fent ismertetett, az inkluzivitás folyamatelvű modellje mentén felmerülő szempontokat, ötleteket teszi áttekinthetővé az olvasó számára, fontos azonban szem előtt tartani, hogy a szempontok stratégiai kibontása mindig egy adott intézmény társadalmi kontextusában valósulhat meg teljesen – a mindennapi gyakorlat szintjéig ható dialógusok és megértések mentén.

ábra *Az inkluzív akadémiai kiválóság szempontrendszere*

<table>
<tr><th colspan="2">Az inkluzív akadémiai kiválóság szempontrendszere</th></tr>
<tr><td>Akadémiai kiválóság
Intézményfejlesztési fejlesztési célok:</td><td>– több és eredményesebb hallgató
– egyedi felsőoktatási pozíció megerősítése
– illeszkedés az EU és nemzetközi stratégiákhoz
– forrásbővítés az inkluzív fejlesztés fókuszba helyezésével</td></tr>
<tr><td colspan="2">BEMENET
Esélyegyenlőségi és méltányossági
Kritériumok</td></tr>
<tr><td>Érkező hallgatók:
Egyenlő részvétel és hozzáférés:
– hallgatói sokszínűség,
– szakos sokszínűség,
– támogatási sokszínűség,
– a gyakorlat sokszínűsége,
– sokszínű gyakorlatok
Strukturális indikátorok:
– sokszínűségi referenciaértékek,
– kritikus minimumértékek</td><td>Fogadó egyetemi környezet:
– vonzóképesség,
– befogadás,
– kibontakoztatás,
– arculat,
– szolgáltatói sokszínűség,
– döntéshozói sokszínűség,
– befogadó attitűd</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">FOLYAMAT
az inkluzív kiválóságot célzó rendszerműködési
Feltételek</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Stratégiai alapelvek:</td><td>Dialógusra törekvés:</td><td colspan="2">strukturális feltételek, szervezeti tanulás feltételei, kutatási-fejlesztési együttműködések, interdiszciplináris dialógusok</td></tr>
<tr><td>Strukturális dimenziók:</td><td colspan="2">referenciaértékek, folyamatelvű és kompetencia alapú fejlesztés, transz-referenciális, interkulturális, transz-graduális, transz-diszciplináris dimenziók</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tárgyi környezet:
– közösségi terek,
– interperszonális terek,
– reprezentációs és demonstratív funkció,
– dialógusra ösztönző téri struktúrák</td><td>Befogadó szemlélet
– attitűdök,
– intézményi kommunikáció,
– intézményi klíma,
– tanítási-tanulási-szolgáltatási tevékenységek, viselkedések,
– inklúziós index</td><td>Megvalósítók felkészültsége
– szemlélet mellett ismeretek, képességek jelentősége,
– a megvalósítók egyénre szabott felkészítése,
– a felkészítési folyamat inkluzivitásának kialakítása, folyamatos tanulás és visszajelzés,
– differenciált segítségnyújtás</td></tr>
<tr><td colspan="2">Személyre szabott tartalmak és cselekvések:
– szabad identitás és értékartikuláció, plurális környezet,
– egyedi tanulási és életpálya-útvonalak támogatása,
– mentor- és tutorprogramok,
– kooperatív alapcsoportokra épülő struktúrák</td><td>Partneri háló:
– intézményen belüli partnerhálózat,
– külső partnerek hálózata,
– kooperatív mikro-csoportos hálózatok,
– kétpillérű képzési programok,
– erőforrások, tudások, mobilitás széles repertoárja</td><td>Folyamatos megújulás:
– folyamatos felkészülés,
– folyamatosan tanuló szervezet,
– pozitív és fejlesztő jellegű inputok,
– inkluzivitás-specifikus partneri csoportok,
– kutató és fejlesztő központok bevonása az intézményfejlesztési folyamatba</td></tr>
</table>

KIMENET Mindenkire érvényes eredményességi *Mutatók*	
Lemorzsolódási szempontok: – sikeres/sikertelen diplomaszerzések arány – diplomaszerzésre fordított idő mennyisége, szakaszossága – halasztási arányok, periódushosszok – munkaerő-piaci elhelyezkedés sikeressége/sikertelensége	***Inkluzív kiválóság vizsgálati szempontjai*** *Hallgatók* – tanulmányi átlagok – egyéb mérési-értékelési és visszajelzési eszközök (pl. portfólió) – kompetencia alapú értékelések – támogatottsági adatok (ösztöndíjak, konferencia-szereplések, külföldi tanulmányok stb.) *Intézményi kimenetek* – általános mutatók (létszámok, végzettek, időre végzettek, stb.) – nemzetközeiesedés, – a regionális partnerek és az egyetem regionális fejlesztésben való részvétele – a gazdasági szereplőkkel való együttműködés *Ezen belül inklúziós kimeneti indikátorok:* – Nő az intézménybe felvett hallgatók létszáma – Bővül az egyetem partnerkapcsolati hálója, ennek következtében nő a kétpillérű programelemek száma – Az egyetem előrelép a hazai és nemzetközi egyetemi kiválósági rangsorokban – Nő a hallgatók, oktatók azonosulása, pozitív attitűdje az egyetemi campus vonatkozásában – Az akadémiai klíma vizsgálatok pozitívabb, plurálisabb klíma jellemzőit mutatják – Az egyetem arculati meghatározójává válik a diverzitás alapú kiválóság. – Az egyetem belép az Inclusive Excellence intézményi modelljei közé.