

BEFOGADÓ EGYETEM

ITT ÉS MOST

talent promotion mobility
inclusion
Campus Legal Aid Clinic
performatív események
Student Counselling
PTE PSZIKON
Táncoló Egyetem
international students diversity
Társadalmi Befogadás Szakkollégium
dancing Befogadó Egyetem
szolgáltatások
nemzetköziesítés
sokszínűség
inklúzió
inclusive excellence
egyetemes tervezés
Support Service
Támogató Szolgálat TehetségPont Jogklinika

Pécsi Tudományegyetem

Pécs, 2021

BEFOGADÓ EGYETEM – ITT ÉS MOST



Pécsi Tudományegyetem
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BEFOGADÓ EGYETEM

BEFOGADÓ EGYETEM – ITT ÉS MOST

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Pécs, 2021

A kiadvány a Pécsi Tudományegyetem – EFOP-3.4.3-16-2016-00005 „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” projekt keretében készült.

Szerkesztő: Vitéz Kitti

Szerzők:

Balogh Máté
Bálint István Ábrahám
Bánkyné Perjés Beatrix
Bécsi Zsófia
Braun Emese
Csébi Fruzsina
Csiszár Tamás
Czaun Eszter
Drubina Zoltán Gábor
Hajnalné Darabos Dóra
Horváth Gergely
Fazekas Ágnes Sarolta
Fodor Bálint

Forgács Fanni
Füzy Tibor
Gyetvai Fanni
Hosszú Lara
Koller Inez Zsófia
Kóczyán Zoltán
Mészáros Virág
Magdali Csaba
Molnár Ferenc Tamás
Molnár Gyöngyi
Montag Brigitta
Puskás-Szommer Ildikó
Révész Rebeka

Schäffer János
Sipos Norbert
Sütő Ramóna
Széll Krisztián
Szabó Kristóf
Szabó Vanda
Orsós István
Ódor Dóra
Varga Aranka
Varga Bettina
Varga József †
Vitéz Kitti
Zobokiné Gergely Nikolett

Lektor: Forray. R. Katalin

Angol nyelvi lektor: Katy Warner

Nyomdai előkészítés: Kiss Tibor Noé

Kiadó: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészeti-és Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet, Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport, Pécs, 2021

Felelős kiadó: Varga Aranka

Nyomtatta és kötötte: Bolko-Print. Kft. (7631, Pécs, Füzes dűlő 23.)

Ügyvezető: Szabó Péter

ISBN: 978-963-429-813-7

TARTALOMJEGYZÉK

In Memoriam	7
Előszó	8
Bevezető	9

1. FEJEZET. ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

VARGA ARANKA, HORVÁTH GERGELY: Befogadó Egyetem – Komplex intézményfejlesztési program a Pécsi Tudományegyetemen	13
VARGA ARANKA, VITÉZ KITTI, FODOR BÁLINT: A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen (másodközlés)	25
VARGA ARANKA, VITÉZ KITTI, ORSÓS ISTVÁN, FODOR BÁLINT, HORVÁTH GERGELY: Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban (másodközlés)	37
VARGA ARANKA, VITÉZ KITTI, SZÉLL KRISZTIÁN: Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében (másodközlés)	53
HORVÁTH GERGELY: Ösztöndíjak és az inkluzív kiválóság kapcsolata – A Pécsi Tudományegyetem ösztöndíj programjainak dokumentumelemzése	73
VITÉZ KITTI: Nemzetközi hallgatók mobilitása a Pécsi Tudományegyetemen	85

2. FEJEZET. INKLUZÍV GYAKORLATOK A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN

VARGA JÓZSEF (+): Egészségpszichológiai Konzultációs Szolgálat, Student Counselling	95
BRAUN EMESE, CZAUN ESZTER, SIPOS NORBERT: PécsiKözgáz TehetségPont – „A holnap kompetenciáit fejlesztjük”	99
BÁNKYNE PERJÉS BEATRIX: Táncsal a befogadásért – A PTE Táncoló Egyetem projekt bemutatása	111
Kollaboratív cselekvés a kutatásban: Bemutatkozik a Társadalmi Befogadás Szakkollégium	123
FÜZY TIBOR, ÓDOR DÓRA, HOSSZÚ LARA, GYETVAI FANNI: Jogklinika / Legal Aid Clinic	137
ELMER DIÁNA, KERTÉSZ ÁGNES, MAGDALI CSABA, MOLNÁR GYÖNGYI, MONTAG BRIGITTA, ZOBOKINÉ GERGELY NIKOLETT: Szolgáltatások a fogyatékkal élő hallgatók inklúziójáért a PTE-n	143

3. FEJEZET. KITEKINTÉS

BÉCSI ZSÓFIA: Az inklúzió társadalmi érdek	159
SCHÄFFER JÁNOS: Művészetelméleti esszé a Befogadó Egyetem performatív eseményeihez	165
FAZEKAS ÁGNES SAROLTA: Egyetemes tervezés a felsőoktatásban – Jó gyakorlatok a tanulás maximalizálása érdekében	173
MÉSZÁROS VIRÁG: A hallgatói lemorzsolódás háttértényezői az Inkluzív Kiválóság tükrében	185

4. FEJEZET. ANGOL NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓK (ENGLISH ABSTRACTS) 201

IN MEMORIAM

Kötetünket a nemrég elhunyt Dr. Varga József emlékének ajánljuk, akinek a kötetbe szánt végleges írása legfőbb igyekezete ellenére már nem készülhetett el. Dr. Varga József a PTE ÁOK kiváló oktatója, aki a Befogadó Egyetem Fórum alapítója és aktív tagja volt. Mindvégig jelentős szerepet vállalt a befogadás és elfogadás elősegítésért, fő hivatása a magyar, angol és német nyelven működő Egészségpszichológiai Konzultációs Szolgálat (PSZIKON) egyetemi rendszerbe való beágyazása és hatékonyságának folyamatos növelése volt. Az Egészségpszichológiai Konzultációs Szolgálat és a Student Counselling szolgáltatások működését mindenképpen fontosnak tartottuk megjeleníteni a kötetben, így a szerző által korábban küldött szakmai anyagokra és a szolgáltatások honlapjára hivatkozva készítettük el ezeket az összegzéseket és helyeztük el a megfelelő fejezetben.

Emlékét tisztelettel őrizzük!

ELŐSZÓ

Üdvözet az Olvasónak!

(Lectori Salutem!)

A befogadásnak régi hagyományai vannak Magyarországon. A különböző szokásokkal rendelkező „vendégek” befogadására már Szent István felhívta fiának, Szent Imre hercegnek a figyelmét.

Mi, Szent István kései utódai, a pécsi Universitas-ban együtt élők, legalább annyira vagyunk különbözőek és egymásra utaltak, mint eleink, ezért mi is csak egymás elfogadásával, egymás befogadásával, vagyis egymás gazdagításával tudhatunk létezni és tovább fejlődni.

A Pécsi Tudományegyetemen már az előző rektori ciklusokban, az Érzékeny Egyetem koncepcióban megfogalmazásra kerültek különbözőségeink, egymásra utaltságunk és egymás segítésének a gondolata. Már akkor is jó volt érzékelni, ma pedig látva látni is azt, hogy a Pécsi Tudományegyetem egyes egységeiben, e gondolat jegyében, számos öntevékeny kezdeményezés zajlott és zajlik ma is önerőből, pályázati vagy központi anyagi segítséggel, amely jelen kötetben kerül bemutatásra.

Ezidáig nem volt Egyetemünkön olyan törekvés, hogy a különböző segítséget nyújtó, támogató, mentoráló – nevezzük így őket – befogadó szervezeteket összekapcsolja, egymással megismertesse, munkájukat koordinálja, egyben szervezeti ernyőt is nyújtson számukra.

Kérem, fogadják jó szívvel a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet munkatársainak törekvését, amellyel arra vállalkoznak, hogy az eddig egymástól függetlenül működő kutatási, oktatási és hallgatói szolgáltatási tevékenységeket Befogadó Egyetem néven, egy központi ernyőszervezet alatt egyesítve, a szolgálatot igénybe vevők számára minél magasabb színvonalat biztosítva összefogja, és segítse a Pécsi Tudományegyetemen.

Jelen kötet arra tesz rendhagyó kísérletet, hogy ezeket a kezdeményezéseket számba vegye, és bemutassa Egyetemünk olvasóközönségének.

Mert a szeretet és a befogadás nem múlik el soha.

Lengvárszky Attila

BEVEZETŐ

Befogadó Egyetem – Itt és Most címet viselő kötet a 2018-2021 közötti időszakot hivatott bemutatni a Pécsi Tudományegyetem életében, amikor is a Befogadó Egyetem koncepció az EFOP-3.4.3-16-2016-00005 „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” elnevezésű projekt támogatását élvezte.

A kötet előzményeként fontos kiemelni a 2015-ben *Befogadó Egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével* címmel elkészült kötetet. Ez a kötet teremtette meg a Pécsi Tudományegyetemen gyakorlatba ültetett Befogadó Egyetem Program szemléleti alapját. A kötet írásai szakirodalmi beágyazottsággal vették sorra azokat a befogadással kapcsolatos témaköröket, melyek a hazai és nemzetközi szintén is úttörőnek számítottak. A Pécsi Tudományegyetem befogadásának jellemzőit is leíró kötet végén egy olyan stratégia is helyet kapott, mely segített abban, hogy 2018 szeptemberében elindulhatott a gyakorlatot jobbító fejlesztés egyetemünkön.

Elsőként szeretnénk köszönetet mondani Lengvárszky Attilának, a PTE oktatási igazgatójának, aki kezdetektől aktívan támogatta a Befogadó Egyetem koncepciót és annak gyakorlati lépéseit a Pécsi Tudományegyetemen. A Befogadó Egyetem szakmai vezetője Dr. Híves-Varga Aranka szakmai és tudományos tapasztalatai, valamint kiváló ötletei mindig elősegítették a gyakorlati lépések megvalósulását, így rendkívül hálásak vagyunk Neki is.

A Befogadó Egyetem munkatársainak, Fodor Bálintnak, Horváth Gergelynek, Schäffer Jánosnak, Németh Tamarának, Tószegi Zsófiának és Vezdén Katalinnak köszönjük, hogy nap mint nap aktívan és mindig újabb lendülettel vitték előre a mindennapi teendőket. Dr. Arató Ferencnek, Dr. Dezső Renátának és Trendl Fanninak köszönjük a szakmai támogatást a Program megvalósítása során. A PTE BTK NTI Wliskoeki Henrik Szakkollégium hallgatóinak is hálásak vagyunk az aktív szerepvállalásért akár csak a Flashmobon, a Befogadó Egyetem Kiállításmegnyitón, a Molino festésen vagy egyéb szakmai programokon.

Nem utolsó sorban köszönjük a Befogadó Egyetem Fórum tagjainak azt a szakmai összefogást, mely a közös célért tevékenykedők egymást támogató közösségévé tett bennünket. Kötetünk azért is különösen fontos számunkra, mert igyekeztünk mindazon szakmai-tudományos írást összegyűjteni, melyek a Pécsi Tudományegyetem befogadóbbá válása érdekében tett lépéseket reprezentálják.

A kötet három fő egységen keresztül kalauzolja az olvasót, arra törekedve, hogy felsorakoztassa a Pécsi Tudományegyetemen 2018-2021 közötti időszakban lezajlott kutatási eredményeket, továbbá részletesen bemutassa a befogadásért és elfogadásért tevékenykedő különböző szolgáltatásokat.

Az első fejezetben az elmúlt három év már publikált írásokat, valamint frissen elkészült kutatásokat gyűjtöttük össze. Ezek összegzik egyrészt a Befogadó Egyetem Program modelljét és mindennapi működését a Pécsi Tudományegyetemen. Másrészt bemutatják a 2021-ben lezajlott helyzetfeltáró kutatás eredményeit, a hallgatói ösztöndíjrendszer felépítését és a PTE nemzetköziesítési mutatóit.

A második fejezetben a PTE tíz karán a mindennapokban aktívan működő különböző szolgáltatásokat vesszük górcső alá. Többek között bemutatjuk a tehetséges hallgatók elő-

segítéséért, a fogyatékos hallgatók támogatásáért vagy akár a nemzetközi hallgatók sikeres beilleszkedéséért és ezzel egyetemi polgárrá válásáért elhivatottan tevékenykedő szolgáltatásokat, programokat.

A kötet harmadik fejezetében, mely a Kitekintés címet viseli, olyan egyéb írásokat válogattunk, mely az inklúzió és diverzitás témakörét szélesebb aspektusban értelmezve vizsgálják, törekedve az interdiszciplinaritás elvére.

Bízunk abban, hogy a kötet olvasói betekintést kapnak a Pécsi Tudományegyetem elhivatottságáról, aktuális törekvéseiről és céljairól a befogadás és diverzitás kérdéskörét illetően.

Szerkesztő

ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

VARGA ARANKA, HORVÁTH GERGELY

BEFOGADÓ EGYETEM – KOMPLEX INTÉZMÉNYFEJLESZTÉSI PROGRAM A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN

ABSZTRAKT

A 2018-ban létrehozott Befogadó Egyetem Program keretében megvalósított intézményfejlesztés tevékenységeinek elemzésére vállalkozik a tanulmány, fókuszálva az inkluzivitás kiépülésének mutatóira. Vizsgálatunkban áttekintettük a Program ernyőszerkezeti funkciójának sikerességét a hallgatói, PTE-s inkluzív programok közötti, felsővezetői/szervezeti és intézményközi-tudományos szinteken. Arra kerestük a választ, hogy melyek azok a megvalósult programelemek, szakmai tevékenységek, amelyek az eredményességre utalnak, illetve kitérünk az inkluzív fejlesztések sikereire, az egyetemi inklúzió szélesítésére. Az elemzés az elért eredményekre fókuszál: tanulmányunk röviden bemutatja a Befogadó Egyetem Program három évének (2018-2021) megvalósult tevékenységeit és produktumait, amelyek a nemzetközi és hazai irodalom tükrében az inkluzív beavatkozás sikerességének indikátorait tartalmazzák.

KULCSSZAVAK: *felsőoktatás, inkluzív kiválóság, fejlesztés*

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban egy inklúzió fókuszú komplex intézményfejlesztés tevékenységeinek elemzésére vállalkozunk. Vizsgálatunk célja, hogy áttekintsük a Befogadó Egyetem Program, mint ernyőszerkezet produktumait, ezáltal keressük azokat a sikerkritériumokat, amelyek az intézményfejlesztés eredményességére, így a Pécsi Tudományegyetem (PTE) befogadóbbá válására mutathatnak rá. Az értékeléshez tanulmányunk támaszkodik a felsőoktatási inklúzióról szóló klasszikus irodalomra és a PTE témára vonatkozó kutatásaira. Mindezekből kiindulva a Pécsi Tudományegyetem kontextusában láttatja az egyetemi befogadás helyi alakulását egy fejlesztési folyamat mentén. Vizsgálatunk során szem előtt tartjuk a Befogadó Egyetem Program Küldetésnyilatkozatát, amely alapján „*az ország és a régió szellemi műhelyeként értékközpontú, nyitott és befogadó szemlélettel rendelkező szervezet. Törekszik e szemlélet megerősítésére, kiterjesztésére az egyetem valamennyi polgára, valamint az egyetem által nyújtott szolgáltatásokban érintettek számára és részvételével.*”¹ Tanulmányunkban kiemelt helyet kap a 2018-ban létrehozott Befogadó Egyetem Program vizsgálata: fókuszba állítjuk, hogy vajon mennyiben volt sikeres fennállása alatt az ernyőszerkezeti funkció betöltése a Program által megcélzott négy – hallgatói, PTE-s inkluzív programok közötti, felsővezetői/szervezeti és intézményközi-tudományos – szinten.

1 <https://www.befogadoegyetem.eu/l/kuldetesnyilatkozatunk/>

A „BEFOGADÓ EGYETEM” NEMZETKÖZI GYAKORLATA

Az egyetemek intézményfejlesztési tervei között a 21. századi egyetem fenntarthatóságának érdekében az inklúziót célzó beavatkozások az Egyesült Államokban (May & Bridger 2010; Solomon et al. 2017; Brusoni et al. 2014), az Európai Unióban (Casey-Kulik & Jorgensen–Stöber. 2019), illetve a Pécsi Tudományegyetemen is egyre hangsúlyosabb helyet kapnak. A European Universities Association (EUA) kutatási összefoglalója (Claeys-Kulik & Jorgensen–Stöber 2019) megmutatja, hogy az egyetemek Európában is elköteleződtek és lépéseket tettek a felsőoktatási befogadás növelése érdekében. Az USA-ban a 2000-es években indított inkluzív kiválóság mozgalommal kapcsolatos tudományos vizsgálatok bizonyítják, hogy a fejlesztések az oktatás minőségét és az akadémiai kiválóságot növelik (Chang, 2001; Hurtado & Ruiz 2015).

Milem és munkatársai (2005) kifejtik, hogy az intézményi klímát külső és belső erők interakciói formálják, amelyek hatást gyakorolnak az egyetem sokszínűségére. Az inkluzív kiválóság (Inclusive Excellence, IE) növeléséhez szükségesek célzott szervezeti szintű beavatkozások (Williams et al., 2005). Ennek során figyelembe kell venni a hozzáférhetőség növelését, a lemorzsolódás csökkentését, a kiválóság és az intézményi befogadás alapelveit (Bauman et al., 2005). A beavatkozások nélkülözhetetlenek a 21. századi egyetem fenntarthatóságához: a felsőoktatásban megjelenő „nem szokványos hallgatóság” (Híves & Kozma, 2014) boldogulásának segítése növeli az intézmény presztízsét, a kiváló szakemberek képzését, és ezzel összhangban hozzájárul az egyetemi hallgatóság jóllétéhez (Bailey & Dynarski 2011; Myers 2016). A felsőoktatásban, mind a nemzetközi szinten, mind hazánkban arányeltolódást figyelhetünk meg, így az új, a felsőoktatásban alulreprezentált csoportok befogadásának érdekében szervezett intervenciók szükségesek.

A Befogadó Egyetem Program 2018-as indulását egy magyar és angol nyelvű tanulmánykötet kiadása előzte meg, amely tartalmazza a felsőoktatási inklúzió elméleti, gyakorlati és stratégiai irányelveit – a nemzetközi irodalomra és saját kutatásokra építve (Ara-tó & Varga szerk. 2015a, 2015b). Ezzel a PTE-n az inkluzivitás fejlesztését célzó program létrehozását egy olyan interdiszciplináris kutatás előzte meg, amely biztosította a szervezet tudományos alapokra helyezését.

A Befogadó Egyetem Program létrehozásának célja volt, hogy a Program ernyőszervezetként képes legyen az egyetemen már működő és az inkluzivitást erősítő programokat összehangolni, tapasztalatcseréjüket segíteni és igényeiket a felsővezetés felé közvetíteni. Az inklúzió szervezeti szinten való megvalósulásához elengedhetetlen, hogy az intézmények vezetői a diverzitást központi értéként kezeljék (O’Donnel et al. 2011; Danowitz & Tuitt 2011): a felsővezetés elköteleződésének növelése kiemelt helyet kapott a szervezet életében.

Az inkluzív beavatkozások hatékonyságának szempontjából fontos, hogy az inklúzió fókuszában álló csoportokat és igényeiket a figyelembe vegyék a szolgáltatások kialakításakor (Fodor & Horváth, 2021). A célcsoportok az idő előrehaladtával folyamatosan bővültek, hiszen a diverzitást alkotó tulajdonságokkal összhangban a beavatkozásoknak reagálniuk kell az inklúzió fókuszában lévő csoportok igényeire (Vaccaro et al., 2020). Az ernyőszervezet azáltal, hogy az egymástól elszigetelten működő inkluzív programok között kommunikációt nyitott, biztosította a jógyakorlatok cseréjét. A hallgatók bevonása, jóllétük növelése nem

kizárólag az inklúzió fókuszába tartozó hallgatók számára hozhat előnyöket, hanem a célcsoportokon kívül eső egyetemi polgárok jóllétét is támogatja (Varga, 2015b).

A Program kutatócsoportjának tagjai az egyetem inkluzivitásának folyamatos vizsgálatát végzik, amely hozzájárul a beavatkozások hatékonyságának növeléséhez (a tudományos eredmények részletes ismertetését a tanulmány későbbi szakasza tartalmazza). Az inklúzió folyamatelvű modellje alapján hangsúlyozandó, hogy a befogadást célzó beavatkozások három aspektus szerint tekinthetők át: bemenet, folyamat, kimenet (Varga, 2015a: 66). Jelen tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a Befogadó Egyetem Program projekt támogatási időszakának vizsgálatával értékeljük a szervezet hatásait a beavatkozási folyamatban, ezáltal feltárjuk az ernyőszervezet kimeneti eredményeit. Vizsgálatunk hozzájárul ahhoz, hogy a megelőző időszak sikerkritériumainak feltárásával a Befogadó Egyetem Program folytatásának lehetőségeire tegyünk javaslatokat.

KUTATÓI KÉRDÉSEK ÉS VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

A Befogadó Egyetem Program működésének területeit úgy kívánjuk áttekinteni, hogy fókuszálunk az elért eredményekre. Vizsgálatunk többek között arra keresi a választ, hogy vajon melyek azok a megvalósult programelemek, illetve szakmai tevékenységek, amelyek a Program eredményességére utalnak? Kutatói kérdésünk, hogy a Befogadó Egyetem, mint ernyőszervezet az egyetem mely résztvevőit kötötte össze az inkluzív fejlesztések jegyében, és ezzel mennyiben volt képes hozzájárulni az egyetemi inklúzió szélesítéséhez? Kutatásunkban felderítjük azokat a „többleteket” – sikerkritériumnak tekintve –, amelyek hozzájárultak a vizsgált egyetem befogadóvá válásának növeléséhez.

Vizsgálatunk során a Befogadó Egyetem Program három évének (2018-2021) időszakában megvalósult tevékenységeit és produktumait tekintjük át, fókuszba helyezve azokat az elért fejlesztési eredményeket, amelyek a nemzetközi és hazai irodalom tükrében az inkluzív beavatkozás sikerességének indikátorait tartalmazzák.

EREDMÉNYEK – A BEFOGADÓ EGYETEM PROGRAM ÉRTÉKELÉSE

Sikerkritériumok

Vizsgálatunkban az inkluzivitás fejlesztésének négy dimenzióját tárjuk fel, amelyek a Befogadó Egyetem Program hatékonyságának értékelését segítik. Az 1. ábra bemutatja azt a négy szintet, amelyen a Program hatást kívánt kifejteni, és amelyek az előzőekben ismertetett szakirodalmakban szerepelnek, mint az inkluzivitás növelésének alapelemei.

1. A hallgatói (cél)csoportok bevonása, olyan sikerességi mutató, amely rávilágít az egyetemi tanulók közvetlen megszólításának fontosságára az egyetemi befogadás növelése érdekében. A hallgatók szintjén megvalósuló programokat az inkluzív beavatkozások mikroszintjének tekintjük.

2. Az egyetemen működő inkluzivitást növelő programok és projektek kommunikációjának, tapasztalatcseréjének és láthatóságának növelése az egyik legfontosabb a Befogadó Egyetem zászlójára tűzött célok közül, mely az egyetemen belüli intervenciók mezoszintjét mutatja. Megelőző kutatásunk (Varga-Deli-Fodor 2019) egyértelműen rámutatott ennek szükségességére, mert a különböző karokon sikeresen működő inkluzív programok csak alig vagy semmit nem tudtak egymásról.
3. Az előző két aspektus teljesülésével az ernyőszervezet sikeressége abban is megmutatkozik, ha a hallgatók és a szervezetek igényeit képes közvetíteni az egyetemi vezetés felé, így az inklúzió célkitűzéseit képviseli az intézmény makroszintjén, a döntéshozók felé. További sikerkritérium, hogy a képviselet következtében elmozdulások tapasztalhatók szervezeti szinten is.
4. Végül a komplex intézményfejlesztés sikerességéről visszajelzést adnak azok a tevékenységek, amelyeket a szervezet külső résztvevők irányába folytat. A hatékonyságról tanúskodnak a PTE jógyakorlatainak, vizsgálatainak megosztására irányuló tevékenységek, mind a hazai, mind a nemzetközi szakmai szinten. Olyan külső kapcsolati hálózat kialakítása, mely a belső fejlesztéseket megerősíti.

1. ábra: A Befogadó Egyetem értékelésének sikerkritériumai



A Befogadó Egyetem, mint ernyőszervezet a korábbiakban taglalt szinteken valósított meg tevékenységeket, fejtette ki hatását. A Befogadó Egyetem ernyőszervezeti szerepeit a 2. ábra mutatja. Az ernyőszervezeti funkció kezdetektől megjelenik a hallgatói programok esetében is, hiszen a Befogadó Egyetem célja, hogy felkarolja, megerősítse a hallgatói aktivitást. A Program jellegéből adódóan kiemelten koncentrált arra, hogy megerősítse a

PTE-n futó inkluzív gyakorlatokat, segítse kommunikációjukat, növelje azok láthatóságát és képviselje azokat különböző fórumokon. Emellett a Program mindezekre építve képviselte az egyetemi vezetőség felé az inkluzivitás hangsúlyosabb megjelenését a PTE egészében. Továbbá a Befogadó Egyetem feladatának tekintette az inklúzió témakörében a tudományos diskurzusban való aktív részvételt, melynek mérföldköve volt a 2021-ben szervezett nemzetközi konferencia, melyben ernyőszerkezeti szerepet töltött be.

2. ábra: A Befogadó Egyetem Ernyőszerkezeti funkciói



1. Hallgatói közösségek akciói

A Befogadó Egyetem ernyőszerkezeti funkciója abban mutatkozik meg, hogy a Program az inkluzivitás népszerűsítését szolgáló hallgatói tevékenységeket karolt fel, illetve maga is generált ilyen programokat. A teljesség igénye nélkül mutatunk be olyan hallgatói akciót, amelyeknek szervezésébe a Program bekapcsolódott.

2019 januárban egy – a sokszínűséget és befogadást bemutató – flashmobbal indultak a Program hallgatói akciói. Ehhez tematikailag kapcsolódott egy májusi közös korlátfestő akció² és egy kiállítás. A korlátfestést a Tanárjelöltek Szakkollégiumának és a PTE Wlislocki Henrik Szakkollégium hallgatói szervezték, akik mellett a Gandhi Gimnázium tanulói is részt vettek – egy részük a PTE SZINAPSZIS mentorprogramjának keretében. A közel 40 diákot megmozgató akció megmutatja, hogy a PTE polgárai öntevékeny közösséget alkotnak, a Befogadó Egyetem szerepe ez esetben a szervezésben való segítségnyújtás és a nyilvánosság növelése volt.

Ugyanebben az időszakban valósult meg a Befogadó Egyetem legnagyobb hallgatói akciója, egy több hónapig tartó kiállítás. A kiállításra olyan pályamunkák érkeztek, melyek a befogadást, sokszínűséget jelenítették meg. Egyetemi polgárok – oktatók, hallgatók, köztük külföldi diákok és középiskolai tanulók munkái (összesen 26 darab) kerültek kiállításra, majd egy szerkesztett kiadványba is (Schaffer, 2020).

2 https://www.bama.hu/kozelet/helyi-kozelet/korlatot-festenek-forumot-tartanak-1815274/?fbclid=IwAR3u9JPmXTfOSSJ-XgRcYanKQnxUY2EIXb9h9goPsCps2eEBVhrB1f5_ogU

A pandémiás helyzet miatt a hallgatói akciókra kevésbé volt lehetőség. 2021 januárjában a „Tanítsunk Magyarorszáért!” mentorprogram országos népszerűsítése mellé állt a Befogadó Egyetem. A mentorprogram alapvető célja, hogy a kistérségi, zömében hátrányos helyzetű tanulókat egyetemista mentorok munkáján keresztül segítsen. Az esemény szervezésében összesen 22 PTE-s hallgató szerepelt és koordinálta az eseményt. Az online eseményt a Befogadó Egyetem Facebook oldalán keresztül népszerűsítették a szervező hallgatók.³ Az esemény összes 18.952 embert ért el, 254 válasz érkezett a részvételre, míg az eseményen több, mint 100 fő vett részt.

Elmondható, hogy a hallgatói csoportok szervezésében megvalósuló események és programok hatását a Befogadó Egyetem Program képes volt növelni. A sikerkritériumok közül a hallgatói részvétel mellett, így a transzparencia növelése jelenik meg. Ebben kulcs szerepet játszott, hogy a Befogadó Egyetem Program munkatársi körében több hallgató is volt, illetve hogy a Program hallgatói közösségekkel aktív kapcsolatot épített ki.

2. Inkluzív programok Fóruma⁴

A Befogadó Egyetem 2019-ben hozta létre a PTE-n futó inkluzív programok Fórumát. A Fórumra olyan szervezetek képviselői látogattak el, akik mindennapi munkájukkal az inklúzió célcsoportjaiba tartozó hallgatókat segítik, hozzájárulnak a PTE hallgatóinak tehetséggondozásához. A Fórum életre hívását az egymástól elszigetelten működő programok közötti kommunikáció elindítása vezérelte.

A 2019-2021 közötti időszakban összesen hat alkalommal találkoztak az ernyőszervezet⁵ inkluzív programjainak képviselői. Az Első Fórum, 2019. májusában került megrendezésre, amin a Rektori Kabinet segítségével készített felmérés alapján delegált koordinátorok vettek részt. A Fórum 2020-ig, a COVID-19 járványig személyes formában működött, míg a két utolsó Fórumot az online térben szervezte meg a programvezetők számára a Befogadó Egyetem. A Fórum a programok vezetőinek találkozási során segítette a jógyakorlatok megosztását, a közös érdekképviselet kialakítását.

A Fórumok részvételi arányából látható, hogy a kezdeti fellendülés után megmaradt egy olyan stabil szakmai közösség, amelynek a tagjai folyamatosan együtt dolgoztak (1. táblázat).

1. táblázat: A Fórumok szervezeteinek és képviselőinek száma

	1. alkalom	2. alkalom	3. alkalom	4. alkalom	5. alkalom	6. alkalom
Képviselet szervezeti egység (db)	15	12	8	8	11	11
Képviselek (fő)	30	24	11	14	18	14

3 [https://www.facebook.com/events/222447402698119/?acontext=%7B%22event_action_history%22%3A\[%7B%22surface%22%3A%22page%22%7D\]%7D](https://www.facebook.com/events/222447402698119/?acontext=%7B%22event_action_history%22%3A[%7B%22surface%22%3A%22page%22%7D]%7D)

4 <https://www.befogadoegyetem.eu/forumok/>

5 Az ernyőszervezet tagjainak listája megtalálható a Befogadó Egyetem honlapján: <https://www.befogadoegyetem.eu/ernyoszervezet/>

A Fórum sikerességét az is mutatja, hogy az alkalmakon az inkluzív programok képviselői mellett az egyetem felsővezetése is részt vett a találkozókön: az első Fórumot a PTE oktatási rektorhelyettes nyitotta meg, illetve valamennyi Fórumot a PTE oktatási igazgatója, a rektori kabinetvezetője vezette. A Befogadó Egyetem tehát kezdetektől élvezte az egyetemi felsővezetés támogatását, amely az inkluzív beavatkozások szempontjából fontos stratégiai eredménynek tekinthető.

A Fórum tevékenységei: a Küldetésnyilatkozat megfogalmazása, szakmai bemutatkozás és tapasztalatcsere, „Inkluzív Brand” építésének megkezdése, közös tudományos munka és érdekképviselet. Mindemellett fontos volt a PTE-n futó inkluzív programok láthatóságának növelése. Ehhez kapcsolódóan honlap⁶ és bemutató készült a Fórumban résztvevő szervezeti egységekről, majd a Program bemutató videó anyagot állított össze az erre vállalkozókról. A Támogató Szolgálat, a Wlislöcki Henrik Szakkollégium, a KTK Tehetségpont, a Tanulásmódszertani és Tanulástámogatási Kurzus, a Táncoló Egyetem, illetve az Önkéntes Munkacsoport mutatkoztak be a Befogadó Egyetem lencséjén keresztül⁷, ami hozzájárult a Fórumon résztvevők munkájának népszerűsítéséhez, a transzparencia növeléséhez.

Az ernyőszervezet a szociális média különböző felületein is elérhető, rendelkezik Facebook-, Instagram profillal, angol és magyar nyelvű honlappal, illetve YouTube-csatornával. A fenti profilokon a Program megosztja saját eseményeit, az ernyőszervezet híreit, népszerűsíti az inklúzióval kapcsolatos eseményeket, hallgatói akciókat.

A Program Facebook oldalán a legnagyobb látogatottság az online események előtt volt tapasztalható: 2021. január 27-én 1915 fő (hallgatói esemény); június 2-án 1930 fő érte el (nemzetközi konferencia) a Facebook oldalt, ezzel szemben a „hétköznapokban” alacsonyabb látogatottság jellemzi az oldalt. A Befogadó Egyetem YouTube csatornájára feltöltött videó anyagok megtekintésének -száma szinten eltérő, vannak magasabb megtekintésű videók (pl. a PTE: Befogadó Egyetem videó, 214 megtekintés), azonban vannak olyanok is, amelyek elhanyagolható mennyiségű megtekintést kaptak.

A Befogadó Egyetem Fóruma olyan jógyakorlat a PTE-n, amely tartalmaz három sikerkritériumot. Az inkluzív programok vezetői közvetve a hozzájuk tartozó hallgatók érdekeit képviselve vesznek részt az eseményeken, ahol lehetőség nyílik a tapasztalatok megosztására mind a programvezetők, mind az egyetemi vezetőség előtt.

3. Képviselet az egyetemi vezetőség felé

A Befogadó Egyetem tevékenységei között a PTE felsővezetése és szervezete felé történő képviselet a befogadás növelését célozta. Az értékelés során fontos számot vetni azokról az egyetemi dokumentumokról, amelyekben a Program működése alatt jelent meg nagyobb hangsúllyal az inklúzió, mint irányelv. A Befogadó Egyetem által szervezett Fórum egyik első feladata és eredménye volt, hogy a bevezetőben idézett Küldetésnyilatkozatát megfogalmazta. A Küldetésnyilatkozat alapján a PTE küldetésnyilatkozata is kiegészült a „befogadás” megjelenítésével.

⁶ <https://www.inclusiveuniversity.eu/>

⁷ Az inkluzív programok videóanyagai elérhetőek a Befogadó Egyetem YouTube csatornáján: <https://www.youtube.com/channel/UCTA7wDoPFS17FYhIbLCIU0A>

„...Céljainkat hallgatóink kiemelkedő szakemberekké nevelésével, kiváló oktató tudósok és művészek képzésével, hazahívásával, az oktatás és a tudomány tradicionális és innovatív elemeinek az ötvözésével, jó és befogadó egyetemi közösség építésével kívánjuk elérni.” (forrás: PTE Küldetésnyilatkozat⁸)

A befogadás szervezeti szinten való deklarációjának mérföldköve a Befogadó Egyetem Program nevesítése az egyetemi SZMSZ-ben. Ennek előzménye az egyetem ombudsmanjával, illetve Esélyegyenlőségi Bizottságával való szakmai együttműködés, melyet a Program működése kezdetétől fontosnak tartott a szervezet makroszintjére való hatás gyakorlása érdekében. 2021 tavaszán ennek a sikeres közös munkának eredménye, hogy A Pécsi Tudományegyetem Szervezeti és Működési Szabályzatának 18. számú mellékletébe belekevert (15. §), hogy az Esélyegyenlőségi Bizottság egyik tagját a Befogadó Egyetem Program delegálja. Szintén fontos eredmény, hogy egyúttal bővült az SZMSZ-ben nevesített és az esélyegyenlőség szempontjából fókuszban tartott csoportok és tevékenységek köre, mely bővítésre a Program tett javaslatot:

*„15§. (1) Az Esélyegyenlőségi Bizottság... g) figyelemmel kíséri a Befogadó Egyetem Programirodával együttműködve az egyetemi inklúzió fókuszában lévő csoportokat, így különösen a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, a valamely etnikai kisebbséghez tartozó egyetemi polgárokat, külföldi hallgatókat, fogyatékkal élő egyetemi polgárokat célzó kutatásokat és beavatkozásokat,
h) javaslatot tehet a Befogadó Egyetem Programirodával együttműködve a Szenátusnak az inklúzió fókuszában lévő csoportok hátránykompenzációjának érdekében,
i) javaslatot tehet a Befogadó Egyetem Programirodával együttműködve a hátránnyal élő csoportok egyetemi környezethez történő adaptációját, valamint a kirekesztés valamennyi megnyilvánulási formájának megelőzését, megakadályozását elősegítő intézkedésre” (Forrás: PTE SZMSZ⁹)*

4. Hazai, nemzetközi szakmai – tudományos közösség szervezése

A Befogadó Egyetem Programban hangsúlyos helyet kapott a tudományos kutatások folyamatos végzése. A Befogadó Egyetem munkatársai publikációk, konferencia részvételek és konferenciaszervezés formájában egyaránt megosztották a PTE inkluzivitását bemutató vizsgálataikat, amelyek mind a hazai, mind a nemzetközi diskurzusban helyet kaptak. A Befogadó Egyetem kutatócsoportja önmagában is diverz: munkájában oktatók, PhD hallgatók és szakkollégisták is részt vehettek.

8 <https://pte.hu/hu/egyetemunk/kuldetesnyilatkozat>

9 https://adminisztracio.pte.hu/adminisztracio/szabalyzatok_utasitasok/szervezeti_es_mukodesi_szabalyzat_es_mellekletek

A tudományos munka a 2014-2015 közötti időszakban kezdődött meg, amelynek eredménye egy két nyelven publikált tanulmány kötet (Arató & Varga szerk. 2015a, 2015b). Arató és Varga (2018), írásukban stratégiai alapokra helyezték a Befogadó Egyetem Program és a Programiroda (2018) elindítását. A Programiroda háttérrel biztosított a gyakorlati tevékenységek mellett a tudományos kutatások folytatásához: a Befogadó Egyetem kutatói 2019-ben feltárták az inklúzió célcsoportjába tartozó hallgatókat érintő szolgáltatások eredményeit és továbblépési lehetőségeit (Varga, Vitéz & Fodor, 2019), míg 2020-ban kérdőíves adatfelvétellel mélyfúrást végeztek a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma hallgatók egyetemi közösségi életben való reprezentációjáról (Varga et al., 2020), mely munka angol nyelven is megjelent (Varga et al., 2021). Mindeközben 2020-2021-ben átfogó makrostatisztikai elemzés készült a PTE hallgatóiról, amely tíz év időtartamában vizsgálja a diverz háttérű tanulói csoportokat (Varga, Vitéz & Széll, 2021).

A 2020/2021-es akadémiai év során a Befogadó Egyetem munkatársai számos konferencián prezentálták kutatási eredményeiket. A konferenciákon való részvétel növelte a szervezeti egység láthatóságát a hazai tudományos életben.

2021. tavaszán, a Befogadó Egyetem nemzetközi konferencia szervezésébe kezdett, amely az „*Inclusive Excellence and Inclusive Universities*” címet viselte. Az online konferenciára 12 országból, 49 előadó érkezett, hogy bemutassa a felsőoktatási inkluzivitás tematikájú kutatását. Az előadók között a PTE kutatóit is megtaláljuk, illetve a szervező bizottság felkérte a Fórum résztvevőit is egy-egy előadásra a PTE inkluzív jógyakorlatairól. A rendezvény során lehetőséget biztosított a nemzetközi diskurzus megnyitására, mindemellett a felkért plenáris előadók kutatásaikat a Befogadó Egyetem senior kutatói által szerkesztett nemzetközi kötetbe publikálhatják. A nemzetközi nyitás láttatja, hogy a Befogadó Egyetem eredeti tervein túllépett, koordinátori szereppel jelentkezett a felsőoktatási inklúzió diskurzusában is. A nemzetközi rendezvény során szintén kiemelendő az egyetemi felső vezetés elkötelezettsége a Befogadó Egyetem iránt.

A tudományos tevékenységek számbavétele megmutatja a Befogadó Egyetem szerepét a hazai és nemzetközi tudományos diskurzusban. A szervezet széleskörű kapcsolatrendszerrel rendelkezik mind Magyarországon, mind az országhatáron túl, amelyek a kölcsönös segítségnyújtás jegyében képesek lehetnek növelni a PTE további inkluzív fejlesztési terveit.

ÖSSZEZÉS

Tanulmányunkban áttekintettük a Befogadó Egyetem Program működésének területeit, fókuszba állítottuk a 2018-2021 időszak eredményeit. Vizsgálatunkban beavatkozási szintenként vettünk sorra olyan megvalósult programelemeket, szakmai tevékenységeket, amelyek az eredményességére utalnak. (2. táblázat)

2. táblázat: A Befogadó Egyetem Program eredményei

Cél	Tevékenységek	Eredmény
1. Mikroszint – Inkluzív fókuszú hallgatói bevonódás és aktivitás támogatása	Hallgatói akciók felkarolása során: <ul style="list-style-type: none"> ■ Diverzitás és inklúzió fókuszú Flashmob, korlátfestés és kiállítás szervezése ■ Online rendezvény szervezése hallgatói programok népszerűsítésére 	A hallgatók aktív részvétele a BE Programban munkatársként és hallgatói akciók részeseként
2. Mezoszint – PTE-s inkluzív programok együttműködésének kialakítása	Fórum létrehozása, működtetése során: <ul style="list-style-type: none"> ■ Küldetésnyilatkozat alkotása, ■ tapasztalatcsere biztosítása, ■ láthatóság növelése, ■ tudományos munka végzése 	Létrejött az egyetemi inklúzió érdekében dolgozó szervezeti egységek együttműködő szakmai közössége
3. Makroszint – Az egyetemi vezetés/ szervezet inkluzív szemléletének növelése	Az inklúzió képviselője során: <ul style="list-style-type: none"> ■ A BE Fórumon felsővezetői koordináció ■ PTE-s dokumentumokban az inkluzivitás megerősítése 	A „befogadás” a PTE küldetésnyilatkozatának része lett, továbbá a PTE Esélyegyenlőségi Bizottságának tagjává vált a BE vezetője.
4. Környezet – Inklúzió területén külső szakmai /tudományos hálózat építése	Tudományos részvétel során: <ul style="list-style-type: none"> ■ Előadások hazai és nemzetközi konferenciákon és publikációk a kutatás/fejlesztésről ■ Nemzetközi konferencia szervezése 	A PTE-n futó fejlesztések megosztása és széles kapcsolati háló létrehozása a tudományos szférában

Összességében elmondható, hogy a Befogadó Egyetem, mint ernyőszerkezet az egyetem vizsgált szintjein hosszabb távon is fenntartható hatást fejtett ki a közösségre és szervezetre egyaránt. A mikroszintként definiált hallgatói bevonódás a munkatársak és az akciók területén is megmutatkoztak, biztosítva, hogy a hallgatói közösség diverzitására figyelem irányuljon. A mezoszintként létrehozott Befogadó Egyetem Fórum egy olyan stabil közösséggé vált, amely az inklúzió alkalmazásának tapasztalatcseréjét, láthatóságának növelését és a közös érdekképviselőt szolgálja. Makroszinten a felső vezetés elköteleződését mutatja, hogy felsővezetői részvétel, koordináció jellemezte a Program különböző tevékenységeit, továbbá, hogy az inklúzió szempontjai, képviselője bekerültek az intézmény szakmapolitikai anyagaiba. A Program elismertségét, továbbélését jelzi, hogy 2021. nyarán az egyetem ombudsmanja a PTE Gender Equality Plan (GEP)-jének elkészítésére a Befogadó Egyetemet kérte fel. Szintén a jövőbe mutat, hogy a Befogadó Egyetem tudományos, tudományszervezői eredményei, a kiépített széleskörű hazai és nemzetközi kapcsolati hálót. A Befogadó Egyetem jövőjét a támogatási időszak véget értével, a 2021 júniusában létrehozott Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport¹⁰ keretében folytatja tovább, amely biztosítja a PTE-n működő inkluzív szemléletmód további érvényesítését.

10 <https://btk.pte.hu/hu/tudomany/kutatokozpontok/inkluziv-kivalosag-kutato-csoport>

IRODALOM

- Arató, F. & Varga, A. (szerk.). (2015a). *Befogadó Egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Autónia és Felelősség Tanulmánykötetek IV. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23837>
- Arató F. & Varga A. (eds.). (2015b). *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion*. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. Autonomy and Responsibility Study Volumes IV. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23838>
- Arató, F. & Varga, A (2018). *Befogadó Egyetem*. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 189-206.
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011). *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. National Bureau of Economic Research. Cambridge.
- Bauman, G., Bustillos, L., Bensimon, E., Brown, Ch. & 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. USA 57.
- Brusoni, M., Damian, R., Sauri, J. G. & Jackson, S. (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. Brussels.
- 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.
- Claeys-Kulik, A., Jorgensen, T. E. & Ströber, H. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*. Results from the INVITED project. European University Association asbl. Brussels. Belgium
- Danowitz, M. A. & Tuitt, F. (2011). *Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective*. Equity & Excellence in Education, 44 (1), pp. 40-56.
- Fodor, B. & Horváth, G. (2021). *Az inkluzív kiválóság felé – Fejlesztési stratégiák és nemzetközi jógyakorlatok*. Új Kutatások a Neveléstudományban. Országos Neveléstudományi Konferencia 2020. Tanulmánykötet. (Megjelenés előtt).
- Híves, T. & Kozma, T. (2014). *Az expanzió vége?* Educatio, Vol. 23. No. 2. pp. 239–252.
- Hurtado, S. & Ruiz, A. A. (2015). *Thinking about race: The salience of racial identity at two- and four-year colleges and the climate for diversity*. Journal of Higher Education, 86 (1) pp. 127-155
- May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and Embedding Inclusive Policy and Practice in Higher Education*. York, The Higher Education Academy.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making diversity work: A researched based perspective*. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.
- Myers, B. (2016). *The Flagship Diversity Divine*. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/the-flagship-diversity-divine>
- O'Donnel, K., Hecsh, J., Underwood, T., Loker, W., Trecher, S. A., David, D., White, A. (2011). *Putting High-Impact Practices and Inclusive Excellence at the Center of GE Reform:*

- Lessons from the California State University LEAP Initiative*. Peer Review, Vol. 13, No. 2. (Spring) pp. 22–25.
- Schaffer, J. (szerk, 2020). *Az alkotás befogad – Befogadó Egyetem művészeti pályázat albuma*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Solomon, A., Rollins C., Brown, L. D. & Wright, H. L. (2017). *Data-Driven Action Plans for Student Success and Inclusive Excellence*. Washington, Association of American Colleges and Universities.
- Vaccaro, A., Baylor, C., Forsythe, D., Capobianco, K., Knibb, J., Olerio, J. (2020). *“There’s a human being here”: A doctoral class uses duoethnography to explore invisibility, hypervisibility, and intersectionality*. International Journal of Doctoral Studies (IJDS), 13, 637-652. <https://doi.org/10.28945/4658>.
- Varga, A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem. Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Varga, A. 2015b). *Az inkluzivitás folyamatelvű modellje*. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.). *Befogadó Egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesülésével*, 7-26. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Autonomia és Felelősség Tanulmánykötetek III.
- Varga, A. Deli, K. & Fodor, B. (2019). *A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen*. *Educatio* 28 (4), pp. 755–766 DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.7
- Varga, A., Vitéz, K., Orsós, I., Fodor, B. & Horváth, G. (2020). *Inklúzió és diverzitás a felsőoktatásban*. *Educatio* 29(3). pp. 449-464.
- Varga, A., Vitéz, K., & Széll, K. (2021). *Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében*. *Iskolakultúra*, 31 (9) DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.09.45 pp. 45-62.
- Varga, A., Vitéz, K., Orsós, I., Fodor, B. & Horváth, G. (2021). *Diversity and Inclusion in Higher Education*. *Training and Practise*. 19(1-2). 70-81.
- Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005) *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.

VARGA ARANKA, VITÉZ KITTI, FODOR BÁLINT

**A FELSŐOKTATÁS BEFOGADÓVÁ VÁLÁSÁNAK SZEMLÉLETI KERETE
ÉS GYAKORLATI MEGVALÓSÍTÁSA A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN
(MÁSODKÖZLÉS)**

ABSZTRAKT

Kutatásunk a Pécsi Tudományegyetem „Befogadó Egyetem” elnevezésű szakmai-tudományos projektjének elméleti hátterére építve vizsgálta a különböző karokon futó és az inklúzió fókuszában levő hallgatókért zajló tevékenységeket. Vizsgálatunk során a PTE összes karára (N=10) kiterjedő kérdőíves adatfelvétellel és mélyinterjúkkal tártuk fel a befogadást támogató programokat, kerestük a hiányterületeket. Megállapítottuk, hogy a három hallgatói csoport – külföldi, fogyatékos hallgatók és társadalmi hátránnyal küzdő, köztük cigány/roma – méltányos támogatása van jelen leginkább a vizsgált egyetemen. A szervezeti oldalt vizsgálva kutatásunk kimutatta, hogy a befogadást igénylő hallgatók egyéni és közösségi támogatása sokkal inkább jellemzi a vizsgált egyetemet, és kevésbé találhatók olyan beavatkozások, melyek a felsőoktatási környezet egészére vannak hatással. Vizsgálatunkat összegezve megállapítható, hogy a befogadóvá válás folyamatának ismérvei érzékelhetők a PTE-n, de amennyiben a vizsgált folyamatok jövőjét, kívánatos fejlődését nézzük, több ponton szükséges továbblépés.

KULCSSZAVAK: inklúzió, akadémiai kiválóság, Befogadó Egyetem

Elsődleges forrás: *Educatio* 28 (4), pp. 755–766 (2019)

DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.7

Link: <https://akjournals.com/view/journals/2063/28/4/article-p755.xml>

TUDOMÁNYOS ELŐZMÉNYEK – ELMÉLETI KERETEK

Az inklúzió fogalmának tudományos és szakpolitikai megközelítése az utóbbi másfél évtizedben szerte a világon folyamatosan és több szempontból módosult, ugyanis kezdetben a fogyatékos gyermekek sikeres intézményi nevelését jelentette az UNESCO szakmapolitikai mozgalmának köszönhetően (UNESCO 1994, 2005). Az egyik változás, hogy jelentősen bővült a befogadási törekvések fókuszában lévő személyek, csoportok köre, és a befogadást sikeresen támogató tevékenységek egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, csoportra, akik valamilyen okból gyakorta kizáródnak (exclusion) az oktatásból vagy a társadalom más szegmenséből (UNESCO 2009a, 2009b), illetve a többségi társadalomból érkező társaikhoz képest alulteljesítenek (Connor et al 2004). További változás, hogy az inklúziót

– az oktatási környezetből tovább lépve – társadalmi szinten is egyre inkább fontosabb szemléletként értelmezik (social inclusion). A kölcsönös befogadás a sikeres együttélést nem csak keretként értelmezi, hanem elengedhetetlennek tartja a környezetbe való sokrétű tartalmi beavatkozást is (*Réthy* 2013). Felismeri, hogy az inkluzív rendszerekben a méltányosság együtt jár a kiválóság növekedésével.

Napjainkban az inklúzió szemléletének és gyakorlatának kialakítása egyre inkább aktuális kérdéssé válik a felsőoktatásban is, melyben kulcsszerepet játszik a környezet sokszínűvé válása és ezzel összefüggésben a sikeres befogadás igénye. Az Amerikai Egyesült Államokban a Diverse Learning Environment Model (DLE) (*Hurtado et al 2012*) kapcsolja össze a méltányos oktatási eredményeket befolyásoló, intézményen belüli (mikro) és az intézményre kívülről ható (makro) erőket. Kutatók különböző csoportjai tudományosan bizonyították, hogy a méltányosság növelése magával hordozza az oktatás minőségi változását, a multikulturális együttéléshez szükséges kompetenciák fejlődését, a lemorzsolódás mérséklését és az akadémiai kiválóság elérését (*Hurtado – Ruiz 2015*). Ezen alapul az Inclusive Excellence (*Milem et al 2005; Williams et al 2005; Baumann et al 2005*) névvel fémjelzett felsőoktatásfejlesztési mozgalom.

A sokszínű egyetemi környezet sajátos intellektuális atmoszférát teremt. *Hurtado* és munkatársai a felsőoktatási intézményi klíma vizsgálata kapcsán sorra idézik azokat a kutatókat, amelyek szerint az alulreprezentált csoportok bizonyos kritikus tömegére van szükség ahhoz, hogy szervezeti változás menjen végbe (*Arató & Varga, 2015; 2018*). Amellett érvelnek, hogy a kulturális csoportok intézményi arányával párhuzamosan megváltozik a csoportok közötti társas kapcsolattartás minősége is (*Chang et al 2004*). A felsőoktatás értékközvetítő funkciója, a kulturális elfogadás attitűdjeinek erősítése, a társadalmi ítéletalkotás képessége akkor fejlődhet, ha a tanulási folyamat aktív információfeldolgozást igényel a hallgatók részéről, s lehetőség van a meglévő és új tudások összeütköztetésére (*Chang 2001*).

A felsőoktatás inkluzívává válása Európában is a figyelem középpontjába került az elmúlt évtizedben azokat a hallgatói csoportokat célozva, akik részvétele jellemzően alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról (*Casey 2016*). Napjainkban az European University Association (EUA) stratégiai kérdésként tekint a felsőoktatási inklúzió és diverzitás témakörére. A 2018-ban publikált esettanulmányokból kiderül, hogy az egyes országokban megvalósuló fejlesztések különböző mértékűek és lefolyásúak, mivel eltérőek a helyi sajátosságok, más a társadalom gazdasági-szociális struktúrája és a marginalizálódás veszélyének kitett csoportok köre. Európa különböző felsőoktatási intézményeiben megfigyelhető, hogy intézményi szinten törekednek arra, hogy a felsőoktatás részévé váljon a sokszínűség, a méltányosság és az inklúzió, ezért különböző stratégiai lépésekkel igyekeznek ezek az intézmények egyenlő részvételt és lehetőségeket biztosítani az alulreprezentált csoportoknak (*Claeys-Kulik – Jorgensen 2018*).

Megismerve számos európai egyetem intézkedéseit elmondható, hogy egyazon célért tevékenykednek egy-egy célcsoportra kiemelten fókuszálva, és olyan stratégiai lépéseket követnek, amelyek specifikusan illeszkednek az adott országok jellemzőihez, sajátosságaihoz. Hangsúlyos szerepet kap mindenhol a vezetői elköteleződés, az együttműködések kialakítása az egyetemen belül és külső szervezetekkel, a mentorálás, az önkénteskedés, a tudományosan megalapozott és alátámasztott gyakorlatorientáltság és az idegen nyelvi

fejlesztés (Claeys-Kulik – Jorgensen 2018). Jól látható, hogy több felsőoktatási intézmény fókuszál a nemi diverzitás kialakítására, a fogyatékos hallgatók és oktatók számára a méltányos lehetőségek biztosítására, a menekültek és menedékjogot igénylők akadémiai kiválóságának elősegítésére – Európa szerte. Ebbe a vizsgálati sorba illeszkedik jelen kutatásunk, mely a Pécsi Tudományegyetemen – a magyarországi kontextushoz igazítva – vizsgálja az inkluzivitás helyzetét.

KUTATÓI KÉRDÉSEK

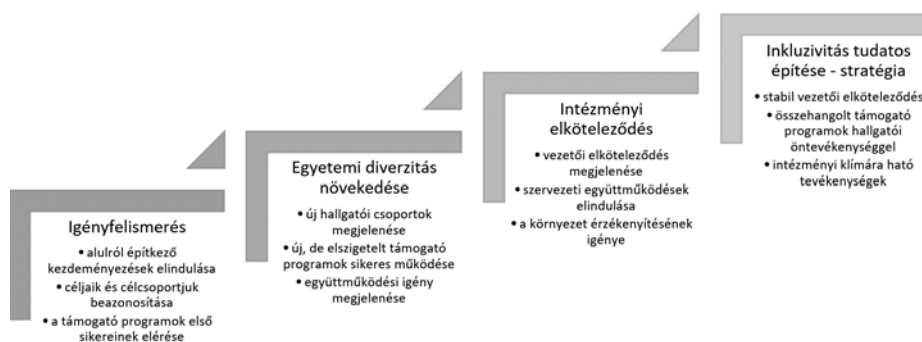
Vizsgálatunk annak feltárását célozza, hogy mi jellemzi a Pécsi Tudományegyetemet a befogadás szempontjából. Tudjuk, hogy az elmúlt években egyre nagyobb számban jelennek meg a PTE-n az inklúzió szempontjából fókuszban lévő hallgatói csoportok, és ismerünk őket támogató programokat is.

Kíváncsiak vagyunk a magyarországi felsőoktatásban alulreprezentált csoportok számosságára, arányára, mindezek változására a PTE-n. Az is kérdés, hogy a különböző karok ezen csoportok közül mely hallgatói csoportokra és milyen módon fókuszálnak? Miféle befogadást célzó programok találhatóak? Hogyan segítik ezek a programok a célcsoportjukba tartozó hallgatók bekerülését és előrehaladását? Milyen sikerek és nehézségek figyelhetők meg az egyes szolgáltatások működtetése során?

Az alulreprezentált hallgatói csoportok és méltányos támogatásuk vizsgálata mellett fókuszálunk az intézményi környezetre is. Kérdésünk, hogy vannak-e olyan programok, melyek környezet inkluzivitásának növelését célozzák? Találhatók-e az oktatók és a személyzet felkészítését, az egyetemi polgárok érzékenyítését szolgáló programok, akciók, léteznek-e a curriculum átalakítását célzó beavatkozások, melyek az inkluzív klíma és az akadémiai kiválóság növelését eredményezhetik?

Úgy véljük, helyzetfeltárásunk alapján láthatóvá válik, hogy a PTE mely csoportok befogadásának növelésére fókuszál, és mely csoportokra kell még nagyobb figyelmet fordítani. Feltételezhetően látni fogjuk azt is, hogy a befogadóvá válás mely “lépcsőfokán” tart a vizsgált intézmény (1. ábra), és javaslatot tudunk tenni a továbblépéshez szükséges teendőkre.

1. ábra: Az inkluzivitás kiterjedésének lépcsőfokai (saját szerkesztés)



MÓDSZERTAN

Makrosztatisztikai adatokat felhasználva elemeztük a Pécsi Tudományegyetem hallgatói diverzitásának helyzetét. Azt vizsgáltuk, hogy milyen csoportok méltányos támogatással segített befogadására fókuszálnak a PTE-n, és ezen hallgatói csoportok számaránya miként változott az elmúlt években. Támaszkodtunk országos és egyetemi adatbázisokra és megelőző kutatások eredményeire. Igyekszünk a PTE-s adatokat országos és más egyetemek adataival összevetésben is bemutatni.

A kérdőíves kutatásunk kiterjedt a Pécsi Tudományegyetem összes karára (N=10), feltárva a karok által támogatott – a sokszínűség fókuszában álló – csoportokat és a támogatások különböző formáit, típusait. Az egyes karok dékánjai 2018 őszén töltötték ki kérdőívünket, melyben rákérdeztünk, hogy mely hallgatói csoportok támogatására fordít figyelmet az adott kar, ez milyen érintettséggel és kiterjedtséggel jelenik meg. Azt is leírhatták, hogy mely befogadást erősítő fejlesztéseiket tartják fontosnak. A kitöltőket kértük, hogy az említett programok, támogató jó gyakorlatok tartalmát is részletezzék. A kérdőív zárt és nyitott kérdésből állt, melyek feldolgozását egyszerű összegzéssel és tartalomelemzéssel végeztük.

A PTE inkluzivitásának mélyebb megismeréshez, a méltányos szolgáltatások összevetéséhez, az esetleges hiányok megismeréséhez félig strukturált mélyinterjúkat (N=10) készítettünk azokkal a szolgáltatásvezetőkkel, akiket a kérdőíves adatfelvétel alapján úgy ítéltünk meg, hogy a leginkább aktívak a gyakorlatban. Kérdéseinkkel azt céloztuk, hogy részletesen megismerjük ezen szolgáltatások kialakulásának és létrejöttének okát, jelenlegi működését, sikereiket, nehézségeiket és jövőbeli céljaikat. A mélyinterjúk felvételére 2019 tavaszán került sor, a szövegek feldolgozásához tartalomelemzést alkalmaztunk.

AZ INKLÚZIÓ FÓKUSZÁBAN LÉVŐ HALLGATÓI CSOPORTOKRÓL

A tudományos vizsgálódások Európa szerte az alábbi szempontok figyelembevételével különböztetik meg a felsőoktatásban alulreprezentált csoportokat: (1) nemek közötti eltérések, (2) életkor szerinti különbségek (3) felnőttek felsőoktatási részvétele (4) alacsony gazdasági-társadalmi státusz, háttér (5) szülők alacsony iskolai végzettsége (6) etnikai, kulturális, vallási vagy nyelvi kisebbséghez való tartozás (7) bevándorló státusz (8) fogyatékoság (Széll 2016.)

Több magyarországi nagyobb egyetem honlapját¹ megvizsgálva azt találtuk, hogy részletesen lebontott és nyilvánosan elérhető adatok vannak a külföldi és a magyar hallgatók arányáról, a képzési szintek és a finanszírozási formák szerinti eloszlásról. Ezek az adatok azonban nem minden esetben frissek. A Pécsi Tudományegyetemen is megfigyelhető az az országos tendencia, melyet a külföldi hallgatók arányának folyamatos növekedése mutat. (1. táblázat) Az információhiány, szociális, kulturális és nyelvi nehézségek miatt a külföldi hallgatói csoport befogadását is kiemelten kezeljük, különösen amiatt, hogy ez a hallgatói csoport már kritikus tömegnek tekinthető a PTE-n (Arató – Varga 2015; 2018).

1 Debreceni Egyetem, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem

1. táblázat: Hallgatói összlétszám és a külföldi hallgatók létszámának eloszlása a PTE-n 2015-2018 közötti időszakban

Tanév	Hallgatói összlétszám	Külföldi hallgatók	
		Létszáma (fő)	Aránya (%)
2015	19799	2776	14,02
2016	19684	3200	16,26
2017	20075	3741	18,64
2018	20082	4032	20,08

Az inklúzió fókuszában lévő további csoport a fogyatékos hallgatók, akik személyes sajátosságai miatt kerültek ebbe a csoportba (Duncan 2014). 2010-2014-es országos adatokat vizsgálva látható, hogy a fogyatékos emberek, így a hallgatók létszáma is csökkent, ennek több oka is lehet, melyet jelen tanulmányunknak nem célja vizsgálni (Laki 2015). Azonban az elmondható, hogy a vizsgált időszakban a hallgatói összlétszám kb. 1-2%-a körül mozog a fogyatékos hallgatók aránya országosan. Statisztikai adatok szerint 270 fogyatékos hallgatója volt a 2018/2019-es tanévben a Pécsi Tudományegyetemnek, amely egyben az első magyarországi egyetem volt, mely létrehozta a Támogató Szolgálatot a speciális hallgatók megsegítésére a 2005/2006-os tanévben (Komjáthy 2012), amely azóta is tevékenyen jelen van a PTE életében.

A következő – méltányos támogatást igénylő – csoport a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma² hallgatók köre (Cserti-Csapó – Orsós 2013), akiket felsőoktatásba kerülésük okán reziliensnek (academic resilience) tekintjük őket. A bekerüléshez szükség volt ugyanis sikeres közoktatási eredményekre, melyeket annak ellenére értek el, hogy sokféle akadály gátolta őket hátrányos a szocio-ökonómiai hátterük miatt. (Agasisti et al 2018). A 2. táblázatban számszerűen is látható, hogy a 2013. szeptemberében bevezetett jogszabályváltozás (2013. évi XXVII. törvény 45. §) szigorodásának hatására jelentősen csökkent a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzettel összefüggő többletpontszám jogosultságának lehetősége a korábbi évekhez képest (Proity 2019; Hegedűs 2016), és vélhetően ez is negatívan befolyásolta a szociálisan hátrányos helyzetűek felsőoktatásba bejutási lehetőségét is. A cigány/roma hallgatókról statisztikai adatok nem állnak rendelkezésünkre, ugyanis sem a Köznevelési Információs Rendszer, sem a Felsőoktatási Információs Rendszer nem nyújt etnikai hovatartozásra vonatkozó adatokat. A magyarországi támogató programok (Roma Szakkollégiumok) és különböző vizsgálatok alapján tudható, hogy a cigány/roma fiatalok alacsony arányban jutnak a felsőoktatásba, onnan könnyen lemorzsolódnak. (Trendl 2015). Ez a sajnálatos trend megfelel a nemzetközi szakirodalomban leírt hasonló jelenségeknek (Richardson 2018).

2. táblázat: A magyarországi felsőoktatásba HH vagy HHH jogcímen többletpontot benyújtott és részesült hallgatók száma és aránya a teljes hallgatói létszámhoz képest
(Forrás: saját szerkesztés Proity 2019 alapján)

Év	Többletpontot benyújtók létszáma (fő)	Többletpontban részesültek létszáma (fő) és aránya (%)
2013	77710 fő	HH 5253 fő (6,76%) HHH 12 fő (0,02%)
2014	85983 fő	HH 3777 fő (4,39%) HHH 103 fő (0,12%)
2015	85931 fő	HH 9123 fő (1,06%) HHH 88 fő (0,1%)
2016	91569 fő	HH 747 fő (0,82%) HHH 402 fő (0,44%)
2017	88767 fő	HH 745 fő (0,84%) HHH 323 fő (0,36%)
2018	90624 fő	HH 651 fő (0,72%) HHH 305 fő (0,34%)

AZ INKLUZÍV TÁMOGATÁS DIMENZIÓI

A PTE 10 karának dékánjai által nyújtott kérdőíves válaszok alapján megállapítható (3. táblázat), hogy leginkább az önálló kurzusok során (N=7), önálló programokkal (N=7), illetve más karokkal, egyetemekkel történő együttműködés keretein belül (N=6) segítik a karok a fentiekben bemutatott csoportokat (Deli 2019). Ezekon kívül jóval kisebb arányban jelennek meg környezetre inkluzivitását növelő beavatkozások pl. a befogadásra érzékenyítő képzések (N=5) az egyetem polgárai számára. (3. táblázat) A PTE az inkluzív szemlélet és az akadémiai kiválóság kialakításáért igyekszik az egyetemen kevésbé reprezentált hallgatói csoportokat támogatni különböző méltányos szolgáltatásokon keresztül, megteremtve ezzel az esélyegyenlőséget, azonban az inkluzív környezet kialakításában a PTE-n kevésbé hangsúlyos az oktatók vagy az egyéb munkatársak, személyzet felkészítése, ugyanis csak három kar említette ezt. Ez utóbbit hiányként azonosítjuk, mivel az inkluzív rendszer működési feltételei között kulcsszerepet tölt be a megvalósítók felkészültsége, mint a befogadó intézményi klíma kialakításának egyik jelentős szempontja (Varga 2015:7, Universities UK 2019).

3. táblázat: Támogatási formák a PTE-n a 2018/2019-es tanév őszi szemeszterében (N=10)

A támogatás dimenziói a PTE-n	Kar (N=10)
önálló kurzus	7
önálló program	7
más karon/egyetemen zajló támogató programmal van együttműködés	6
kari költségvetésben tervezetten megjelenik a támogató programok finanszírozása	5
befogadásra érzékenyítő képzés hallgatóknak	5
mentálhigiénés szolgáltatás nyújtása, életvezetési tanácsadás	4
kurzusok része	3
önálló szak	3
egyéb anyagi jellegű támogatás hallgatóknak	3
egyéb nem anyagi jellegű támogatás hallgatóknak	3
önálló szervezeti egység	2
csak pénzbeli juttatás hallgatóknak	2
befogadásra érzékenyítő képzés oktatóknak	2
befogadásra érzékenyítő képzés adminisztratív dolgozóknak	2
befogadás fókuszában lévő célcsoport számára önálló közösségi tér	2
a támogató programok megjelennek a kari SZMSZ-ben	1
van külső/nem felsőoktatási támogató programot működtető szervezettel kapcsolat	1
befogadást működtető munkatársak számára önálló helyiség	1

A befogadást célzó programok vezetőivel készített félig strukturált mélyinterjúk (N=10) során megkíséreltük felmérni, milyen hallgatói csoportokkal, milyen módszerekkel és tapasztalatokkal, illetve milyen jövőbeli tervekkel végzik munkájukat az inklúzióval foglalkozó programok. Az interjúk tartalomelemzése során kulcsszavak és kifejezések előfordulásának gyakoriságát vizsgáltuk, azok szövegkörnyezetét is figyelve. Ezek alapján elemeztük a befogadást támogató programok jellemzőit a létrejöttük, a célkitűzéseik, a működésük sikerei és akadályai, valamint a jövőbeli tervek alapján.

A programok létrejöttét, megalakulásának körülményeit vizsgálva elmondható, hogy az adott, inklúzióra igényt tartó hallgató csoportok észlelését követően kivétel nélkül individuális megvalósulások szerint, az adott kar vagy szervezeti egység kezdeményezésére (tehát nem összegytemi szinten) indultak el a programok. Az indulás körülményeire fókuszáló kérdéseknél elhangzott válaszokban a „pénz” (8) szó előfordulása és annak szöveg-

környezete („nem kell több”, „sikerült rá pénzt keríteni”, „megszűnt a Kar kezdeti elvárása, hogy pénzt hozzon be a működésünk”, „kevés pénzből indultunk”, „a diákok nem a pénzért csinálják”) jól mutatja, hogy az alulról jövő kezdeményezéseknek nem szabott gátat az anyagi keretek szűkössége. A „kezdeményezés” szó megjelenése (5) és annak szöveggörnyezete rámutat arra, hogy a programvezetők maguk is úgy látják, hogy alulról jövő szerveződések mentén jöttek létre programjaik („társadalmi kezdeményezés volt”, „ez hallgatói kezdeményezés”, „alulról jövő kezdeményezés”, „a Fullbright ösztöndíjasok kezdeményezők voltak”), illetve, hogy a további lépéseket is ilyen irányból lenne lehetséges folytatni („az alulról jövő kezdeményezéseket kell összefogni és támogatni”).

Elmondható, hogy amint azt más inklúziós intézményfejlesztési programoknál is tapasztalhatjuk, a kiemelt figyelmet érdemlő hallgatói csoportok számára jöttek létre a programok, felismerve ezen csoportokba tartozók egyéni szükségleteit. A „közösség” szó megjelenése (9) jelzi, hogy az inklúzió fókuszban lévő célcsoport kohéziója meghatározó jellemzője a programok kezdeti és jelenlegi működésének is („elismerésre méltó és jó ebbe a közösségbe tartozni”, „a szakkollégium pillére a közösség”, „ez egy kari közösség”, „közösségfejlesztő workshopot szervezünk”, „a közösségben kialakuló emberi kapcsolatok fontosak”, „közösségi programok megvalósítása a fő programelemünk”, „dolgozni kell azon, hogy a közösség megmaradjon”, „a közösségi tér fontos”), kevés említés esik a közösség nyitására a többi egyetemi polgár felé. A célcsoportok jellegét vizsgálva megfigyelhető, hogy az elmúlt időszakban és jelenleg is elsősorban külföldi hallgatók inklúziójára törekednek a PTE működő kari programjai – ahogyan ezt a ténytet már a kérdőíves adatfelvétel is feltárta. A „külföldi [hallgatók]” kifejezés kiemelkedő előfordulása (39) jól mutatja, hogy milyen egyértelmű és erős igény mutatkozik a más kultúrákból érkezők egyetemi beilleszkedésére mint egyéni („krízisvonalat működtetünk külföldi hallgatók számára”, „külföldi hallgatók részéről jelentkezett az igény”), mint egyetemi („nyitni kell feléjük, ez kari elvárás”) szinten. Figyelemre méltó a „szakkollégium” megjelenése (28) – számos programnál az egyéb téren hiányos erőforrásokat a szakkollégiumi hallgatók pótolják önkéntes munkájukkal. Legalább ilyen fontos a „mentorok” (28) gyakran önkéntes munkája. A karokon tanító oktatók segítsége mellett („segítség” – 14) a programok érzékelhetően igyekeznek megragadni minden lehetőséget, mely támogathatja kezdeményezéseiket („a coach kollégától kapott a hallgató segítséget”, „önéletrajz-írásban nyújtott segítséget nekünk”, „[a Külügyi Kapcsolatoktól] kaptunk rá pénzügyi segítséget”, „egyetemi polgárok egyetemi polgároknak nyújtanak segítséget”, „hallgatók kérték az oktatók segítséget”, „dékáni segítséget kapunk mindenben”, „a közösségi térben lehet segítséget kapni”, „[középiskolai] tanárok segítségét kértük”, „a StudyHub tanulmányi segítséget nyújt”). Az alulról jövő kezdeményezésekre globálisan jellemző improvizatív, flexibilis erőforrás-mozgósítás tehát megfigyelhető ebben az esetben is.

A programok működése során tapasztalt kihívások („nehéz” – 16, „akadály” – 6, „korlát” – 3) jól mutatják, milyen nehézségekkel és feladatokkal kell megküzdeni minden inkluzív programnak, mely még nem érte el az intézményes működés szintjét. A karokon belül jól működő gyakorlatok létjogosultságát megkérdőjelező attitűd („nehéz a hatékonyságot ismertetni a Kar felé”, „nehéz az, hogy a Karok elfogadják a létezésünket vagy létjogosultságunkat”), az intézményi szinten korlátozott erőforrások („kapacitás és időprobléma nehézsége”, „a szervezeti átalakulás által okozott nehézségek”), illetve a hosszabb

távú kilátások bizonytalansága is közös probléma a programok számára („nehéz áttörni a falakat”, „nehéz hosszútávú célokat meghatározni”).

A programvezetők motivációját alapvetően az egyéni sikerek jelentik („büszke” – 6, „siker” – 17). A programok folyamatos működésének záloga az abban résztvevőket érő pozitív visszacsatolás („büszke vagyok rá, hogy megöleltek”, „számomra van értelme”, „értéket teremtünk”, „büszke vagyok rá, hogy legalább valami ilyennel foglalkozik”, „konkrét esetekre vagyok büszke”, „a megvalósult előadásunkra vagyok büszke”, „a hallgatók büszkék rá, hogy a szakkollégiumhoz tartoznak”, „ez nekem egy személyes siker”). Az intézményi szinten történő koordináció hiányában a jövőre vonatkozó tervek elsősorban nem az inklúzió horizontális kiterjedésére vonatkoznak, sokkal inkább a programok fennmaradását célozzák („cél” – 15, „terv” – 8). Az inkluzív szemlélet és a hétköznapi működés mikroszinten történő kiterjesztése és fejlesztése mind erőforrások, mind intézményi stratégia hiányában elsődleges fontosságú a programvezetők számára, ahogy a jelenlét és a szolgáltatás népszerűsítése is („célunk, hogy stabilizálódjunk a PTE életében”, „bővítenénk a tanácsadó csapatunkat”, „aktualizálnánk a módszereinket”, „egyértelművé szeretnénk tenni működésünket”, „célunk a közösségi tér ismertebbé válása”, rendszerszintű változásokat szeretnénk elérni”, „a hallgatóknak napi szintű segítséget szeretnénk nyújtani”, „célunk a népszerűsítés”).

Az inklúzió rendszerszintű kiterjedésének igényét és végső célját jól mutatja az egyik programvezető által megfogalmazott cél: „Azt szeretnénk, hogy végül majd ne legyen szükség a Támogató Szolgálatra”.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk alapján megállapítható, hogy a PTE az elmúlt években határozottan elindult befogadóvá válás felé, és a különböző karokon futó, inklúziót célzó programok követik a nemzetközi szintén is megfigyelhető progressziót. A programok a legtöbb esetben a külföldi hallgatókat célozzák, de léteznek hátrányos helyzetű, cigány/roma, illetve fogyatékos hallgatókat támogató programok is. A programok legtöbbször célcsoportjuk azonosítását követően alulról építkező kezdeményezésként és egymástól függetlenül indult el. További jellemzőjük, hogy aktuális igényekre szabott, döntően támogató tevékenységek, melyek az intézményi szinten kevés vagy hiányzó erőforrások híján egyéni finanszírozási megoldásokkal és a rendelkezésre álló humán erőforrásokkal igyekeztek elérni rövid távú céljaikat – azaz a célcsoportok egyetemi környezetbe történő befogadását. A korábbi célcsoportok mellett megjelenő újabb csoportok és változó igények nem feltétlenül találtak támogató programokra, hiszen a szabad erőforrásokat, a tenni vágyó egyetemi polgárokat a már meglévő és működő programok nagyrészt lefoglalták. Jellemző az is, hogy a vizsgált programok elsősorban a támogatott célcsoportból alkotott közösségben dolgoznak, és nagyon kevés (ha van) azon tevékenységük száma, melyek a célcsoport aktivitására építve az egyetemi polgárokat mozgósítva (pl. érzékenyítve) hatnak az intézményi környezetre is.

A vizsgált programok jelenlegi működését tekintve elszigeteltnek mondhatók, mivel gyakorlatilag nem, vagy csak esetlegesen tudnak egymás létezéséről. Az együttműködési kialakulása az információáramlás és a közös kommunikációs színtér hiánya miatt

eleve lehetetlen volt. Napjainkban indult a törekvés a PTE inkluzív egyetemé válására – felsővezetői elköteleződéssel. A „Befogadó Egyetem”³ elnevezésű kezdeményezés, mint „ernyőszerkezet” igyekszik megteremteni azt a fórumot, melyen keresztül a programok szervezői és lebonyolítói megismerhetik egymás munkáját, létrejöhet egy olyan diskurzus, mely előremozdítja az intézményi szintű befogadóvá válás folyamatát.

A vizsgálati eredmények összességére tekintve megállapítható, hogy a befogadóvá válás harmadik lépcsőfokának (1. ábra) ismérvei érzékelhetők a PTE-n. Az intézmény felsővezetése részéről elköteleződés tapasztalható, ismertek a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok, sokféle támogató program működik, a Karok nyitottak az együttműködés felé, és több esetben szóba került a környezet érzékenyítésének kiterjesztése minden egyetemi polgár számára. Ez utóbbi elengedhetetlen előfeltétele a rendszer-szintű befogadásnak.

Amennyiben a vizsgált folyamatok jövőjét, kívánatos fejlődését nézzük, több ponton szükséges beavatkozás. A meglévő kezdeményezések megerősítése, kiterjesztése az együttműködések által lehetséges. Fontos, hogy a külföldi hallgatók mellett a személyes vagy társadalmi hátránnyal küzdők is több figyelmet kapjanak, számarányuk növekedjen. Mindehhez a koordinációt végző szervezeti egység megerősítésére és a folyamatok tudományos követésére is szükség van. Az inkluzívá válás utolsó lépcsőfoka az a stabil vezetői elköteleződéssel jellemezhető és tudatos fejlesztési folyamat, melyben a támogató programok a támogatott hallgatói csoportok öntevékenységre építve a diverzitás értékét közvetítik az egyetem valamennyi polgára felé. Ezt az „érzékenyítést” egészítik ki azok a célzott beavatkozások, melyek az egyetemi környezet – terek, curriculum, polgárok – változását hozzák. Vizsgálatunk szerint a Pécsi Tudományegyetem törekszik megteremteni a méltányosságot (equity) minden hallgatói csoport számára, és tudatosan készül arra, hogy a növekvő diverzitást a környezet inkluzivitásának fejlesztésével az egyetemi kiválóság szolgálatába állítsa.

IRODALOM

- Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F. & Longobardi S. (2018) Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Paris. OECD
- Arató F. & Varga A. (2015) (ed.) Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on The Aspects of Inclusion. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV*. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> [Letöltés: 2019.09.25.]
- Arató F. & Varga A. (2018) Befogadó Egyetem. In: Pusztai, Gabriella; Szigeti, Fruzsina (szerk.) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 189-206
- Bauman G., Bustillos L., Bensimon E., Brown Ch. & 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. USA 57.

3 A Befogadó Egyetem elnevezésű fejlesztésről bővebben olvasható ezen a linken: http://befogadoegyetem.pte.hu/en/content/what_inclusive_university

- Casey L. (2016) *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London: Department for Communities and Local Government. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf [Letöltés:2019.09.20.]
- Chang M. J., astin, A. W., & kim, D. (2004) Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education*, 45, pp.529–553
- 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). pp. 93-105.
- Connor H., Tyers C., Modood T., & Hillage J. (2004) *Why the Difference? A Closer Look at Higher Education Minority Ethnic Students and Graduates*. Research Report No. 552. London: Department for Education and Skills.
- Cserti Csapó T. & Orsós A. (2013) A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. Extreme Poverty and Roma peoples' situation and opportunities. In: Varga A. (szerk.) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*, Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, pp. 99-120
- Duncan J. M. (2014) Understanding Disability Rights in a Global Context. In: Asumah S. N. & Nagel M. (ed.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA pp. 363-378
- Deli K. (2019) A támogatási sokszínűség dimenziói a Pécsi Tudományegyetemen. In: Karlovitz J. T. & Torgyik J. (szerk.) *Szaktómértani és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno. International Research Institute. pp. 217-226
- Hegedűs R. (2016) Számok- arányok- mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*. 2016. III. szám
- Hurtado S., Alvarez C. L., Guillermo W. Ch., Cuellar M. & Arellano L. (2012) A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart J. C., Paulsen M. B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science and Business Media B.V. pp.41-122.
- Hurtado S. & Ruiz A. A. (2015) Thinking about race: The salience of racial identity at two- and four-year colleges and the climate for diversity. *Journal of Higher Education*, 86 (1), pp. 127-155
- Komjáthy Zs. (2012) Fogyatékos hallgatók a pedagógusképzésben. *Képzés és Gyakorlat. Neveléstudományi Folyóirat*. 2012. 1-2. szám. 10. évfolyam
- Claeys-Kulik A.-L. & Jorgensen T. E. (2018) *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion*. Examples from across Europe. European University Association. Brussels. Belgium
- Laki I. (2015) A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In: Karlovitz J.T. (szerk.). *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban*. pp. 340-348.
- Milem J., Chang M. & Antonio A. (2005) *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.

- Proity P. (2019) Inklúzió a felsőoktatásban. A hátrányos helyzet igazolására benyújtandó dokumentumok elemzése és a hátrányos helyzetű jelentkezők létszámadatainak változása 2008-2018 között. PTE BTK Neveléstudományi Intézet
- Réthy E. (2013) *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00161/pdf/EPA00035_upsz_2013_11-12_098-101.pdf [Letöltés: 2019.08.29.]
- Richardson J. T. E. (2015) The Under-Attainment of Ethnic Minority Students in UK Higher Education: What We Know and What We Don't Know. *Journal of Further and Higher Education*, 39(2), 278–291. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2013.858680?scroll=top&needAccess=true> [Letöltés: 2019.08.30.]
- Széll K. (2016) Külföldi támogatási gyakorlatok. In: A felsőoktatás szociális dimenziója- Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás. Tempus Közalapítvány.
- Trendl F. (2015) The implementation of an 'inclusive environment' in a university college. In: Arató F. & Varga A. (ed.): *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on The Aspects of Inclusion*. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs, 2015. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV*. pp.127-136. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> [Letöltés:2019.08.30.]
- Universities UK (2019) Black, Asian and Minority Ethnic Student Attainment at UK Universities: Case Studies. Universities UK, London. <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2019/bame-student-attainment-uk-universities-case-studies.pdf> [Letöltés:2019.08.25.]
- UNESCO (1994) Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009a) Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris.
- UNESCO (2009b) Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of International Conference on Education. Geneva: UNESCO IBE
- Varga A. (2015) The Theory and Practice of Inclusion. University of Pécs Faculty of Humanities Institute of Education Pécs, https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/eng_inkluzio_beliv_full.pdf [Letöltés:2019.08.15.]
- Williams D. A., Joseph B. B. & Shederick A. Mc. (2005) *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA

VARGA ARANKA, VITÉZ KITTI, ORSÓS ISTVÁN,
 FODOR BÁLINT ÉS HORVÁTH GERGELY
DIVERZITÁS ÉS INKLÚZIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN (MÁSODKÖZLÉS)

ABSZTRAKT

Tanulmányunk hazai és nemzetközi írásokra támaszkodva tisztázza az inklúzió és a diverzitás fogalmkörét. Vizsgáljuk, hogy miként vált a felsőoktatás jellemzőjévé a diverzitás, valamint az inkluzivitás fókuszba kerülése mögött meghúzódó további okokat és következményeket. Kérdőíves kutatásunk arra irányult, hogy a Pécsi Tudományegyetem diverz hallgatói köre (N:809) mennyire részese az egyetemi közösségi és tudományos életnek, mutatnak-e különbséget a társadalmi hátránnyal küzdők a bevonódásban. Az eredmények rámutattak, hogy a nagy egyetemi programokon a társadalmi hátrányban levők alulreprezentáltak, azonban a szakkollégiumok és egyéb mikroközösségek nagyobb mértékben képesek a személyes megszólításra, az inkluzív közeg biztosítására.

KULCSSZAVAK: *inklúzió, diverzitás, felsőoktatás, inclusive excellence*

Elsődleges forrás: *Educatio* 29 (3), pp. 449–464 (2020)

DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.8>

Link: <https://akjournals.com/view/journals/2063/29/3/article-p449.xml>

BEVEZETÉS

Örvendetesnek mondható, hogy az inklúzió szemlélete és gyakorlata egyre szélesebb körben elterjedt, azonban mindez egyben a fogalom „erodálódását” hozta magával. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a témában született hazai és nemzetközi tudományos írásokra és saját kutatási eredményekre támaszkodva pontosítsuk az inklúzió fogalmának tartalmát, számba vegyük a fókuszba emelt csoportokat, és kiemelten foglalkozunk a felsőoktatás befogadóvá válásának okaival, mikéntjével, előnyeivel.

AZ INKLÚZIÓ MEGKÖZELÍTÉSEI ÉS GYAKORLATA*Inklúzió és diverzitás*

Az inklúzió egyre szélesebb körben, sokféle kontextusban és nem egységes tartalommal használatos fogalom. Jónéhány évtizeddel ezelőtt főként a fogyatékos gyermekek sikeres együttnevelését jelentette az UNESCO szakmapolitikai mozgalmának köszönhetően (UNESCO 1994, 2005). Az inkluzív pedagógia hatékony és eredményes működése révén

és az „iskola mindenkinek” (school for all) reformnak köszönhetően kiterjedt más tanulói csoportok (szociálisan hátrányos helyzetűek, migráns háttérűek stb.) méltányos támogatásának megnevezésére is (Papp 2012; Hinz 2002). Az inklúzió oktatási vonatkozásának sokszínűségét jelzi, hogy a befogadás fókuszába emelt újabb tanulói csoportok mellett tartalmi elemekkel is bővült: integrálta például az USA-ból indult multikulturális pedagógia gyakorlatát, felváltotta a hazánkban használt „hátrányos helyzet pedagógiája” megközelítést, továbbá a felsőoktatási akadémiai kiválóság növelésének egyik eszközeként a diverz tanulási környezetet jelölte meg.

Politikai tartalommal, szociálpolitikai elvként az inklúzió szintén régóta használt fogalom, mely Európában a Lisszaboni elvek (*Presidency Conclusions 2000*) között hangsúlyos helyet kapva terjedt el. A társadalmi befogadás (social inclusion) tágabb értelemű használata, a társadalmpolitika esélyegyenlőtlenséget ellensúlyozó törekvéseit magába foglalva lépett túl az integrációs megközelítésen. Jellemző az is, hogy a különböző országok társadalom- és oktatáspolitikai dokumentumaiban az integráció/felzárkózás/felzárkóztatás fogalmak sokszor az inklúzió szinonimájaként jelennek meg – új szemléleti és tartalmi elemekkel bővülve. Mindez kívánatosá teszi az egységes fogalomhasználatot, letisztult tartalommal.

Értelmezésünkben oktatási szempontból a kölcsönös befogadás (inclusion) szemléleti alapja az esélyegyenlőség (equality) biztosítása, mely oktatásszervezési szempontból az integrált tanulói környezetet jelenti. Ez egészül ki egyéni bánásmóddal és személyre szabott tartalommal, mely a méltányosságot (equity) érvényre juttatva segíti a befogadás fókuszában lévő különböző tanulók iskolai sikerességét (Varga 2015b). Az inkluzív iskolai környezet valamennyi diák sikerességének növelését úgy célozza, hogy bevonja, támogatja azokat, akik kizáródnának (exclusion) az oktatásból (UNESCO 2009a, 2009b).

A tanulók különbözősége (diversity) adódhat személyes, öröklött tulajdonságokból, és/vagy társadalmi helyzet, illetve a kulturális környezet hatásaiból. A diverzitás egyéni szinten multidimenzionális, sokféle (kiemelkedő vagy hátrányt okozó) személyes tulajdonság alkot egységet (Dezső 2015), mely tulajdonságok fejlődését erősen befolyásolja a szociális és a kulturális környezet. Az egyén élethelyzetét döntően meghatározza, hogy jellemzői közül melyek kerülnek fókuszba. Ebben fontos szerepe van a társadalmi normáknak, melyek előnyös vagy hátrányos helyzetet teremtenek azzal, hogy hatásukra az egyéni jellemző sokféleség közül bizonyosak felértékelődnek, mások figyelmen kívül kerülnek, illetve elutasítást eredményeznek.

Napjainkban a tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó környezetben tudnak maradéktalanul célt érni. Megközelítésünk szerint az inkluzív pedagógia szemléleti alapja, hogy minden személyre egyediségében tekint, személyes, szociális, kulturális jellemzői metszetében elhelyezve a diákot alakít ki együttműködő, támogató tanulási feltételeket. Az inkluzív környezetet és a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Nyitottságot tükröz, melyet az érintettek pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtetők (pedagógusok) szakmai felkészültsége, mely a diákok egyéni életútjának megértésében, személyre szabott és eredményes segítésében ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás (Varga 2015b).

Nemzetközi vizsgálatok és modellek

Az inkluzivitás – annak ellenére, hogy a neveléstudomány történetében csak később megjelenő fogalom – hangsúlyos irányelv volt a történelemben, hiszen az egyetemek, universitas-ok befogadó központokként funkcionáltak (Kéri 2015). A tudás és a tudományok megosztása számos esetben felülírta a vallási és felekezeti különbségeket is – gondoljunk csak a középkorban, muszlim tudósok által közvetített antik írók műveinek európai egyetemeken való feldolgozására. Ezek mellett megjelentek a színvonal növelésének biztosítására irányuló törekvések az esélyegyenlőség által, ahogy Kéri (2015) Mikonya Györgyöt idézi: „Egy-egy egyetem tudományos színvonala annál nagyobb volt, minél jobban igyekezett az egyenlőség eszményét érvényesíteni” (Kéri 2015:121). Kéri (2015) történeti áttekintésében többek közt megtalálhatók a származás és a nemzeti különbségek leküzdésére, a fogyatékosok befogadására és a hátrányos anyagi helyzet csökkentésére szolgáló ösztöndíjak kiterjesztésére való törekvések. Ezekben a példákon keresztül látható, hogy a felsőoktatási intézmények jelenlegi céljai részben a múltban gyökerező, befogadást célzó hagyományos célkitűzéseken alapulnak. Az inklúzió előtérbe kerülésében szerepet játszik a felsőoktatás expanziója is, mely olyan tanulói csoportok megjelenését eredményezte a 20. század második felében, melyek addig alulreprezentáltak voltak ezen az iskolafokon – legyen szó a nőkről, a fogyatékosokról, az etnikai kisebbségekről, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűekről vagy a migránsok csoportjáról (Casey 2016).

Az 1950-es évektől az amerikai polgárjogi mozgalom kiemelt fontosságú törekvése volt az afro-amerikai kisebbség deszegregációja az oktatás minden szegmensében. Ekkor jelentek meg először a korszak publikációiban és bírósági ítéleteiben az „egyenlő oktatási lehetőség”, „egyenlő hozzáférés és méltányosság” kifejezések, melyek aztán irányt mutattak az 1960-as évek további törekvései számára a fekete kisebbség integrációja (később inklúziója) érdekében (Maples 2014:30). Ennek pozitív következménye, hogy a felsőoktatásban is megjelennek társadalmi-kulturális szempontból különböző diákok. A Diverse Learning Environment Model (DLE) (Hurtado et al. 2012) erre reflektálva kapcsolja össze a méltányos oktatási eredményeket befolyásoló, intézményen belüli (mikro) és az intézményre kívülről ható (makro) erőket. Kutatók vizsgálatai bizonyították, hogy a méltányosság érvényesülése együtt jár az oktatás minőségének javulásával, az akadémiai kiválóság növekedésével (Hurtado–Ruiz 2015). Ezen alapul az Inclusive Excellence (Milem–Chang–Antonio 2005; Williams–Joseph–Shederick 2005; Baumann et al. 2005) névvel fémjelzett, csaknem két évtizedes Egyesült Államok-beli felsőoktatásfejlesztési mozgalom.

A kétezres években az EU-ban is a felsőoktatás-kutatás részévé vált a diverzitás és inklúzió összefüggéseinek vizsgálata, a különböző tanulói csoportok jellemzőinek feltárása és eredményes támogatásuk módszereinek leírása (Cooper ed. 2010; 2012, Varga szerk. 2015). A 2019-ben kiadott 159 felsőoktatási intézményt vizsgáló European Universities Association (EUA) kutatási összefoglaló (Claeys–Kulik –Jorgensen–Stöber, 2019) rámutat arra, hogy a befogadás, a méltányosság és a sokszínűség növelése az intézmények jelentős (88%) részében meghatározó célként szerepel Európában. A mentorálás, az akadálymentesített épületek, az anyagi támogatás mind elősegítik ezt a célt, amelyhez vezető három legfontosabb faktorként a felsőoktatási vezetők/döntéshozók elköteleződését (76%), a célcsoportok direkt bevonását (48%), az egész egyetemi közösség bevonódását (43%), valamint a sokszínű tanulási környezet kialakítását (22%) nevezték meg a válaszadók.

A nemzetközi irodalomban az inkluzív modellek hatékonyságát bizonyítják az azok alkalmazását vizsgáló kutatási eredmények. Az inkluzív környezet kialakítására az USA-ban az “inclusive excellence” fogalmát alkalmazzák (*Milem–Chang–Antonio 2005*), melynek eléréséhez szükséges a felsőoktatási környezet befogadásra irányuló tevékenységeinek kiterjesztése. Az egyetemi vezetések ugyanis a diverzitást központi értéként fogják fel a hallgatók boldogulása és az intézmények versenyképességének érdekében (*O’Donnel et al. 2011; Danowitz–Tuitt, 2011*).

Az inkluzív fejlesztéseket görcső alá vevő munkák a befogadásban érintett csoportok szempontjából vizsgálják a beavatkozásokat, illetve feltárják az intézményi aspektusok szerinti szervezetfejlesztési stratégiákat. A diverzitás értelmezése a nemzetközi irodalomban eltér, a fogalmat a különböző országok kutatói az adott térség felsőoktatásának alulreprezentált csoportjainak sokszínűségére használják: így például az Egyesült Államokban jellemzően az afroamerikai és latin-amerikai (*Harris–Lee 2019*), illetve a fogyatékos hallgatók esetén (*Lombardi–Murray–Dallas 2013; Burgstahler 2015*); míg Kanadában (*Guo–Jamal 2007*) vagy Nyugat-Európában (*Cooper ed. 2010*) a bevándorló családokból származó hallgatókra alkalmazzák. Sok szakirodalom diverzitást alkotó jellemzőként említi a különböző szexuális orientációt (*Magnus–Lundin 2015; Harris–Lee 2019*), továbbá szinte mindenütt megjelenik a nők reprezentációja az adott intézményekben (*Guo–Jamal 2007; Harris–Lee 2019*).

A kutatók megállapítják, hogy a méltányosan támogatott hallgatói csoportok sikeres akadémiai tevékenységének támogatása, mint egyetemi felelősség és cél, az adott felsőoktatási intézmény megítélését és a hallgatók mindenkori jól-létét egyaránt segíti, melyhez a beavatkozási stratégiák nélkülözhetetlenek (*Bailey–Dynarski 2011; Myres 2013*). A fejlesztési stratégiák egy része kiterjed az etnikai kisebbségekre (*Musu–Gillette et al. 2016*), akik értelemszerűen az eltérő kulturális örökségük miatt érintettek a befogadással kapcsolatos tevékenységekbe való bevonódásban, így a többségi társadalom és a kisebbség egymás kölcsönös megismerésével gazdagodhat. A fogyatékos hallgatók célcsoportját az inkluzív, méltányos szolgáltatások mellett az egyetemek a fizikai tér formálásával, az egyetemi épületek megközelíthetőségének át- és kialakításával segítik hozzá a gyakorlatban megvalósuló egyenlő hozzáférhetőséghez (*Burgstahler 2015*). A 21. században a különböző szexuális orientációjúak, szakirodalomban szexuális kisebbségekként jelölt (sexual minority) inklúziója is előtérbe került, befogadásukat többek között az érzékenyítő programelemek segíthetik (*Magnus–Lundin 2015*). A felsőoktatásban alulreprezentált csoportokat, azaz például az alacsony szocioökonomiai státuszú hallgatókat az egyetemek hátránykompenzációs beavatkozásokkal támogatják, ami a lemorzsolódás csökkenését eredményezi (*Sweeney 2013*). Külön kiemelendő az, hogy a diverzitás elfogadása és értéként kezelése a nemzetközi szakirodalomban úgy kap kiemelt helyet, hogy az inkluzivitás növekedése nem kizárólag a támogatásra szoruló csoportok érvényesülését biztosítja, hanem a közös térben részt vevő valamennyi társadalmi csoport számára jövedelmező (*Varga 2015b*).

A kutatások alátámasztják az akadémiai kiválóság fejlődését az inkluzivitást elősegítő beavatkozások tükrében, ezért az inklúzióra való törekvés az egyetemi fejlesztési stratégia kardinális eleme (*May–Bridger 2010; Solomon et al. 2017; Brusoni et al. 2014*). Az inkluzív egyetemi környezet kialakítása eltérő szinteken valósul meg, harmonizálva a fent vázolt, különféle érintett csoportok megfelelő megszólításának és bevonásának leírásával. Az intézmények fejlesztésének stratégiáiban így helyet kapnak mind az oktatási tér fejlesztés-

tésére (*Burgstahler 2015*), az oktatói tevékenységek szélesítésére (*May–Bridger 2010*) és a hallgatókat célzó szolgáltatások kiterjesztésére (*Burgstahler 2015*) vonatkozó programelemek. Az inkluzív fejlesztés fenntarthatósága miatt folyamatos beavatkozásokra van szükség a további sikerek elérésének érdekében (*Arató–Varga szerk. 2015, Nolan–Targett 2017*).

Magyarországi jellemzők és kezdeményezések

A felsőoktatási expanzió kialakulásának okai között felfedezhető az 1960-as, 1970-es évekre tehető demográfiai robbanás, a növekvő iskolázási törekvés a szülők részéről, illetve a társadalmpolitikai célként megfogalmazott iskoláztatási arányok növekedése (*Coombs 1971 in Polónyi 2014*). Szociológiai okok között szerepel a társadalmi osztályok újratemmelése, mint az oktatás egyik feladata, valamint a státuszkonfliktus-elmélet, mely szerint a különböző társadalmi csoportok célja a magasabb iskolázottság elérése. A 21. századi felsőoktatást jellemzi a diverzifikálás, mely a „hallgatók kiterjesztése új korosztályokra és új képzési formákra, részint a felsőoktatás kutatási, szolgáltatási tevékenységeinek kiszélesítése” (*Polónyi 2014:193*). Híves–Kozma (*2014*) tanulmánya rámutat, hogy az expanzió értelmezése komplex, így érdemes több szempontból is vizsgálni, akár a felsőoktatás tömegesedésének (hallgatói, keresleti oldal), akár a felsőoktatás bővülésének (intézményi, kínálati oldal) aspektusából. 1990–2005 között négyeszeresére emelkedett a hazai felsőoktatásban tanulók száma, azonban a 2000-es évek közepére telítődni látszott a felsőoktatás. Ezt mutatja, hogy „2004–2013 között a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma 24%-kal (több mint 100 ezer fővel) csökkent” Magyarországon (*Híves–Kozma 2014:241*). A szerzőpáros szerint oktatáspolitikai kérdés az, hogy az expanzió folytatódhat-e, ugyanis szerintük a lemaradó társadalmi csoportok, vagy (ahogy ők nevezik) „a nem szokványos hallgatóság” – így például a hazai cigányság vagy a külföldi hallgatók csoportja – jelentheti a felsőoktatási expanzió tartalékát.

A *Felsőoktatás szociális dimenziója (2016)* című kiadvány részletes képet ad a hazai felsőoktatásban lévő hátrányos helyzetű csoportokról, tisztázza a jogszabályi háttérrel, törekszik a felsőoktatásba való bekerülés, illetve a munkaerőpiaci kilépés lehetőségeit is bemutatni. A kötetben számba vett hátrányos helyzetben lévő csoportokba tartoznak a szociálisan hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a kisgyermeket nevelő és a határon túli hallgatók. A cigány/roma hallgatók vonatkozásában nem áll rendelkezésre semmilyen adat a bekerülést illetően, így ez a csoport nem kapott helyet jelen felsorolásban (*Fehérvári et al. 2016*). Más kutatások rámutatnak, hogy legtöbb szociálisan hátrányos helyzetű diák olyan közép fokú intézményben tanul, mely nem az érettségi megszerzésével zárul, így nem teljesíthető az EU célkitűzése sem, miszerint a felsőoktatásban olyan hátrányos helyzetű arányt kellene elérni, mint amekkora a társadalmon belüli arányuk (*Hegedűs 2020*). Ezt a tényt erősíti meg egy 2020-as vizsgálat (*Proity 2020*), mely szerint a hátrányos helyzet szabályozójának változása és a társadalmpolitikai döntések azt eredményezték, hogy alig van hallgató, aki a felsőoktatási felvételi eljárás során kompenzációban részesülhetne társadalmi hátrányai miatt.

Az alábbi néhány példa a hazai, vidéki egyetemeket érintő tendenciákat, törekvéseket veszi számba. A Debreceni Egyetem (DE) a hallgatólétszámot tekintve 2015-ig az ország legnagyobb, 2015 óta a második legnagyobb egyeteme (*Polónyi 2019*). Ahogy Híves és

Kozma hangsúlyozta (2014), a „nem szokványos hallgatóság” adhatja egyik bázisát a hazai felsőoktatásnak – erre láthatunk példát a Debreceni Egyetem esetében, ahol a hallgatóság 7/8-ada a saját és szomszédos megyékből kerül ki. A 2010 és 2016 között vizsgált „felvételi adatbázis alapján meghatározott 20 leghátrányosabb helyzetű kistérségből, a hátrányos helyzet (HH) miatt kompenzációs pontban részesülő fiatalok negyedét a DE fogadja” (Polónyi 2019:28). Más vidéki egyetemek, például a Pécsi Tudományegyetem (PTE) ezzel szemben kevésbé képes a HH hallgatók elérésére. Fontos kiemelni azt a Debreceni Egyetemen lezajlott kutatási projektet, mely 1295 hallgatót vizsgált a reziliencia szemszögéből a társadalmi háttér és a bemeneti eredmények mentén (Ceglédi 2018). A vizsgálat rámutatott, hogy a hallgató-oktató kapcsolata, a kortárskapcsolatok, a kutatásokba és az egyetemi életbe történő bevonódás mértéke jelentősen meghatározza a hallgató rezilienssé válását. Rayman és Varga (2015) is hangsúlyozzák, hogy a reziliens egyetemi hallgatók esetében több protektív faktort, támogató szereplőt lehet találni, ugyanakkor kortársaikhoz képest több hátráltató tényezővel kell szembenéniük a környezet inkluzivitásának hiánya miatt. Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban s azon túl is jelen vannak. A reziliencia-kutatások azt is kiemelik, hogy azok a hallgatók, akik családjukból elsőként kerültek a felsőoktatásba, még inkább veszélyeztetettek a lemorzsolódással, mert hiába tekinthető reziliensnek addigi életútján egy hallgató, csak nehezen vagy egyáltalán nem tudja felvenni a versenyt azokkal, akik jobb családi háttérből érkeztek (Ceglédi 2018; Durst-Bereményi 2020). Éppen ezért van kiemelkedő jelentősége annak, hogy az iskolai pályafutás során hátránnyal haladókat minél fejlettebb inkluzív intézményi környezet vegye körül (Rayman–Varga 2015; Varga–Deli–Fodor 2019; Bereményi–Durst 2021,).

A PTE-n 2015-től zajlik felsőoktatási befogadás fókuszú kutatás-fejlesztés (Arató–Varga szerk. 2015), 2018-ban pedig létrejött a Befogadó Egyetem Program. Ezutóbbi keretében zajlott az a vizsgálat, mely a PTE összes karára kiterjedő kérdőíves adatfelvétellel és mélyinterjúkkal tárta fel a befogadást támogató programokat, illetve kereste az inklúzióval kapcsolatos hiányterületeket. A helyzetfeltáró kutatás legfőbb megállapítása, hogy három hallgatói csoport (külföldi, fogyatékos és társadalmi hátránnyal küzdő, köztük cigány/roma hallgatók) méltányos támogatása van jelen leginkább a PTE-n. Szervezeti oldalról láthatóvá vált, hogy a befogadást igénylő hallgatók egyéni és közösségi támogatása sokkal inkább jellemzi a vizsgált egyetemet, és kevésbé találhatók olyan beavatkozások, melyek a felsőoktatási környezet egészére vannak hatással (Varga–Deli–Fodor 2019).

E vizsgálati folytatásának tekinthető az a jelenleg is zajló kutatás, mely több aspektusból vizsgálja a PTE polgárait (hallgatók, oktatók, személyzet) a 2010-2020 közötti időszakban. A kutatás kiemelten foglalkozik a befogadás szempontjából fókuszban lévő hallgatói csoportokkal, és többféle vizsgálati módszerrel törekszik feltárni, hogy a sikeres hallgatókat milyen támogató feltételek segítették, valamint a sikertelen hallgatóknál milyen út vezetett a lemorzsolódáshoz. Mindez segíthet beazonosítani azokat a hiányterületeket, melyek fejlesztésével befogadóbbá tehető az egyetem.

KUTATÓI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZEREK

Az előzőekben leírtak szerint minél inkluzívabb egy egyetem, annál inkább meg tudja szólítani a hallgatóit, be tudja vonni a különböző közösségi, tudományos tevékenységekbe, ezzel képes az akadémiai kiválóságot növelni – függetlenül a hallgató szociokulturális háttérétől. Kutatásunk a Pécsi Tudományegyetem nappali tagozaton tanuló magyar diákjai körében zajlott, és arra kerestük a választ, hogy mi jellemzi a hallgatók részvételét az egyetemi életben. Mutatnak-e különbséget a bevonódásban a hátrányos helyzetű, cigány/roma egyetemisták? Kíváncsiak voltunk, hogy a megjelenés, illetve a távolmaradás mögött milyen okok húzódnak meg, és arra is, hogy az okok eltérnek-e a befogadás szempontjából kiemelt vizsgálati csoportunk válaszaiban? Kérdéseink egy része arra irányult, hogy a tehetség gondozást (akadémiai kiválóságot) célzó formális hallgatói együttműködés (szakkollégium) szerepet játszik-e a különböző hallgatók megszólításában. Kérdés volt az is, hogy van-e együttjárás a közösségi és kulturális programokon való részvétel és a hallgatói tudományos életben mutatott aktivitás között?

A kutatás lebonyolításához online kérdőívet használtunk, hozzáférés alapú mintavétellel. A kérdőívet 2019 decemberében a Neptun rendszeren keresztül juttattuk el a vizsgált csoport valamennyi tagjához (N:11384, forrás: *PTE adatbázis 2019*), melyből 880 fő töltötte ki, és az adattisztítás után 809 válaszadó kérdőíve volt értékelhető. A kérdőív összesen 42 kérdésből állt, a többnyire zárt kérdések mellett – különösen az okokra vonatkozóan – nyitott kérdések is szerepeltek. A kérdőívek SPSS programmal történt elemzése a fenti kérdések mentén elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma egyetemisták és a többségi hallgatók közötti különbségekre és hasonlóságokra fókuszált.

EREDMÉNYEK

A mintáról

Az eredmények validitása szempontjából fontos megemlíteni, hogy a vizsgálati minta 7,11%-os aránya mellett torzítást okozhat, hogy vélhetően az önkéntest kitöltést az egyetem iránt elkötelezettebb (bevonódottabb) hallgatók vállalták. Úgy véljük, hogy ezzel együtt lehetőség van értékelhető választ kapni kérdéseinkre. A demográfiai adatok elemzése során vizsgáltuk a mintában szereplő cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű hallgatók arányát. Arra vonatkozóan nincsenek adatok, hogy a PTE-n összességében mekkora ezen hallgatók aránya, így országos adatokra és becslésekre támaszkodtunk a reprezentativitás megállapításakor. 2015 és 2018 között azok a felsőoktatásba felvételt nyert diákok, akik hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetük jogcímén többletpontban részesültek, az összes felvett jelentkező alig 1%-át (0,98-0,88%) teszik ki (Proity 2020). Ez csak bemeneti adat, nem számolva az esetleges lemorzsolódással. A Roma Szakkollégiumi Hálózat becslései alapján a cigány/roma hallgatók ennél alacsonyabb arányban vannak jelen az egyetemeken. A két csoport között szintén csak becsülni tudjuk az átfedést, így 1,5% közöttinek vesszük a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma diákok felsőoktatási reprezentációját.

Az 1. táblázatban látható kutatási mintánk (N:809) megoszlása: a hátrányos helyzetű válaszadói csoportja (N:12), a cigány/roma válaszadók (N:14), valamint azok, akik mindkét kategóriába besorolták magukat (N:10). A számosság miatt nagyrészt egyben (N:36) tárgyaljuk a három csoportot, és az ide tartozókat “Fókusz” elnevezéssel jelöljük. Külön csoportot alkotnak azok a válaszadók, akik az előző kategóriákba nem tartoznak, őket “Kontroll” (N:773) megnevezéssel kontrollcsoportnak tekintjük. A mintánk megoszlása (Fókusz 4,45%, Kontroll 95,55%) azt jelzi, hogy az országosra becsült felsőoktatási reprezentációnál háromszor többen kerültek a mintába a vizsgálatunk fókuszában lévő hallgatók, amit okozhat a kérdőív tematikája és a kutatócsoport ismeretségi köre is.

1. táblázat – A minta társadalmi háttér szerinti megoszlása (N:809)

Mintába kerülés szempontjai	fő	%	nő	férfi	nő%	férfi%
Fókusz csoport összesen	36	4,45%	19	17	54,29%	45,71%
■ Hátrányos helyzetű	12	1,48%	6	6	50,00%	50,00%
■ Cigány/roma	14	1,73%	6	8	42,86%	57,14%
■ Hátrányos helyzetű és cigány/roma	10	1,24%	7	3	70,00%	30,00%
Kontroll csoport	773	95,55%	551	222	71,28%	28,72%
Mindösszesen	809	100,00%	570	239	70,46%	29,54%

A Fókuszba tartozók szüleinek iskolai végzettsége várakozásunknak megfelelő: az összesen 72 szülő 42%-a (19 anya, 11 apa) 8 általános iskolai osztályt végzett, vagy az alatti végzettségű. A szülők több, mint fele (2 szakmunkás, 2 érettségizett, 1 diplomás anya, továbbá 18 szakmunkás, 4 érettségizett, 3 diplomás apa) azonban az elindult mobilitásra utal. A Kontroll is rétegzett: 90 hallgató (11,64%) szüleinek érettségi alatti a végzettsége, ezen belül 5% az, akinek apja és/vagy anyja csak 8 osztályt végzett. A csoport egynegyede (24,45%) mindkét szülőjének, illetve az anyák 41,4%-ának, míg az apák 34,7 %-ának van diplomája. A két csoport közötti társadalmi távolságot a 2. táblázat összegzően mutatja. Érdekeség, hogy a kérdőív kitöltői között a nők magasabb számban vannak jelen, miközben a PTE hallgatóinak a nemi megoszlása ezt nem indokolja (3. táblázat), a Fókusz nő/férfi megoszlása ezzel szemben alig tér el.

2. táblázat – Szülők végzettsége (% – Fókusz N:72, Kontroll N:1546)

Legmagasabb végzettség	Anya		Apa		Anya és apa együtt	
	Fókusz	Kontroll	Fókusz	Kontroll	Fókusz	Kontroll
8 általános, szakmunkás	86,11%	17,46%	55,56%	27,81%	70,83%	22,64%
érettségi, diploma	13,89%	82,54%	44,44%	72,19%	29,17%	77,36%

A PTE-s hallgatók kari megoszlását összevetve a kitöltők kari megoszlásával az látható, hogy két kar esetén van megközelítő arány (ÁJK, MK), alulreprezentáltság jellemez különböző arányban hat kart. Két karon (GYTK és KPVKP) válaszadói felülreprezentáltak, amit az alacsony hallgatói létszám is valószínűsíthet. Összességében elmondhatjuk, hogy a kérdőíves felmérésünk nem tekinthető reprezentatívnak. Fontos megjegyezni, hogy a Fókuszba tartozók 44%-a a Bölcsészettudományi Kar hallgatója.

Az egyetemen eltöltött évek szempontjából sem találtunk számottevő különbséget. A válaszadók átlagosan 2,68 éve az egyetem hallgatói, melynek átlaga a Fókuszon belül 3,07, illetve a Kontrollban 2,4 év. A szórás a Fókusz esetében 6 év, míg a Kontroll válaszadói között ez 7 év volt.

3. táblázat – Karok közötti megoszlás

PTE Karak	PTE magyar nappalis hallgatók 2019/2020 I. Félév				Kérdőívet kitöltők						
	férfi (fő)	nő (fő)	Összesen		Fókuszban lévő hallgatók (fő)				Kontroll- csoport (fő)	Minta összesen fő)	Minta a PTE hallgatók arányában (%)
			fő	%	Hátrányos helyzetű	Cigány/ Roma	Hátrányos helyzetű és Cigány/ Roma	Fókusz egyben			
AJK	272	356	628	5,51%	3	0	0	3	27	30	4,78%
AOK	558	885	1443	12,67%	0	2	1	3	100	103	7,14%
BTK	651	1473	2124	18,65%	5	7	4	16	199	215	10,12%
ETK	342	1664	2006	17,62%	0	0	1	1	110	111	5,53%
GYTK	97	186	283	2,48%	0	0	0	0	24	24	8,48%
KPVK	18	174	192	1,68%	0	1	0	1	23	24	12,50%
KTK	591	918	1509	13,25%	0	1	2	3	106	109	7,22%
MIK	934	330	1264	11,1%	4	2	0	6	69	75	5,93%
MK	161	274	435	3,82%	0	0	0	0	12	12	2,76%
TTK	959	541	1500	13,17%	0	1	2	3	103	106	7,07%
Össz.	4583	6801	11384	100%	12	14	10	36	773	809	7,11%

Közösségi bevonódás és tudományos élet

A közösségi és kulturális programokon való részvétel áttekintése azért fontos szempont, mert az inkluzivitás mérhető abban, hogy a különböző egyetemi programok mennyire tudják megszólítani a hallgatókat. A programok közül azokat tüntettük fel, melyek leginkább népszerűek a válaszadói körben, illetve amelyekről legnagyobb arányú a távolmaradás.

4. táblázat: Melyik eseményeken vettél részt?

Esemény	Összes (fő)	Összes (%)	Fókusz (fő)	Kontroll (fő)	Fókusz (%)	Kontroll (%)
Egyik sem	371	45,86%	19	352	52,78%	46,18%
Gólyabál	294	36,34%	3	291	8,33%	37,65%
Szakest	164	20,27%	8	156	22,22%	20,18%
Októberfeszt	114	14,09%	9	105	25,00%	13,58%
Szakhét	64	7,91%	2	62	5,56%	8,02%

A vizsgálatban összesen 371 fő, a válaszadók mintegy fele jelölte azt, hogy egyáltalán nem szokott részt venni az egyetem által szervezett eseményeken (4. Táblázat). A távolmarrással kapcsolatos indokok a Fókusz és a Kontroll csoportnál nem különböznek: mindkét csoportban főképpen az idő- és pénzhányra hivatkoztak, illetve az egyetem és a lakóhely közötti ingázás nehézségeit emelték ki. A Kontroll válaszadói ezen felül az információ hiányát jelölték meg, illetve az események kevésbé vonzóak számukra. A programokon résztvevők leggyakrabban a barátaik, csoporttársaik megjelenését és ritkábban az érdeklődési körüket sorolták fel indokként. Itt sincs eltérés a Fókusz és Kontroll hallgatói véleményében, vagyis kiemelhető a kortárs csoport fontossága.

A legnépszerűbb program kimagaslóan a gólyabál volt, azonban szembeűnően alacsony a Fókusz reprezentációja ezen az eseményen. A gólyabál az egyetemi élet első nagy eseménye, fontos mérföldkő lehet az egyetem hallgatói életébe való bekapcsolódásában. A Fókuszba tartozók kiugróan alacsony arányú részvétele ezen a programon azt jelzi, hogy az egyetem megkezdésekor különösen fontos kiemelt figyelmet fordítani az egyetemi életet nem ismerő hallgatók megszólítására, támogatására. Érdekes látni, hogy a második helyen legtöbbet említett esemény a szakest volt, melyen 20% körül vett rész mindkét csoport. Vélhetően az egyetemi élet folyamatában (és nem a belépéskor), valamint egy kisebb, ismerősebb közösség rendezvénye már a Fókuszba tartozó hallgatók számára is vonzóbb. A harmadik helyen, az elnevezésében is "hétköznapi" esemény (fesztivál) a Fókusz hallgatóit jóval nagyobb arányban vonzotta, valószínű, hogy ez ismertebb számukra.

A részvételi arány mellett sokat mondó információ, hogy a programokon résztvevők, milyen élményekkel távoztak róluk. A kitöltők, 5-fokú skálán jelölték elégedettségüket, ahol a Fókusz hallgatói alacsonyabb értékeket adtak meg. Ha figyelembe vesszük, hogy a Fókusz hallgatói ritkábban és kevesebben vesznek részt közösségi, kulturális programokon, és ha el is mennek oda, akkor kevésbé érzik jól magukat, akkor érdemes átgondolni, hogy miként lehet ezeket a programokat vonzóbbá tenni számukra.

A hallgatói tudományos élet, a tehetség gondozás, illetve annak formalizált közössége, a szakkollégium szintén segítheti az egyetemi bevonódás növelését. Különösen igaz ez a Fókuszba tartozó hallgatókra, akik közül kevesebben végeznek tudományos tevékenységet, mint ahányan szakkollégisták, és a szakkollégisták (8 fő) közül is csak hárman végeznek tudományos kutatásokat. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakkollégium számukra inkább támogató közösség, melyet megerősít, hogy többségük a Roma Szakkollégiumi Hálózat két szakkollégiumának (WHSz, PERSZ-E) tagjai, és néhányan több egyetemi szakkol-

légiუმhoz is tartoznak. A Kontroll hallgatói közül kétszer annyian végeznek tudományos munkát, mint ahányan szakkollégisták, és a Kontroll szakkollégistáinak mintegy fele végez csak tudományos tevékenységet. (5. Táblázat) A Kontroll hallgatói inkább vállalkoznak a tudományos munkára formális (szakkollégiumi) segítség nélkül, amiből az is következik, hogy a Fókuszba tartozó hallgatók tudományos életbe való bekapcsolását kiemelten fontos szervezeten is támogatni.

5. táblázat – Tudományos munka és szakkollégiumi tagság

	Összes (fő)	Összes (%)	Fókusz (fő)	Fókusz (%)	Kontroll (fő)	Kontroll (%)
Szakkollégista	78	9,64%	8	22,22%	70	9,06%
Tudományos tevékenységet végez	149	18,42%	6	16,67%	143	18,50%
Tudományos tevékenységet végez és szakkollégista	40	4,94%	3	8,33%	37	4,79%
Tudományos tevékenységet végez, de nem szakkollégista	109	13,47%	3	8,33%	106	13,71%
Szakkollégista, de nem végez tudományos tevékenységet	38	4,70%	5	13,89%	33	4,27%

A szakkollégista hallgatókra az is jellemző, hogy inkább résztvevői a közösségi és kulturális programoknak, ami bizonyítja, hogy összességében nagyobb a bevonódásuk az egyetemi életbe. A szakkollégiumok tehát a hallgatók életének számos aspektusát támogatják, így az inkluzív fejlesztési stratégiák egyik fontos területét adhatják. Megállapítható, hogy a nagy, összegyetemi programok önmagukban nem elegendőek valamennyi hallgató megszólítására, míg a kisebb közösségi tevékenységek, a mikrocsoporthoz (pl. szakkollégiumokhoz, tanszékekhez) tartozás jobban segítheti a személyes megszólítást.

6. táblázat – Kontroll csoport megoszlása a szülők végzettsége szerint

		fő	%
Kontroll csoporton belül legalább az egyik szülő érettségizett vagy magasabb végzettségű		683	88%
Kontroll csoporton belül az egyik szülőnek nincs érettségije		90	12%
Ezen belül	Anya csak 8 osztályt végzett	23	3%
	Apa csak 8 osztályt végzett	9	1%
	Mindkét szülő csak 8 osztályt végzett	6	1%
	Egyik szülő csak 8 osztályt végzett	20	3%

A kutatás során szembeűnő volt a Kontrollba tartozó hallgatói csoport (N:773) társadalmi rétegzettsége, így fontosnak tartottuk a Kontrollon belül azokat a diákokat külön is vizsgálni, akik szüleinek nincs érettségije (N:90), így mobilitási szempontból a Fókuszhoz hasonlóak. (6.táblázat) A közösségi, kulturális programokon ezen hallgatók több mint fele (52,2%) egyáltalán nem vesz részt, mely a Fókuszhoz tartozókkal megegyező arányú. A közösségi programoktól való távolmaradásuk okaként mindkét csoport válaszadói közül legtöbbször az időhiányra, a távoli lakóhelyre és a munkára hivatkoznak, de volt, akinek „nem volt kivel mennem” a válasza. A szakkollégiumok még a Kontroll csoport átlagánál is alacsonyabb arányban (8,8%) képesek megszólítani ezt a csoportot. Tudományos tevékenységet 14,4%-uk végez, ami szintén alatta van mindkét vizsgált csoportnak. Azon kevesek, akik bekapcsolódtak a szakkollégiumi közösségbe és/vagy tudományos tevékenységekbe, a Kontrollhoz közelítő arányban kevésbé kutatnak önállóan és inkább a közösségi rész hangsúlyos náluk. Érdekes még az egyik egyetemi méltányos támogatásba való bevonódást (mentorprogram) is megvizsgálni. Látható (7. táblázat), hogy a vállaltan hátrányos helyzetűek szinte egyötödét, míg a hasonló támogatásra szoruló, alacsony iskolázottságú szülői környezetből érkezők egyhatodát éri el ez a program.

7. táblázat – Mentorprogramban kapott támogatás megoszlása a különböző vizsgált csoportok között

Mentorprogramban támogatást kapott	fő	%
Fókusz csoport (N:36)	7	19,44%
Kontroll csoport (N:773)	86	11,13%
Kontroll csoporton belül az érettségi és afeletti szülővel rendelkező hallgatók (N:48)	48	7,03%
Kontroll csoporton belül az érettségi nélküli szülővel rendelkező hallgatók (N:90)	13	14,44%

A Kontroll csoport tehát számos olyan szempontból is diverznek tekinthető, mely befolyásolja a hallgatók bevonódását az egyetemi életbe. Az egyetem hallgatói összetétele a vizsgált szempontokon felül is olyan diverzitást mutat, mely a jelenleg elérhető támogató szolgáltatások nagymértékű kibővítését és újragondolását szükségesszerűsíti. Mindezek továbbá arra irányítják a figyelmet, hogy a Fókuszban lévő – hátrányait jelölő – csoport mellett még van egy jelentős számú hallgatói csoport, akik méltányos támogatásra szorulnak, de őket képes a legkevésbé megszólítani az egyetem akár közösségi programjaival, akár a tudományos közösségekkel.

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat során fény derült arra, hogy a nagy egyetemi programok csak egy részét képesek megszólítani a hallgatóknak, kiváltképp a hátrányban lévőknek. Fontos átgondolni, hogy milyen módon érhető el már a kezdetektől a nagyobb mértékű bevonódás, ezzel segítve az erősebb kötődést, az egyetemi polgárrá válást. Ebben szerepet játszhatnak a

kisebb szervezeti egységek (pl. tanszékek), melyek a hallgatóik számára kínált közösségfejlesztő programjaik fejlesztésével lehetőséget kínálhatnak a személyesség növelésére, a differenciált támogatásra. Szintén fontos kisközösségek a szakkollégiumok, melyek megerősítése azért is indokolt, mivel láthatóan egyidejűleg nyújtják a támogató kortárs-közöséget és az akadémiai kiválóság növelését segítő tehetséggondozást, és így a lemorzsolódás megelőzéséhez is hozzájárulhatnak. A személyes kapcsolat, melyet az összegyűjtési programokkal szemben a szakkollégium lehetővé tesz, olyan jellegű figyelmet és támogatást eredményez, melyre a társadalmi mobilitás útjára lépett hallgatóknak feltétlenül szükségük az egyetemi évek alatt.

A vizsgálat fontos hozadéka, hogy a hallgatói kör diverzitása pontosodott, és láthatóvá vált, hogy az egyetemen nagy számsággal jelen vannak olyan – hátrányos helyzetűként nem számoltak – hallgatók is. Számukra is elengedhetetlen a méltányos támogatás biztosítása, így megszólításuk, bevonásuk kiemelten fontos a sikeres előrehaladásuk érdekében. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elegendő az intézményfejlesztési stratégia részévé tenni az inkluzív programok fejlesztését. A méltányos szolgáltatásoknak transzparenssé, vonzóvá, személyessé kell válniuk ahhoz, hogy a befogadás célcsoportjait megfelelően elérhessék. Csakis ezzel ellensúlyozható, hogy a programoktól való távolmaradás egyik oka, a „szégyellem a szegénységemet” jelensége. A hallgatók kör vizsgálatán feltárt diverzitás, valamint az intézményi rendszer és környezet számos hiányzó válszélése és felkészületlensége mélyebb kutatásokat indokol a hátránykompenzációs beavatkozások és az inkluzív szemlélet kiterjesztésének és megerősítésének érdekében.

IRODALOM

- Arató F. & Varga A. (2015) (ed.) *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on The Aspects of Inclusion*. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV*. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> [Letöltés: 2020.07.25.]
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011) *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. National Bureau of Economic Research. Cambridge.
- Bauman, G., Bustillos, L., Bensimon, E., Brown, Ch. & 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. USA 57.
- Bereményi Á. & Durst J. (2021 előkészületben) Meaning making and resilience among academically high-achieving Roma women. *Szociológiai Szemle*.
- Brusoni, M. et al (2014) *The Concept of Excellence in Higher Education*. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. Brussels.
- Burgstahler, S. (2015) *Universal Design of Higher Education: From Principles to Practice, Second Edition*. Boston, Harvard Education Press.
- Casey, L. (2016) *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London: Department for Communities and Local Government. <https://assets.publishing.ser>

vice.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf [Letöltés: 2020.07.20.]

- Claeys-Kulik, A., L. Jorgensen, T. E. & H. Ströber (2019) *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*. Results from the INVITED project. European University Association asbl. Brussels. Belgium
- Ceglédi T. (2012) Reziliens életutak. *Szociológiai Szemle* 22 (2) pp.85–110.
- Ceglédi T. (2018) *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Oktatókutatók Könyvtára 4. Cherd Hungary.
- Cooper, M. (ed. 2010) *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. London, European Access Network,.
- Cooper, M. (ed. 2012) *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation*. European Access Network, London.
- Danowitz, M. A. & Tuitt, F. (2011) Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective. *Equity & Excellence in Education*, 44 (1), pp. 40-56.
- Dezső R. (2015) Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: Arató F. & Varga A. (szerk): *Befogadó Egyetem, Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. pp. 75-88.
- Durst J. & Bereményi Á. (2020 előkészületben) "I felt I arrived home": The minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates. In: Mendes & Toma. *Social and Economic vulnerability of Roma People*. Berlin: Springer.
- Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (2018) *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Tempus Közalapítvány.
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). *Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models*. 37. pp. 27-49.
- Harris, T. N. & Lee, C. N. (2019) Advocate-mentoring: a communicative response to diversity in higher education, *Communication Education*, 68 (1) pp. 103-113.
- Hinz, Andreas (2002) Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 2002/53, 9. sz. 354–361.
- Híves T. & Kozma T. (2014) Az expanzió vége? *Educatio* (2). pp. 239-252.
- Hegedűs R. (2020) Kompetenciák-hátrányok-Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba? (kézirat)
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo, W. Ch., Cuellar, M. & Arellano, L. (2012) A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, J. C., Paulsen, M. B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science and Business Media B.V. pp. 41-122.
- Hurtado, S. & Ruiz, A. A. (2015) Thinking about race: The salience of racial identity at two- and four-year colleges and the climate for diversity. *Journal of Higher Education*, 86 (1) pp. 127-155
- Kéri K. (2015): Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken. In: Arató, F. – Varga, A. (szerk.): *Befogadó Egyetem, Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. pp. 219-229.

- Lombardi, A.; Murray, C. & Dallas, B. (2013): University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), pp. 221 – 232
- Magnus, C. D., Lundin, M. (2015) Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research* Vol.79, pp. 76-85.
- Maples, R. (2014) *The Legacy of Desegregation: The Struggle for Equality in Higher Education*. Palgrave-MacMillan.
- May, H. & Bridger, K. (2010) *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*. York, The Higher Education Academy.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005) *Making diversity work: A researched based perspective*. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.
- Myers, B. (2016) The Flagship Diversity Divide. *The Chronicle of Higher Education*.
- Musu-Gillette, L., Robinson, J., McFarland, J., KewalRamani, A., Zhang, A., & Wilkinson-Flicker, S. (2016) Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2016 (NCES 2016-007). Washington, DC., U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Nolan, J. & Targett, N. (2017) *Developing and Sustaining Inclusive Excellence and a Safe, Healthy, Equitable Campus Community at UNH. Interim Report Presidential Task Force on Campus Climate*. New Hampshire.
- O'Donnel, K. et al (2011) Putting High-Impact Practices and Inclusive Excellence at the Center of GE Reform: Lessons from the California State University LEAP Initiative. *Peer Review*, Spring 2011, Vol. 13, No. 2.
- Papp G. (2012) Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40 (4–5). pp. 295–304.
- Proity P. (2020) *Inklúzió a felsőoktatásban. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban*. PTE BTK. Szakdolgozat
- Polónyi I. (2019) Egyetemek és régiójuk – különös tekintettel a Debreceni Egyetemre. *Debreceni Szemle*. pp. 23-24.
- Polónyi I. (2014) Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*. 1. pp. 1-21.
- Presidency Conclusions – Lisbon European Council, 23 – 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [Letöltés:2020.08.15.]
- Rayman J. & Varga A. (2015) Reziliencia és inklúzió. *Romológia*. 3 (10) pp.12-24.
- Solomon, A. et al (2017) *Data-Driven Action Plans for Student Success and Inclusive Excellence*. Washington, Association of American Colleges and Universities.
- Sweeney, K. (2013) Inclusive Excellence and Underrepresentation of Students of Color in Study Abroad. *Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Vol. 23. pp. 1-21.
- UNESCO (1994) *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, 7-10 June 1994.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009a) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris.

- UNESCO (2009b) *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of International Conference on Education*. Geneva: UNESCO IBE
- Varga A. (2015a) *The Theory and Practice of Inclusion*. University of Pécs. Faculty of Humanities. Institute of Education Pécs, https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/eng_inkluzio_beliv_full.pdf [Letöltés: 2020.08.15.]
- Varga A. (2015b) Hátrányos helyzet és iskolarendszer. In: Kozma T., Kiss V.Á., Jancsák Cs. & Kéri K. (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. HERA, Debrecen, pp. 621-633
- Varga A. (2015 szerk.) *PRÓBATÉTEL – A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. PTE, Pécs. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/00_whsz_hun_beliv_print.pdf [Letöltés: 2020.08.15.]
- Varga A., Deli K., & Fodor B. (2019) A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, 28 (4) pp. 755-766.
- Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005) *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.

VARGA ARANKA, VITÉZ KITTI, SZÉLL KRISZTIÁN

DIVERZITÁS ÉS INKLÚZIÓ JELLEMZŐI A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN – EGY HELYZETFELMÉRŐ KUTATÁS TÜKRÉBEN (MÁSODKÖZLÉS)

ABSZTRAKT

Tanulmányunk támaszkodik azokra a hazai és nemzetközi vizsgálatokra, melyek bemutatják, miként vált a felsőoktatás jellemzőjévé a diverzitás, és ezzel összefüggésben tárgyalja az inkluzivitás kiépülésének gyakorlatát. Helyzetfeltáró kutatásunk során az inklúzió folyamatelvű modelljét alkalmazva arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jellemzi a különböző hallgatói csoportokat a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (sikeres előrehaladás) és a kimenet (eredményességi mutatók) szempontjából a Pécsi Tudományegyetemen. Elemzésünk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező hallgatókra (N=68 602) és képzésekre (N=83 067) terjedt ki, és a Neptunban elérhető adatokon alapult. Az elemzés háttérváltozója a diverz tanulói csoportok (előnyben részesítettek: tanulási-pszichés zavarosok, fogyatékosok, hátrányos helyzetűek, továbbá külföldiek), a kapott juttatások (ösztöndíj, kollégium) és az adott képzés státusza. Eredményeink idősorosan és karokra lebontva mutatnak rá a bemenet oldaláról bizonyos hallgatói csoportok visszaszorulására (pl. hátrányos helyzetűek), illetve létszámnövekedésére (külföldiek). Láthatóvá vált a különböző juttatások támogató ereje az előrehaladás során. A diplomaszerezési adatok alapján megállapítható, hogy minél magasabb fokú a képzés, annál hosszabb ideig és kevésbé sikeresen teljesítenek a bemenet során előnyben részesített hallgatói csoportok – rámutatva az intézményi inkluzivitás fejlesztésének szükségességére. Jelen kutatás az elemzett adatbázis legszembetűnőbb tendenciáira fókuszált, azonban az adatbázis további lehetőségeket rejt a vizsgált csoportok tanulási életútjának fókuszáltabb nyomon követésére, a fentiekben leírtak mögött meghúzódó okok részének feltárására is.

KULCSSZAVAK: *diverzitás, inklúzió, felsőoktatás, előnyben részesítés*

Elsődleges Forrás: *Iskolakultúra*, 31. évfolyam, 2021/09. szám

DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.09.45

BEVEZETÉS

A felsőoktatás fejlesztési céljai között egyre meghatározóbb a hallgatói létszám növelése (hallgatók toborzása), a lemorzsolódás csökkentése, valamint az akadémiai kiválóság támogatása. Ezek a fejlesztési irányok egyértelműen fókuszba helyezik azokat a hallgatói

csoportokat, amelyek alulreprezentáltak a hazai felsőoktatásban (hátrányos helyzetűek, roma/cigány hallgatók, külföldiek, fogyatékkal élők stb.). Úgy véljük, hogy egy felsőoktatási intézmény inkluzivitását jelzi, hogy ezek a csoportok milyen mértékben jelennek meg és jutnak előre felsőfokú tanulmányaikban.

Helyzetfeltáró kutatásunk célja, hogy idősorosan áttekintsük a Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói létszámának alakulását, valamint a hallgatók és képzéseik fő jellemzőit, különös tekintettel az inkluzivitás fókuszában lévő hallgatókra. Elemzésünk a folyamatelvést szem előtt tartva a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (az előrehaladás jellemzői) és a kimenet (eredményességi mutatók) jellemzőire fókuszál, s az általános tendenciák megragadására törekszik.

INKLÚZIÓ ÉS FELSOROKTATÁS

Az inklúzió tudományos és szakpolitikai megközelítése az utóbbi évtizedekben szerte a világon folyamatosan és több szempontból módosult, széles körben elterjedt. Látható, hogy a kölcsönös befogadás elvárása egyre nagyobb mértékben jelenik meg, és a folyamatosan és dinamikusan változó társadalmi, intézményi környezetre való sikeres reagálás mikéntjét jelenti, vagyis, hogy milyen módon alkalmazkodik a különbözőségekhez és hogyan harcol a diszkrimináció, illetve a kirekesztés (*exclusion*) ellen (Williams és mtsai, 2005).

Az inkluzivitásra törekvés - különböző formában és területen - a régmúltra nyúlik vissza. Témánk szempontjából példaként szolgálnak azok az egyetemek, universitas-ok, melyek befogadó központokként funkcionáltak a középkortól (Kéri, 2015). Elmondható, hogy más társadalmi együttélési stratégiák (pl. asszimiláció, szegregáció stb.) ellenében az inklúzió csak a 20. század végétől vált a demokratikus társadalmak normájává (*social inclusion*), mely felerősítette a befogadó oktatás terjedését is. (Forray és Varga, 2011; Schiffer, 2011). Jellemző az is, hogy folyamatosan bővül az inklúzió szempontjából fókuszba kerülő személyek, csoportok köre (Varga, 2015). A felsőoktatásban egyre inkább az „*Inclusive Excellence*” (IE) kifejezés használatos, mely szerint az inkluzív rendszerekben a méltányosság együtt jár a kiválóság növekedésével (Arató és Varga, 2015). Ezt a megállapítást alátámasztják az egyre bővülő felsőoktatási fejlesztések és az azokhoz kapcsolódó kutatások eredményei (Milem és mtsai, 2005; Smith, 2014; Gertz és mtsai, 2018; Jeffries, 2019; Sanger és Gleason, 2020) is.

Az inklúzió oktatási vonatkozásának sokszínűségét jelzi tehát, hogy a felsőoktatási akadémiai kiválóság növelésének egyik eszközeként a diverz tanulási környezet jelenik meg. A tanulók különbözősége (*diversity*) adódhat személyes, öröklött tulajdonságokból, és/vagy társadalmi helyzet, illetve a kulturális környezet hatásából. A diverzitás egyéni szinten multidimenzionális, vagyis sokféle (kiemelkedő vagy hátrányt okozó) személyes tulajdonság alkot egységet (Dezső, 2015), mely tulajdonságok fejlődését erősen befolyásolja a szociális és a kulturális környezet. A diverzitás értelmezése a nemzetközi szakirodalomban eltérő, a fogalmat a különböző országok kutatói az adott térség felsőoktatásának alulreprezentált csoportjainak sokszínűségére használják: így például az Egyesült Államokban jellemzően az afroamerikai és latin-amerikai (Harris és Lee, 2019), illetve a fogyatékkal élő hallgatók esetén (Lombardi és mtsai, 2013; Burgstahler, 2015); míg Kanadában (Guo és

Jamal, 2007) vagy Nyugat-Európában (Cooper szerk., 2010) a bevándorló családokból származó hallgatókra alkalmazzák. Sok szakirodalom diverzitást alkotó jellemzőként említi a különböző szexuális orientációt, azaz a szexuális kisebbségeket (*sexual minority*) (Magnus és Lundin, 2016; Harris és Lee, 2019), továbbá szinte mindenütt megjelenik a nők reprezentációja az adott intézményekben (Guo és Jamal 2007; Harris és Lee, 2019). A tudományos vizsgálódások Európa szerte az alábbi szempontok figyelembevételével különböztetik meg a felsőoktatásban alulreprezentált diverz csoportokat: (1) nemek közötti eltérések, (2) életkor szerinti különbségek, (3) felnőttek felsőoktatási részvétele, (4) alacsony gazdasági-társadalmi státusz, háttér, (5) szülők alacsony iskolai végzettsége, (6) etnikai, kulturális, vallási vagy nyelvi kisebbséghez való tartozás, (7) bevándorló státusz, (8) fogyatékoság (Széll, 2016).

A felsőoktatással kapcsolatos inklúzió jelentőségében szerepet játszik a felsőoktatás expanziója is, mely olyan tanulói csoportok megjelenését eredményezte a 20. század második felében, akik addig alulreprezentáltak voltak ezen az iskolafokon – legyen szó a nők, a fogyatékkal élők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról (Casey, 2016). Ez az expanziós és diverzifikációs folyamat létrejött (új hallgatói csoportok, képzési formák, kutatási és szolgáltatási tevékenységek) hazánkban is végbement (Híves és Kozma, 2014; Polónyi, 2014). A magyarországi kutatóműhelyek vizsgálatai ezen csoportok lemorzsolódásának, perzisztenciájának (Pusztai-Szigeti, 2018), rezilienciájának, inklúziójának (Ceglédi, 2018; Varga és mtsai, 2020) hátterét tárták fel, rámutatva az intézményi támogató tényezők fontosságára is. Hazánkban is meghatározó szereppel bír a felsőoktatás nemzetköziesítése, a külföldi hallgatók arányának növekedése, mely alapvetően befolyásolja a felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját és klímáját is (Lannert és Derényi, 2020). Hurtado és munkatársai (2012) a felsőoktatási intézményi klíma vizsgálata kapcsán sorra idézik azokat a kutatásokat, amelyek szerint az alulreprezentált csoportok bizonyos kritikus tömegére van szükség ahhoz, hogy szervezeti változás menjen végbe (Arató és Varga, 2015; 2018). A sokszínű egyetemi környezet ugyanis sajátos intellektuális atmoszférát teremt. Amellett érvelnek, hogy a kulturális csoportok intézményi arányával párhuzamosan megváltozik a csoportok közötti társas kapcsolattartás minősége is (Chang és mtsai, 2004). A felsőoktatás értékközvetítő funkciója, a kulturális elfogadás attitűdjeinek erősítése, a társadalmi ítéletalkotás képessége akkor fejlődhet, ha a tanulási folyamat aktív információfeldolgozást igényel a hallgatók részéről, s lehetőség van a meglévő és új tudások összeütköztetésére (Chang, 2001).

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Az elmúlt években a Pécsi Tudományegyetemen zajlott, a Befogadó Egyetem Program bölcsőjének tekinthető komplex kutatás számos konkrét gyakorlati lépést javasolt a PTE inkluzivitásának növelése érdekében (Arató és Varga, 2015; 2018). A nemzetközi szakirodalmakkal, kutatási eredményekkel és trendekkel összhangban az eredmények arra mutattak rá, hogy a méltányosan támogatott hallgatói csoportok sikeres akadémiai tevékenységének támogatása, mint egyetemi felelősség és cél, az adott felsőoktatási intézmény megítélését és a hallgatók mindenkori jól-létét egyaránt segíti, melyhez nélkülözhetetlen

nek a konkrét beavatkozási stratégiák (Bailey és Dynarski, 2011; Myres, 2013; Arató és Varga, 2015; 2018). Az intézmények fejlesztésének stratégiáiban így helyet kapnak mind az oktatási tér fejlesztésére (Burgstahler, 2015), az oktatói tevékenységek szélesítésére (May és Bridger, 2010) és a hallgatókat célzó szolgáltatások kiterjesztésére (Burgstahler, 2015) vonatkozó programelemek. Mindez egybecseng azzal a nemzetközi kutatási eredménnyel, mely szerint a helyi, nemzetközi és globális problémák integrálása is szükséges ahhoz, hogy megfelelő, az egyénekhez illeszkedő tanulási és tanítási környezetet teremtsenek, mely a nemzetköziesedő oktatás transzverzális természetére is reflektálni képes (European Universities Association, 2020).

2018-ban ezen elvek mentén elindult a PTE-n a Befogadó Egyetem Programiroda – mint ernyőszervezet – mely a kutatócsoport által javasolt stratégiai lépéseket hivatott a gyakorlatban elősegíteni. A kezdeti lépésekhez szükség volt egy helyzetfeltáró kutatásra, melyben a PTE tíz karának felsővezetői számoltak be a látókörükben lévő, befogadás fókuszú programokról és szolgáltatásokról. A kutatás arra mutatott rá, hogy a támogató programok egyetemi kurzusok, mentorprogramok és szakkollégiumok formájában segítik ezen csoportok sikeres előrehaladását (Varga és mtsai, 2019).

A kutatás folytatásának tekinthető a befogadást segítő programok vezetőivel felvett mélyinterjúk (N=10). Az interjúelemzés eredményei azt mutatták, hogy a programok legtöbbje célcsoportjuk azonosítását követően alulról építkező kezdeményezésként és egymástól függetlenül indult el. Jellemző az is, hogy a vizsgált programok elsősorban a támogatott célcsoportból alkotott közösségekben folynak, és nagyon kevés olyan tevékenységek száma, melyek a célcsoport aktivitására építve az egyetemi polgárokat mozgósítva (pl. érzékenyítve) hatnak az intézményi környezetre is. A vizsgált programok diaszpóra szerűen működnek, mivel általában nem, vagy csak esetlegesen tudnak egymás létezéséről. Biztató kutatási eredmény, hogy az egyetemi vezetés elköteleződött a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok felé, sokféle támogató program működik, a Karok nyitottak az együttműködés felé, és több esetben szóba került a környezet érzékenyítésének kiterjesztése minden egyetemi polgár számára.

A PTE szervezeti oldalának vizsgálata mellett egy kérdőíves kutatás tárta fel, hogy a PTE diverz hallgatói köre (N=809) mennyire részese az egyetemi közösségi és tudományos életnek, illetve, hogy mutatnak-e különbséget a társadalmi hátránnyal küzdők a bevonásban. Az eredmények rámutattak, hogy a nagy egyetemi programokon a társadalmi hátrányban levők alulreprezentáltak, azonban a szakkollégiumok és egyéb mikroközösségek nagyobb mértékben képesek a személyes megszólításra, az inkluzív közeg biztosítására. Láthatóvá vált, hogy a kisközösségek egyidejűleg nyújtanak kortárs-támogatást és az akadémiai kiválóság növelését segítő tehetséggondozást, és egyúttal a lemorzsolódás megelőzéséhez is hozzájárulnak. A vizsgálat fontos hozadéka, hogy a hallgatói kör diverzitása pontosabban körvonalazódott, és láthatóvá vált, hogy az egyetemen nagy számsággal jelen vannak olyan nehézségekkel küzdő hallgatók, akik nincsenek a támogató programok látókörében, de megszólításuk, bevonásuk kiemelten fontos a sikeres előrehaladásuk érdekében. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elegendő az intézményfejlesztési stratégia részévé tenni az inkluzív programok fejlesztését, a méltányos szolgáltatásoknak transzparenssé, vonzóvá, személyessé kell válniuk ahhoz, hogy a befogadás célcsoportjait megfelelően elérhessék. Fontos átgondolni, hogy milyen módon érhető el már a kezde-

tektől a hallgatók nagyobb mértékű bevonódása, ezzel segítve az erősebb kötődést és az egyetemi polgárrá válást.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Elemzésünk a hallgatók Neptunban elérhető személyes és képzési adatain alapul, vagyis ezen adatok adta kereteken belül folyamatelvűen, statisztikai adatok mentén vizsgálja a bemenet (bekerülés), a folyamat (előrehaladás és lemorzsolódás) és a kimenet (eredményesség) jellemzőit, módozatait és mutatóit. Ennek értelmében az elemzés helyzetfeltáró, leíró jellegű kutatásként értelmezendő, és azokat az adatokban, tendenciákban látható összefüggéseket tárja fel, melyek a diplomaszerezésre vannak hatással, kiemelt figyelmet fordítva a befogadás fókuszában lévő alulreprezentált csoportokra.

Elemzésünkben a *bemenet oldaláról* arra keressük a választ, hogy milyen arányban lépnek be a befogadás fókuszában lévő (alulreprezentált hallgatói) csoportok az egyetemre, a különböző karokra¹, van-e ebben változás az elmúlt évtizedben, továbbá, hogy mi jellemzi ezeket a hallgatói csoportokat és képzéseiket? A *folyamat szempontjából* arra próbálunk választ adni, hogy milyen utat járnak be az egyes hallgatói csoportok, miként alakulnak a képzéseik státusza, van-e ebben változás az elmúlt évtizedben? A *kimenet* kapcsán pedig azt vizsgáljuk, hogy milyen mértékben, időtávon, eredménnyel jutnak el a különböző hallgatói csoportok az egyetemi végzettségig, valamint, hogy milyen az átlagos diplomaszerezési arány, illetve időtáv a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok esetén képzési szintek és karok szerint.

ADATOK ÉS MÓDSZEREK

Az elemzés során fontos csoportképző háttérváltozóként jelent meg az állampolgárság és az előnyben részesítés, vagyis mind a bemenet, mind a folyamat, mind a kimenet kapcsán két hallgatói csoportra (külföldi és előnyben részesített hallgatók) részletesebben is fókuszálunk. Az *állampolgárság* változóban (1) magyar, (2) magyar és külföldi – a legtöbb esetben valamely környező ország állampolgára: szerb, román, horvát, ukrán – kettős, valamint (3) külföldi állampolgárságot különböztettünk meg. Az *előnyben részesített* hallgatókat alapvetően öt jól elkülöníthető kategóriába soroltuk: (1) tanulási-pszichés fejlődési zavarra élők, (2) hátrányos helyzetűek, (3) testi/értelmi fogyatékkal élők, (4) gyermeket vállalók és (5) egyéb hátránnyal élők. Ezen felül a folyamat és a kimenet kapcsán fontos háttérváltozó az ösztöndíj és az adott képzés státusza is. Az *ösztöndíjakkal* kapcsolatos adatbázisban eredetileg hét jogcímtípus volt rögzítve: (1) alaptámogatás, (2) egyéb, a felsőoktatási intézmény térítési és juttatási szabályzatában meghatározott ösztöndíj (pl. Kriszbacher Ösztöndíj), (3) intézményi szakmai, tudományos és közéleti ösztöndíj, (4) nincs

1 Általános Jogtudományi Kar (ÁJK), Általános Orvostudományi Kar (ÁOK), Bölcsészlet és Társadalomtudományi Kar (BTK), Egészségtudományi Kar (ETK), Közgazdaságtudományi Kar (KTK) Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (KPVK), Gyógyszerésztudományi Kar (GYTK), Műszaki és Informatikai Kar (MIK), Művészeti Kar (MK), Természettudományi Kar (TTK)

megadva, (5) ösztöndíj jogcím (pl. Új Nemzeti Kiválóság Program), (6) rendkívüli szociális ösztöndíj és (7) tanulmányi ösztöndíj. Jól látható, hogy az eredeti kategóriák között nem minden kategória egyértelmű (pl. nincs megadva, ösztöndíj jogcím), mely esetek csaknem az összes eset tizedét teszik ki. A *képzés státuszát* hét kategóriába soroltuk be: (1) abszolválta, (2) aktív képzés, (3) befejezett képzés, (4) befejezett képzés (nyelvvizsga nélkül) – mely kategóriát utólag, a nyelvvizsga hiányában kiadott oklevelek alapján hoztuk létre, (5) megszünt képzés, (6) passzív képzés és (7) záróvizsgát tett (nyelvvizsga hiányzik).

Vizsgálatunk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező valamennyi PTE-s hallgatóra (68 602 fő, melyből 18,1% a külföldi hallgató) és a hozzájuk tartozó valamennyi képzésre (83 067 db) kiterjedt. Ez azt is jelenti, hogy vannak hallgatók, akik kettő vagy több évben is belekezdtek valamilyen képzésbe a PTE-n. Mivel az adatbázisban az összes olyan hallgató szerepel, akikhez a vizsgált időszakban képzés vagy képzések köthetőek, ezért az adatbázis nem mintaként kezelendő, hanem egy olyan adathalmazként, amely a teljes populációt lefedi. A végső adatbázis elkészítésekor az alapvető rendező elv a képzési szintű összekapcsolás volt (azaz egy képzés egy soron jelenik meg). A döntés mögött az átláthatóbb adatbázis-szerkezet és elemzés kialakítása, illetve megvalósítása húzóerő volt. Hallgatói szintű éves elemzést kizárólag a bemenet kapcsán a hallgató személyes jellemzői mentén végeztünk, a többi elemzés a képzések szintjén valósult meg. Ennek alapvetően az az oka, hogy a képzések megkezdésének éve szerint vizsgálva nem tapasztalható lényeges különbség a képzést kezdő hallgatói létszám és a képzések száma között (1. táblázat). Ebből következően a képzések alapján feltárt jellegzetességek, tendenciák és az azokból levont következtetések hallgatói szinten is érvényesek.

1. táblázat. A PTE hallgatók és képzéseik száma évenként, 2010–2019

Évek	Hallgatók száma	Képzések száma
2010	9 471	9 675
2011	10 133	10 401
2012	8 304	8 500
2013	7 289	7 471
2014	7 728	7 862
2015	7 237	7 408
2016	7 401	7 594
2017	7 833	8 046
2018	7 675	7 863
2019	8 079	8 247
Összesen	–	83 067

Megjegyzés: A „Hallgatók száma” oszlopban az adott évben képzést kezdő hallgatók szerepelnek. Ha egy hallgató kettő vagy több évben is elkezdett egy-egy képzést a PTE-n, akkor ő minden érintett év sorában szerepel. Ebből adódóan az egyes évek hallgatólétszámait nem összegezhették.

Mivel az elemzett adatbázis teljes körűnek tekinthető, ezért az elemzés során egyszerű leíró statisztikák (gyakorisági eloszlások, kereszttáblák) segítségével vizsgáltuk az adatok alapján körvonalazható helyzetképet, tendenciákat és a kutatási kérdéseinkre adható válaszokat.

EREDMÉNYEK

I. Bemenet

ÁLTALÁNOS TENDENCIÁK

Az előzőekben közölt 1. táblázatban jól látható, hogy a PTE-n képzést kezdő hallgatók száma a 2010 és 2019 közötti időszak első éveiben volt a legmagasabb, ezt követően viszont 8 000 fő alá csökkent, és csak 2019-ben emelkedett újra 8 000 fő fölé. Az adott évben a PTE-n képzést kezdő hallgatók között a női hallgatók aránya 58–61% között, a hallgatók átlagéletkora 25–26 év között mozgott a vizsgált periódusban. A vizsgált időszakra általánosságban elmondható, hogy az adott években képzést kezdő hallgatók többsége (25–32%) Baranya megyei állandó lakcímmel rendelkezett, közel ötödük pedig a szomszédos Tolna és Somogy megyéből érkezett. Kiemelendő még a külföldi hallgatók (8–23%), valamint a fővárosi állandó lakcímmel rendelkezők aránya is (6–7%). Amennyiben a hallgatók állandó lakcímének településtípusa szerint vizsgálódunk, látható, hogy a legtöbben megyeszékhelyekről, megyei jogú városokból jönnek az egyetemre (35–40%). Az adatok azt is mutatják, hogy 2010 óta megkétszereződött a képzési idejük alatt kollégiumi elhelyezést igényelők aránya: 2010-ben még csak a képzést kezdő hallgatók 15%-a, 2019-ben már a 30%-a igényelt kollégiumi elhelyezést. A 2010–2013 között képzést kezdő hallgatók csaknem fele részesült valamilyen ösztöndíjban a képzése ideje alatt, mely arány a vizsgált periódus végére folyamatosan csökkent, 2019-ben 30% alatti az arány. A csökkenő tendencia értelmezéséhez azonban mindenképpen fontos kiemelni, hogy az ösztöndíj kategória összevontan kezeli a tanulmányi, tudományos, szociális, alaptámogatás és egyéb jogcímen kapott ösztöndíjakat, vagyis az utóbbi években kezdők körében még nem biztos, hogy megjelenik bámféle tanulmányi-tudományos eredményhez köthető ösztöndíj. Nyelvvizsgával a vizsgált időszak elején a képzést kezdők csaknem hattizede, a végén már csak alig több mint fele rendelkezett. Az adatok szerint az is elmondható, hogy alapvetően kevés a hallgatói mobilitásban részt vevő hallgatók aránya a PTE-n (1–5%).

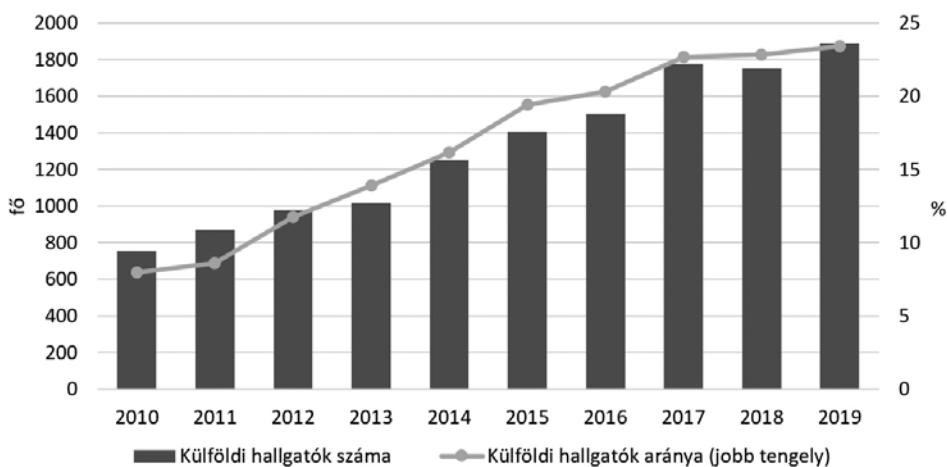
Az egyes években induló képzések legnagyobb arányban (36–45%) főiskolai vagy alapképzések (BA/BSc) voltak. A mesterképzések (MA/MSc) aránya 10% felett alakult a vizsgált időszakban, hozzátevé, hogy 2012-től ez az arány folyamatosan csökkenő tendenciát mutat (2012: 18,2%, 2019: 11,9%). Az egyetemi vagy osztatlan (azaz 5–6 éves) képzések aránya 15 és 20% között változott a vizsgált években. Doktori képzés a vizsgált képzések 4–5%-a, míg a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések, valamint a szakirányú továbbképzések aránya 5–10% között mozgott. A diplomát nem adó képzések (nemzetközi program képzései, előkészítő tanulmányok, részismereti képzések, vendéghallgatók) aránya az egyes években induló képzések kevesebb mint 10%-át teszik ki. A legtöbb képzés (évenként a képzések mintegy ötöde) a BTK-hoz tartozik, de 10% körüli arányt képviselnek

az ETK, az MIK, a KTK, az ÁOK, az ÁJK, valamint a TTK képzései is. Az egyes években induló képzések között 2010-ről (63,3%) 2019-re (73,3%) 10 százalékponttal emelkedett a nappali képzések aránya, mely nagymértékben köszönhető a külföldi hallgatók létszámnövekedésének, hiszen a külföldi hallgatók csaknem mindegyike nappali képzéshez köthető. Ugyanígy a külföldi hallgatói létszám növekedésének eredménye, hogy az induló képzések között nagymértékben nőtt az angol nyelvű képzések aránya: 2010-ben a képzések mindössze 4%-a zajlott angol nyelven, 2019-re viszont már több mint egyötöde. A német nyelvű képzések aránya érdemben nem változott, 2–3% között alakult.

A KÜLFÖLDI HALLGATÓK ÉS KÉPZÉSEIK JELLEMZŐINEK ALAKULÁSA 2010 ÉS 2019 KÖZÖTT

A külföldi hallgatók száma és aránya 2010 óta folyamatosan és intenzíven növekedett a vizsgált időszakban: a 2019-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók csaknem negyede (23,4%) külföldi állampolgár, miközben ez az arány a 2010-ben és 2011-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók körében még 10% alatt mozgott (1. ábra). Ennek oka a mobilitási programok szélesítésében (külső nemzetköziesítés) illetve a kínált képzések nemzetköziesítésében keresendő (belső nemzetköziesítés) (Knight 2008; Derényi, 2014). Lannert és Derényi (2020) megkülönböztette még a külső-belső nemzetköziesítésen kívül a mennyiségi-minőségi nemzetköziesítési formákat is. A PTE a jelenlegi 20% feletti külföldi hallgatói jelenléttel már a nemzetköziesítés harmadik fázisába sorolható, ahol nem csupán a mennyiségi, de a minőségi nemzetköziesítési is cél. Ezt jellemzi, hogy szervezeti oldalról már tartalmi, minőségi és kulturális elemekre is figyel az intézmény. Jellemző továbbá a „hallgatócentrikus megközelítés és a nyitottság a másfajta kultúrákra, a valódi kíváncsiság a tapasztalatok iránt és az intézmény értékeinek valós helyértékén való kezelése” (Tempus Közalapítvány, 2018. 25.).

1. ábra. A PTE külföldi hallgatóinak száma és aránya 2010 és 2019 között



A külföldi hallgatók jellemzően 22–23 évesen kezdik meg a tanulmányaikat a PTE-n. A külföldi hallgatók kollégiumi elhelyezés iránti igénye a 2010–2016 periódusban képzést kezdők között 30% alatt alakult, azonban a 2017-től már lényegesen magasabb az arány, a 2018-ban és 2019-ben képzést kezdők már csaknem fele volt kollégista. Egy 2016-ban végzett 1 566 külföldi hallgatót érintő kutatás szerint míg Budapesten leginkább bérelt lakásokban élnek a külföldi hallgatók, addig vidéken ezen hallgatók 61%-a kollégiumban lakik. A Stipendium Hungaricumban részt vevő hallgatók nagyobb arányban laknak kollégiumban, mint az Erasmus hallgatók (Malota, 2016). A Tempus Közalapítvány 2018-as vizsgálata rávilágított arra is, hogy a keleti nyitás jegyében megjelentek azok a hallgatók, akik kevés saját erőforrással rendelkeznek, így a kollégiumi ellátottság fejlesztése a fővárosban és vidéken is elengedhetetlen (Tempus Közalapítvány, 2018).

A külföldi hallgatók körében az is megfigyelhető, hogy évről évre egyre kevesebb a valamilyen okból ösztöndíjat kapó hallgatók aránya (6,1% 2010-ben míg 1,1% 2019-ben), ami egyrészt köszönhető annak, hogy az elmúlt években képzést kezdők nem feltétlenül ismerik a lehetőségeket, illetve juthatnak hozzá ösztöndíjakhoz. Ugyanakkor az is beszédes adat, hogy ez a csökkenés az évek többségében abszolút számban is csökkenő létszámot jelez. Malota (2016) kutatása alapján is elmondható, hogy a külföldi hallgatók majd 70%-a egyáltalán nem kap egyéb ösztöndíjat mobilitásuk során, a magyar államtól 11%-uk és egyéb magyar alapítványtól/szervezettől vagy vállalatától pedig 2,7%-uk kap anyagi segítséget tanulmányaikhoz.

Az egyetemi vagy osztatlan képzéseken folyamatosan magas a külföldi hallgatók aránya, ezen képzések harmada-negyizede külföldi hallgatókhoz tartozik. A külföldi hallgatók utóbbi években tapasztalható térnyerése főként az alapképzések (0,6-ről 9,7%-ra), a mesterképzések (1,6-ről 17,9%-ra) és a doktori képzések (4,4-ről 15,5%-ra) esetében érhető tetten. Ez a tendencia érvényes a hazánkban 2013 óta futó Stipendium Hungaricum program esetében is, ahol egyértelműen az alap és osztatlan képzéseken a legmagasabb a külföldi hallgatók részvétele 2015 és 2017 között (Hangyál és Kasza, 2018). A nemzetközi program képzéseit, az előkészítő tanulmányokat, a részismereti képzéseket és a vendég-hallgatói képzéseket főként külföldi hallgatók veszik igénybe, így ezeken a képzéseken igen magas, 90% feletti a külföldi hallgatók aránya.

Összességében elmondható, hogy a KPVK, az ÁJK, és az ÁOK kivételével mindegyik karon lényegesen emelkedett a külföldi hallgatók képzéseinek aránya. Ugyanakkor lényeges különbség, hogy míg a KPVK-n és az ÁJK-n mondhatni tradicionálisan alacsony (5% alatti) ezen képzések aránya, addig az ÁOK-n jelenik meg rendre a legtöbb külföldi hallgató – a karon minden évben a képzések közel hattizede köthető külföldi hallgatóhoz. Magas a külföldi hallgatók aránya a GYTK képzésein is, azzal a különbséggel, hogy ezen a karon az induló képzések száma az ÁOK képzéseinek körülbelül egytizedét teszik ki. Az utóbbi években a BTK, a TTK, az MK, valamint a MIK képzéseinek egyötödét külföldiek veszik igénybe. Ezek a karon jellemző a nemzetköziesítéssel kapcsolatos programok és szolgáltatások nyújtása is a külföldi hallgatók egyetemi életbe történő bevonódottságának növelése érdekében (Varga és mtsai, 2019).

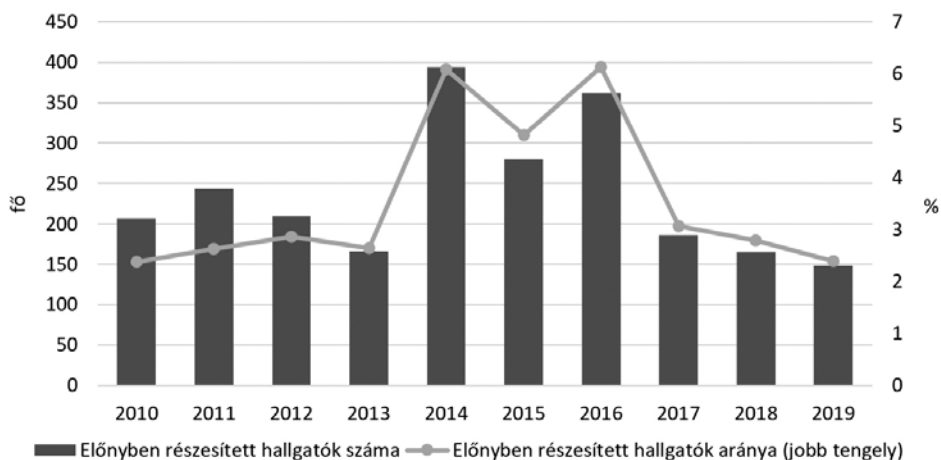
A külföldi hallgatók egyértelműen a nappali képzéseken jelennek meg, a levelező képzések aránya elenyésző (0,6–4,1%). A külföldi hallgatók képzéseinek többsége angol nyelvű képzés, hozzáátéve, hogy erőteljes az angol nyelvű képzések térnyerése a külföldi

hallgatók képzésein belül (2010: 42,8%, 2019: 81,7%). Ezzel párhuzamosan a német, valamint a magyar nyelvű képzések (mely utóbbira minden bizonnyal a külföldi magyarok jártak) részaránya meredeken csökkent az elmúlt években, évtizedben. Az adatokból az is kitűnik, hogy a magyar hallgatók elenyésző aránya jár angol nyelvű képzésekre.

AZ ELŐNYBEN RÉSZESÍTETT HALLGATÓK ÉS KÉPZÉSEIK

JELLEMZŐINEK ALAKULÁSA 2010 ÉS 2019 KÖZÖTT

Mivel előnyben részesítés címén többletpontot magyar állampolgársággal (is) rendelkezők igényelhetnek (legalábbis magyarországi hatóság által kiállított dokumentum szükséges a jogosultság igazolásához), ezért a valamilyen okból előnyben részesítettek arányát (azaz azok arányát, akik előnyben részesítés címén többletpontot kaptak a felvételi eljárás során) célszerű a magyar állampolgársággal (is) rendelkezők körében vizsgálni. Összességében az látható, hogy az előnyben részesített hallgatók aránya 2010 és 2013 között 2–3 százalék között stagnált, ezt követően egy nagyobb emelkedés és némi stagnálás figyelhető meg egészen 2016-ig – amikor is az arány 5–6 százalék között alakult –, majd 2017-ben erőteljes visszaesés és csökkenő tendencia látható (az arány újból 3% alá csökkent) (2. ábra). Ez a tendencia megyei szinten is érvényesült, hozzátevé, hogy a legmagasabb arányok Észak-Magyarország (Heves, Nógrád), Dél-Dunántúl (Tolna, Somogy), Észak-Alföld (Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg) és Dél-Alföld (Békés, Csongrád) egyes megyéiből érkezők körében láthatók. Ugyanez a tendencia településtípus szerint is érvényesül, kiemelve, hogy minél kisebb településről érkezik a hallgató, annál valószínűbb, hogy valamilyen okból előnyben részesül, hozzátevé, hogy az arány a községekből érkezők esetén sem emelkedett 9% fölé a vizsgált időszak egyik évében sem.



2. ábra. A PTE előnyben részesített hallgatóinak száma és aránya 2010 és 2019 között

Az előnyben részesített hallgatók közül a legtöbben valamilyen tanulási-pszichés fejlődési zavar (hiperaktivitás, diszgráfia, diszkalkulia, diszlexia stb.) miatt részesültek előnyben a vizsgált időszakban (átlagosan 36%-uk), melyet a hátrányos helyzet (átlagosan 26%-uk) és

a testi/értelmi fogyatékkal élés (átlagosan 24%-uk) követ. A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) magyarországi felsőoktatásba felvételt nyert hallgatók kapcsán általánosságban elmondható, hogy létszámuk a 2008 és 2018 között folyamatosan csökkent, melynek alapvető oka a jogszabályváltozásban keresendő (Hegedűs 2020; Proity, 2020). A HHH hallgatók aránya viszont a HH/HHH jogcímen belül nőtt, melynek egyik lehetséges oka az utógondozói ellátásban részesülők HHH kategóriába történő átsorolása (Proity, 2020. 477.). A gyermekvállaláshoz kötődően az előnyben részesülők kevesebb mint tizede kapott többletpontokat, míg egyéb hátrány jogcímen (félárva, nagycsaládos) kevesebb mint huszada. Több kategóriába az előnyben részesülők kevesebb mint 5%-a tartozik.

Az előnyben részesített hallgatók átlagéletkora némi emelkedést mutat: a vizsgált időszak első 7 évében még 25 év alatt volt az átlagéletkor, míg az utóbbi három évben már meghaladta a 25 évet. Az előnyben részesített hallgatók között lényegesen magasabb a kollégiumi elhelyezést igénylők aránya, mint azon hallgatók körében, akik nem kaptak ilyen jogcímenek többletpontokat: a 2010-ben képzést kezdők esetében még azonos arány (15%) figyelhető meg a kollégisták arányában a két csoporton belül, ugyanakkor a későbbi években az előnyben részesítettek (csaknem) négytizede igényelt kollégiumi elhelyezést a képzési ideje során, míg az előnyben nem részesítettek körülbelül egynegyede. Kiemelendő, hogy az előnyben részesült hallgatókon belül évről évre nagyobb ingadozás figyelhető meg a kollégiumi elhelyezést igénylők arányában.

Az is elmondható, hogy azon hallgatók körében, akik részesültek valamilyen jogcímen előnyben, magasabb az ösztöndíjban részesülők aránya (az egész időszakban 50% feletti), mint azok körében, akik nem részesültek. Utóbbiak esetében a képzésük ideje alatt ösztöndíjat kapók aránya csökkenő tendenciát mutat (2010: 51%, 2019: 35,9%). Az egyik-két éve képzést kezdő előnyben részesített hallgatóknál is megfigyelhető, hogy több mint felük ösztöndíjas, ami minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy a kezdetektől kapnak valamilyen, tanulmányi eredménytől független szociális ösztöndíjat.

Általánosságban az is látható, hogy az előnyben részesített hallgatók kisebb aránya (50% körüli arányok) rendelkezik valamilyen szintű, illetve típusú nyelvvizsgálóval, mint az előnyben nem részesített hallgatók (60% feletti arányok). Ennek is lehet köszönhető, hogy az előnyben részesített hallgatók körében általában alacsonyabb a képzésük ideje alatt mobilitásban részt vevők aránya. A 2018-ban és 2019-ben képzést kezdő előnyben részesített hallgatók között még nem volt olyan hallgató, aki részt vett volna hallgatói mobilitásban, miközben a másik hallgatócsoportban annak ellenére megjelennek ilyen hallgatók, hogy kvázi még nagyon „friss” a képzésük, azaz a képzésük elején járnak. Következésképpen elmondható, hogy az adatok alapján indokolt lenne a valamilyen okból előnyben részesített hallgatók intenzívebb és célzott támogatása, ösztönzése annak érdekében, hogy szélesebb legyen az a hallgatói kör, amely él a mobilitás lehetőségével.

A vizsgált időszakot tekintve a felsőfokú/felsőoktatási szakképzéseken belül a legmagasabb a valamilyen okból előnyben részesített hallgatóhoz tartozó képzések aránya (3–11%), de az átlaghoz képest némiképp magasabbak az arányok a főiskolai vagy alapképzések (2–8%) és a mesterképzések (1–7%) esetében is. 2016-ig az előnyben részesített hallgatók képzéseinek több mint héttizede nappali képzés volt, ezt követően azonban lényegesen lecsökkent a nappali képzések aránya (2019-re 61,6%-ra), mellyel párhuzamosan nőtt a levelezős képzéseké).

A karok szerint vizsgálva kijelenthető, hogy a valamilyen okból előnyben részesített hallgatók a legkevésbé az ÁOK képzésein jelennek meg: a többi karhoz viszonyítva az ÁOK képzéseinek – melyek száma 3–400 körül mozgott a vizsgált időszakban – lényegesen kisebb aránya (átlagosan 1%-a) tartozik előnyben részesített hallgatóhoz. Ezt támasztották alá az ÁOK felsővezetői által kitöltött kérdőív és a szolgáltatás vezetőikkel készített interjúk eredményei is, melyekből kiderült, hogy a kar a befogadás fókuszában lévő csoportok közül hangsúlyosan a külföldi hallgatókra és legkevésbé a fogyatékkal élő és a cigány/roma hallgatókra fókuszál (Varga és mtsai 2019; 2020). Mindebből az feltételezhető, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok is kevésbé választják az ÁOK képzéseit, szemben a többi kar által nyújtott képzésekkel.

II. Folyamat és kimenet

ÁLTALÁNOS TENDENCIÁK

A továbbiakban a vizsgált periódusban megkezdett képzések státuszának alakulását (befejezett, záróvizsgálva zárult, aboszolvált, aktív, passzív, megszűnt képzések), valamint a képzések befejezésének átlagos idejét elemezzük, különös tekintettel a külföldi, illetve az előnyben részesített hallgatók által megkezdett képzésekre. Itt említjük meg, hogy a Neptun adatbázis jelentős adathiányai nem tették lehetővé olyan minőségi vagy eredményességi mutatók elemzését mint például a tanulmányi átlag vagy a diploma értékelése, mivel ezek az adatok nem kötelezően töltendő adatmezők az adatbázisban.

A 2010–2019 időszakban indult összes képzés négytizedét (40,3%) fejezték be a hallgatók úgy, hogy teljesült a nyelvvizsga követelménye is. A képzések 3,8%-ában úgy szereztek oklevelet, hogy a COVID miatti kormányrendelet² megengedte a nyelvvizsga hiányában is az oklevelek kiadását. Záróvizsgálva a képzések 0,1%-a zárult úgy, hogy még hiányzik a nyelvvizsga, míg az abszolváltak aránya kevesebb mint 5%. A képzések csaknem egyötöde (18%) jelenleg is aktív képzés, 2,8%-át azonban passziválták, míg közel egyharmaduk szűnt meg valamilyen okból (2. táblázat). Évek szerinti bontásban – mivel adott évben induló képzéseket vizsgálunk – értelemszerűen a vizsgált periódus végére jelentősen csökken a befejezett, az abszolvált és a megszűnt képzések aránya, és számottevően nő az aktív és a passzív képzéseké.

2 A Kormány 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelete a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről

2. táblázat. A képzések státusz szerinti megoszlása, 2010–2019

	Darab	Százalék
Befejezett képzés nyelvvizsgálóval	33 488	40,3
Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	3 120	3,8
Zárvizsgát tett (nyelvvizsga hiányzik)	78	0,1
Abszolvált	3 546	4,3
Aktív képzés	14 943	18,0
Passzív képzés	2 328	2,8
Megszűnt képzés	25 564	30,8
<i>Összesen</i>	<i>83 067</i>	<i>100,0</i>

A vizsgált időszak egészét nézve, a főiskolai vagy alapképzések (BA/BSc), valamint az egyetemi vagy osztatlan képzések esetében valamennyi karon jóval alacsonyabb a nyelvvizsga követelmény teljesítésével befejezett képzések aránya (átlagosan 30,6%, illetve 20,1%), mint a mesterképzések (MA/MSc) vagy a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében (átlagosan 63,9%, illetve 41,7%). A doktori képzések (PhD, DLA) esetében szembeötlő, hogy rendkívül alacsony a vizsgált időszakban megkezdett képzések doktori oklevéllel történő lezárása (átlagosan 1,3%), mellyel párhuzamosan magas a megszünt képzések (átlagosan 31,1%), valamint az abszolváltak aránya (átlagosan 39,2%) is.

KÜLFÖLDI HALLGATÓK KÉPZÉSEINEK STÁTUSZA

Vélhetően a magyar és a külföldi hallgatók képzéseinek eltérő specifikumai is hozzájárulnak ahhoz, hogy a 2010–2012-es időszak kivételével – mely időszakban indult képzések valamilyen okból történő megszűnése a külföldi hallgatók esetében lényegesen magasabb, mint a magyar hallgatók esetében – a külföldi hallgatók képzései általánosságban véve magasabb arányban végződnek oklevélszerzéssel, hozzáteve, hogy a nyelvvizsga nélküli diplomaszerzés jelentősen javítja a magyar hallgatók befejezett képzéseinek együttes arányát. Ugyanakkor a különbség a 2017 és 2019 között kezdett képzések esetében így is megmarad, mely periódusban a magyar hallgatók képzései inkább aktív képzések. Vagyis a külföldi hallgatók képzései között minden bizonnyal nagyobb arányban vannak rövid ciklusú, 1–2 év alatt befejezhető képzések, mint a magyar hallgatók képzései között. (3. táblázat).

3. táblázat. A képzések megoszlása státusz és a szerint, hogy előnyben részesített, előnyben nem részesített vagy külföldi állampolgárságú hallgatóhoz tartoznak (%), 2010–2019

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Előnyben részesített magyar hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	50,2	48,0	61,2	52,4	43,4	45,3	36,0	40,1	17,1	4,6
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	2,4	5,1	2,3	3,5	7,1	9,8	6,5	4,2	4,1	0,0
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,0	0,0	0,0	0,6	0,5	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0
	Abszolvált	3,3	2,8	1,4	4,7	4,0	5,2	4,3	5,7	5,3	1,3
	Aktív képzés	0,5	0,0	2,3	1,2	6,8	7,7	19,0	19,3	49,4	74,8
	Passzív képzés	0,0	0,4	0,5	1,8	2,0	1,4	3,3	5,2	4,7	12,6
	Megszűnt képzés	43,5	43,7	32,2	35,9	36,1	30,3	30,6	25,5	19,4	6,6
	Összesen (db)	209	254	214	170	396	287	369	192	170	151
Előnyben nem részesített magyar hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	46,3	49,4	53,7	52,3	50,4	43,8	38,3	26,0	18,8	3,8
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	4,2	4,8	4,8	5,2	5,4	6,6	6,1	5,0	2,3	0,4
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0
	Abszolvált	5,9	5,5	6,1	6,0	6,9	6,6	5,0	3,2	2,6	0,7
	Aktív képzés	0,1	0,1	1,0	2,3	4,7	9,2	17,5	33,9	49,0	76,8
	Passzív képzés	0,0	0,1	0,6	0,7	1,5	2,5	2,9	4,9	7,5	10,0
	Megszűnt képzés	43,3	39,9	33,7	33,3	30,8	31,2	30,1	26,9	19,8	8,3
	Összesen (db)	8 700	9 265	7 259	6 216	6 176	5 669	5 649	5 983	5 856	6 144
Külföldi hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	40,9	41,2	45,2	60,9	57,4	45,6	41,8	42,6	38,5	36,5
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Abszolvált	1,3	1,2	1,7	0,7	1,5	2,6	1,4	0,4	0,2	0,1
	Aktív képzés	0,3	0,8	2,2	4,1	6,5	14,3	18,4	26,5	40,1	53,3
	Passzív képzés	0,0	0,0	0,6	1,0	0,9	1,1	3,5	4,3	7,1	5,4
	Megszűnt képzés	57,3	56,6	50,2	33,2	33,6	36,2	34,8	26,2	14,0	4,7
	Összesen (db)	766	882	1 027	1 085	1 290	1 452	1 576	1 871	1 837	1 952
Együtt	<i>Befejezett képzés nyelvvizsgával</i>	<i>46,0</i>	<i>48,7</i>	<i>52,9</i>	<i>53,6</i>	<i>51,2</i>	<i>44,2</i>	<i>38,9</i>	<i>30,2</i>	<i>23,4</i>	<i>11,6</i>
	<i>Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül</i>	<i>3,8</i>	<i>4,4</i>	<i>4,1</i>	<i>4,4</i>	<i>4,6</i>	<i>5,5</i>	<i>4,9</i>	<i>3,9</i>	<i>1,8</i>	<i>0,3</i>
	<i>Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)</i>	<i>0,1</i>	<i>0,1</i>	<i>0,1</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,1</i>	<i>0,1</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>
	<i>Abszolvált</i>	<i>5,5</i>	<i>5,1</i>	<i>5,4</i>	<i>5,2</i>	<i>5,8</i>	<i>5,8</i>	<i>4,3</i>	<i>2,6</i>	<i>2,1</i>	<i>0,5</i>
	<i>Aktív képzés</i>	<i>0,1</i>	<i>0,2</i>	<i>1,2</i>	<i>2,5</i>	<i>5,1</i>	<i>10,1</i>	<i>17,8</i>	<i>31,9</i>	<i>46,9</i>	<i>71,2</i>
	<i>Passzív képzés</i>	<i>0,0</i>	<i>0,1</i>	<i>0,6</i>	<i>0,8</i>	<i>1,5</i>	<i>2,2</i>	<i>3,1</i>	<i>4,8</i>	<i>7,3</i>	<i>9,0</i>
	<i>Megszűnt képzés</i>	<i>44,4</i>	<i>41,4</i>	<i>35,7</i>	<i>33,3</i>	<i>31,6</i>	<i>32,1</i>	<i>31,1</i>	<i>26,7</i>	<i>18,5</i>	<i>7,4</i>
	Összesen (db)	9 675	10 401	8 500	7 471	7 862	7 408	7 594	8 046	7 863	8 247

A főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések, illetve az egyetemi vagy osztatlan képzések kapcsán is elmondható, hogy a képzések befejezése a külföldi hallgatók esetében kevésbé valószínű, mint a magyar hallgatók esetében. Az előbbiek esetében a befejezett képzések átlagos aránya a vizsgált időszakban sorrendben 19,4%, 50,8%, illetve 13,2%, míg a magyar hallgatók esetén ezek az arányok a következőképpen alakulnak: 31,9%, 64,8%, illetve 24,6%. Ez a nagy eltérés az alapképzések és a mesterképzések esetében a külföldi hallgatók létszámának utóbbi években történő emelkedésének lehet a következménye, hiszen ezekben az esetekben a külföldi hallgatók aktív képzéseinek aránya 25, illetve 16 százalékponttal magasabb, mint a magyar hallgatóké. Az osztatlan képzések esetében azonban az látható, hogy a vizsgált periódusban a külföldi hallgatók képzéseinek fele, míg a magyar hallgatók képzéseinek harmada szűnt meg valamilyen okból. A magyar hallgatók doktori képzéseire képest a külföldi hallgatók doktori képzései nagyobb arányban jutnak el a fokozatszerzésig (2,5 vs 1,2%) és esetükben kisebbek a megszünt képzések aránya is (25,2 vs 31,8%)

Az alapképzéseket a külföldi hallgatók átlagosan kevesebb idő alatt fejezik be (6,4 félév), mint a magyar hallgatók (7,1 félév). Ez a mesterképzések esetén már nem mondható el, hiszen mindkét hallgatói kör átlagosan 4,1 félév alatt fejezi be az ilyen szintű képzéseit, az egyetemi vagy osztatlan képzéseknél (11,3 vs 10,5 félév) és a doktori képzéseknél (4,7 vs 3,7 félév) pedig meg is fordul a tendencia.

ELŐNYBEN RÉSZESÍTETT HALLGATÓK KÉPZÉSEINEK STÁTUSZA

A vizsgált periódusban összességében nem mutatható ki lényeges eltérés az előnyben részesített hallgatók, illetve az előnyben nem részesített hallgatók képzéseinek életútjában. Ez nem jelenti azt, hogy az egyes években megkezdett képzések tekintetben nincsenek különbségek – például a 2012-ben 7,5, 2017-ben 14,1 százalékponttal magasabb az előnyben részesített hallgatók nyelvvizsgával befejezett képzéseinek aránya –, hanem inkább azt, hogy átlagosan hasonlóképpen alakul a két hallgatói csoport képzéseinek státusza (3. táblázat).

A felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében érdemi különbség nem tapasztalható az előnyben részesített, illetve az előnyben nem részesített hallgatók képzéseinek státusz szerinti megoszlásában. Ugyanakkor a főiskolai vagy alapképzések esetében elmondható, hogy valamennyi karon az előnyben részesített hallgatók képzéseinek nagyobb aránya fejeződik be sikeresen, mint ami az előnyben nem részesített hallgatók képzései esetében tapasztalható. A mesterképzések kapcsán már nem ilyen egyöntetű a kép, sőt, három kar (BTK, MK, TTK) esetében épp ennek fordítottja igaz, s ezen karokon a megszünt képzések aránya is magasabb az előnyben részesített hallgatók képzései körében. Az egyetemi és osztatlan képzések esetében is inkább az mondható el, hogy az előnyben részesített hallgatók képzéseinek kisebb aránya fejeződik be sikeresen. Doktori képzéseken igen ritka az előnyben részesített hallgató: összesen 43 előnyben részesített hallgatóhoz tartozó képzés jelenik meg a vizsgált időszakban, melyek csaknem negyede már megszünt képzés.

A felsőfokú/felsőoktatási szakképzések (4,3–4,4 félév), az alapképzések (7,1–7,2 félév) és a mesterképzések (4–4,1 félév) esetében, a képzések elvégzésének átlagos idejében nincs számottevő különbség az előnyben részesített és az előnyben nem részesített hallgatók képzései között. Az egyetemi vagy osztatlan képzések átlagos elvégzési ideje az előnyben részesített hallgatók képzései esetében alacsonyabb (9,6 félév), mint a nem előnyben részesített

hallgatói kör képzései között (10,5 félév). A doktori képzések kapcsán már korábban is láthatuk, hogy lényegében nincsenek (az előnyben részesítettek körében egyáltalán nincsenek) sikeresen lezárt képzések a 2010–2019 periódusban indult képzések között.

Korábban láthattuk, hogy az előnyben részesített hallgatók körében magasabb a valamilyen jogcímen ösztöndíjban részesülők aránya, mint azok esetében, akik nem részesültek előnyben, ezért érdemes megvizsgálni, hogy az ösztöndíj kapcsolatba hozható-e a képzések sikeres teljesítésével. Az ösztöndíjas hallgatók képzéseit vizsgálva az a tendencia körvonalazható, hogy a korábban megkezdett képzések nagyobb valószínűséggel zárulnak sikeresen, ha ösztöndíj is társul hozzájuk. A vizsgált évtized egészére elmondható, hogy sokkal kisebb az esélye annak, hogy egy képzés megszűnik, ha ösztöndíjas hallgatóhoz tartozik. Ezek a különbségek igen jelentősek a főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések és a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében. Mindez egyúttal azt is mutatja, hogy a különböző jogcímenek elnyert ösztöndíjak segítik a hallgatók sikeres végzettségét, így ezen támogatások kiemelten fontosak lehetnek azoknál a hátrányban levőknél is, akiket az egyetem nem tart számon, de szociális szempontból hasonló jellemzőkkel bírnak, mint a HH hallgatók.

ÖSSZEZÉS

Helyzetfeltáró kutatásunk során az inklúzió folyamatelvű modelljét alkalmazva arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jellemzi a külföldi és az előnyben részesített hallgatói csoportokat a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (sikeres előrehaladás) és a kimenet (eredményességi mutatók) szempontjából a Pécsi Tudományegyetemen. Elemzésünk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező hallgatókra (N=68 602) és képzésekre (N=83 067) terjedt ki, és a Neptunban elérhető adatokon alapult. Jelen kutatásunk az elemzett adatbázis legszembetűnőbb tendenciáira fókuszált.

Eredményeink idősorosan mutatnak rá a bemenet oldaláról bizonyos hallgatói csoportok visszaszorulására (pl. hátrányos helyzetűek), illetve létszámnövekedésére (külföldiek). Láthatóvá vált a különböző juttatások (ösztöndíjak, kollégiumi elhelyezés) támogató ereje is az előrehaladás során. A diplomaszerezési adatok alapján megállapítható, hogy minél magasabb fokú a képzés, annál hosszabb ideig és kevésbé sikeresen teljesítenek a bemenet során előnyben részesített hallgatói csoportok – rámutatva az intézményi inkluzivitás fejlesztésének szükségességére.

Az elemzett adatbázis – minden korlátja ellenére – további lehetőségeket rejt a vizsgált csoportok tanulási életútjának fókuszáltabb nyomon követésére, a fentiekben leírtak mögött meghúzódó okok egy részének feltárására is. Ez jelentősen hozzájárulna ahhoz, hogy jól beazonosíthatóvá váljanak azok a támogató feltételek, képzési pontok és egyetemi szolgáltatások, amelyek hozzájárulhatnak az inkluzív érdemi előmozdításához a PTE-n. A folyamat mélyebb megértéséhez további célzott kérdőíves felmérések, illetve kvalitatív mélyfúrások szükségesek az alulreprezentált csoportok kapcsán, s főként az olyan célcsoportok esetében, amelyekre vonatkozóan nem rendelkezünk adatokkal (pl. roma/cigány hallgatók vizsgálata).

A további kutatások és elemzések eredményeként adatokra alapozva tovább körvonalázódhatna, hogy miként változott a PTE hallgatói köre, milyen mértékben jelentek

meg a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok. Mélységében láthatóvá válna előrehaladásuk mutatói, sikeres diplomaszerezésük, lemorzsolódásuk aránya is. Szintén képet kaphatnánk az egyetem befogadás melletti elköteleződésének és felkészültségének mértékéről szervezeti és dolgozói szinten egyaránt. A hiányosságok megfigyelése mellett az oktatási, tanulásszervezési módszerek és a hallgatók természetes tanulási környezetének változásával elérhető, inklúziót, hallgatói eredményességet elősegítő megoldások leírását is eredményezhetnék a további vizsgálódások. Az így feltárt helyzetképre helyi szinten épülhetnek olyan célzott fejlesztések, melyek eredményeképpen hosszútávon jelentősen mélyülhet a hallgatók kötődése az egyetemhez, javulhat az intézmény hatékonysága és eredményessége. A további kutatások és elemzések fontos része lenne, hogy rávilágítsanak olyan jól működő gyakorlatokra, eljárásokra, esetleges képzési jellemzőkre, amelyek a befogadás irányába mutatnak, és kiindulási pontjai lehetnek egy teljes intézményre kiterjedő stratégia megalkotásának és megvalósításának.

TÁMOGATÁS

A kutatás EFOP-3.4.3-16-2016-00005, *Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpon-túság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben* című pályázat keretében készült.

IRODALOM

- Arató, F. & Varga, A. (2015, szerk.). *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion*. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV*.
- Arató, F. & Varga, A. (2018). Befogadó Egyetem. In Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 189–206.
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011). *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w17633
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design of Higher Education: From Principles to Practice*. Second edition. Boston, Harvard Education Press.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Chang, M. J., Mastin, A. W., & Kim, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education*, 45, 529–553. DOI: 10.1023/b:rihe.0000032327.45961.33
- 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.
- Casey, L. (2016). *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London:

- Department for Communities and Local Government. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf Utolsó letöltés: 2021.03.19.
- Cooper, M. (2010, szerk.). *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. European Access Network, London, UK.
- Derényi András (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary. Balassi Intézet. Budapest. 11–52.
- Dezső, R. (2015). Plurális intelligencia-konceptciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.), *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi intézet. 75–88.
- European Universities Association (2020). *Internationalisation in learning and teaching*. Thematic Peer Group Report. European University Association asbl. Brussels.
- Forray R. Katalin & Varga Aranka (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- Gertz, S. K., Huang, B. & Cyr, L. (2018, szerk.). *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts. International and Interdisciplinary Approaches*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-70175-2
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 27–49. DOI: 10.47678/cjhe.v37i3.529
- Hangyál, Zs. & Kasza, G. (2018). Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók helyzete, véleménye, elvárásai. Tempus Közalapítvány. Budapest.
- Harris, T. N. & Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: a communicative response to diversity in higher education, *Communication Education*, 68 (1) 103–113. DOI: 10.1080/03634523.2018.1536272
- Hegedűs, R. (2020). *Kompetenciák-Hátrányok-Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó. Debreceni Egyetem.
- Híves, T. & Kozma, T. (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 23.(2) 239–252.
- Hurtado S., Alvarez C. L., Guillermo W. Ch., Cuellar M. & Arellano L. (2012). A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart J. C., Paulsen M. B. (szerk.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science and Business Media B.V. 41–122. DOI: 10.1007/978-94-007-2950-6_2
- Jeffries, R. (szerk.). *Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education*. Hershey, PA: IGI Global, Information Science Reference. DOI: 10.4018/978-1-5225-5724-1
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers. DOI: 10.1163/9789087905224
- Kéri, K. (2015). Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken. In. Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.), *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III.

- Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi intézet. 219–229.
- Lannert, J. & Derényi, A. (2020). Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Education Research Journal*, 10(4), 346–369 DOI: 10.1556/063.2020.00034
- Lombardi, A., Murray, C. & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232
- Magnus, C. D., Lundin, M. (2016). Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research*, 79, 76–85. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.006
- Malota, E. (2016). *Hallgatói véleményfelmérés. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Budapest. Tempus Közalapítvány
- May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and Embedding Inclusive Policy and Practice in Higher Education*. York, The Higher Education Academy.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making Diversity Work: A Researched Based Perspective*. Washington (DC), Association of American Colleges and Universities.
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Sanger, C. S. & Gleason, N. W. (2020. szerk.). *Diversity and Inclusion in Global Higher Education. Lessons from Across Asia*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-981-15-1628-3
- Smith, G. D. (2014 ed.). *Diversity and Inclusion in Higher Education*. Routledge, London and New York. 176. DOI: 10.4324/9781315797885
- Myers, B. (2016). *The Flagship Diversity Divide. The Chronicle of Higher Education*.
- Polónyi, I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*. 2. 1–21.
- Proity, P. (2020). Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban. *Educatio* 29(3), 465–478. DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.9
- Schiffer, Cs. (2011). Inkluzív iskolák fejlesztése. *PhD-értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola*. https://www.ppk.elte.hu/file/nagyne_schiffer_csilla_dissz.pdf Utolsó letöltés: 2021.03.10.
- Széll, K. (2016). Külföldi támogatási gyakorlatok. In *A felsőoktatás szociális dimenziója – Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Tempus Közalapítvány.
- Tempus Közalapítvány (2018). *Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben*. Vezetői összefoglaló. Tempus Közalapítvány.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Varga A. Deli, K. & Fodor, B. (2019). A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, 28(4) 755–766. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.7
- Varga, A., Vitéz, K., Orsós, I., Fodor, B. & Horváth, G. (2020). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio* 29(3), 449–464. DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.8
- Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington (DC), Association of American

HORVÁTH GERGELY

ÖSZTÖNDÍJAK ÉS AZ INKLUZÍV KIVÁLÓSÁG KAPCSOLATA – A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMJAINAK DOKUMENTUMELEMZÉSE

ABSZTRAKT

A tanulmány betekintést nyújt a Pécsi Tudományegyetemen (PTE), a 2020/2021-es tanévben elérhető, központi ösztöndíjainak vizsgálatába. A nemzetközi szakirodalom rávilágít arra, hogy az ösztöndíjas hallgatók körében csökken a lemorzsolódási arány (Engle & Tinto, 2008; Scrivener et al. 2015). A PTE-t vizsgáló makrostatisztikai kutatás szintén megállapította, hogy az egyetem ösztöndíjban részesülő hallgatóira kevésbé jellemző a lemorzsolódás (Varga, Vitéz & Széll, 2021). A Befogadó Egyetem 2015-ös kötetében (Arató & Varga, 2015) bemutatott ösztöndíjak (Márhoffer, 2015) aktualizálása mellett az elemzés célja, hogy a központi ösztöndíjprogramokat strukturált rendszerben helyezze el. Az inklúzió folyamatelvű modelljének, bemeneti fázisát vizsgálva (Varga, 2015a), a tanulmány rávilágít az egyes ösztöndíjtípusok esélyegyenlőségi és méltányossági dimenzióira. Az elemzés az egyetem pályázati honlapjain elérhető dokumentumokra koncentrál. Az ösztöndíjak csoportosítása három aspektus szerint történik: az ösztöndíjakat (1) típus; (2) összeg; és (3) a pályázati feltételek szerint tekintjük át. Az elemzés rávilágít arra, hogy az egyes ösztöndíjak markánsan eltérnek egymástól. A tanulmány alapot biztosít egy későbbi kutatás elvégzéséhez, amely képes lehet az ösztöndíjazás és az egyes ösztöndíjak, lemorzsolódással szembeni hatékonyságát vizsgálni. Az elemzés megmutatta, hogy a legnagyobb előnyt az állami ösztöndíjas finanszírozási formában, BA, MA és osztatlan képzésen tanuló, nappali tanrendű hallgatók élvezik. Így további beavatkozások lehetnek szükségesek ahhoz, hogy az ettől eltérő képzési formákban tanuló hallgatók is azonos vagy hasonló lehetőségekkel rendelkezzenek.

KULCSSZAVAK: ösztöndíjpályázatok, hozzáférhetőség, esélyegyenlőség, méltányosság

BEVEZETÉS

A tanulmány célja, hogy betekintést engedjen a Pécsi Tudományegyetemen (PTE) elérhető ösztöndíjak rendszerébe. A dokumentumelemzésre épülő vizsgálat arra keresi a választ, hogy a PTE-n elérhető ösztöndíjak mennyiben járulnak hozzá a befogadáshoz, illetve, hogy az ösztöndíjakra való jogosultságnak milyen potenciális hatásai lehetnek a hallgatók akadémiai előre haladására. A különböző jogcímen elérhető ösztöndíjak kiírását jogszabályok határozzák meg, azok folyósítása célozza a hallgatók esélyegyenlőségét, illetve tanulmá-

nyi kötelezettségeken túlmutató teljesítményének díjazását. A tanulmány a 2020/2021-es tanév időtartamában elérhető, az összes egyetemi karon kiírt ösztöndíjak áttekintésére koncentrálnak, a vizsgálat nem terjed ki a kar- és képzésspecifikus ösztöndíjakra. A tanulmány célja, hogy alapot biztosítson későbbi vizsgálatok elvégzésére, amelyek figyelembe veszik az egyes ösztöndíj típusok eltérő jellegét. Egy, a jelen dokumentumelemzésre épülő, későbbi vizsgálat megmutathatja az egyes ösztöndíjak határfokát a lemorzsolódási adatok összevetésével. A dokumentum elemzés szempontjai közé tartozik továbbá a hozzáférhetőség elemzése is, amely megmutatja, hogy melyek azok a képzéstípusok, amelyekben a hallgatók kevesebb ösztöndíjra pályázhatnak, így a lemorzsolódásuk rizikója növekedhet.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A felsőoktatásban működő ösztöndíj programokat, a velük járó anyagi segítséget a felsőfokú oktatásban a méltányosság elősegítésének jegyében írják ki. Az ösztöndíjpályázatokhoz való hozzáférés kérdése így a befogadás szempontjából kulcsfontosságú. A PTE-n elérhető ösztöndíjak jellegüket tekintve elősegíthetik a méltányosság megvalósulását, illetve az inkluzív kiválóság fejlődését is célozzák.

A nemzetközi és hazai szakirodalom rávilágít arra, hogy az ösztöndíjas hallgatók körében csökken a lemorzsolódási arány (Engle & Tinto, 2008; Scrivener et al. 2015; Varga, Vitéz & Széll, 2021). A felsőoktatás expanziójával, az egyetemek hallgatóságának arányában eltolódást figyelhetünk meg hazánkban és a nemzetközi szinten egyaránt (Varga et al., 2020). A tradicionális egyetemi diákság mellett megjelenő „nem szokványos hallgatóság” (Híves & Kozma, 2014: 247) sorába számíthatnak a nemzetközi irodalom alapján az első generációs értelmiségi és/vagy alacsony bevételeű családból származó hallgatók is. A két említett csoport között átfedés figyelhető meg, jellemző, hogy a csoportokba tartozó hallgatókra mindkét kategória alkalmazható (Scrivener et al., 2015; Berlinger & Megyeri, 2015).

A fenti csoport(ok) tagjai az ösztöndíjazásban különösen érdekeltek, hiszen a családi háttérükből származó hátrányaik miatt kevesebb lehetőséggel rendelkeznek magasabb szocioökonómiai háttérű kortársaikkal szemben (Engle & Tinto, 2008). Emellett a csoportokba tartozó hallgatókra magasabb számban jellemző az interszekcionalitás is, így nagyobb eséllyel találunk közöttük kisebbségi, idősebb hallgatókat, nőket, fogyatékkal élőket, külföldieket, családosokat, illetve szüleiktől külön háztartásban élőket (Engle & Tinto, 2008: 8). Mmellett, hogy korlátokba ütközhetnek, például az utazás kifizetésével (Scrivener et al., 2015), vagy a közösségi életbe való bekapcsolódással kapcsolatban (Engle & Tinto, 2008; Varga et al., 2020), az előbb felsorolt attribútumok még inkább hozzájárulnak a hallgatók hátrányainak növeléséhez.

A családjukban elsőként továbbtanuló és az alacsony bevételeű családból származó hallgatókra jellemző, hogy inkább levelező képzésre, illetve felsőoktatási szakképzésre jelentkeznek (Berlinger & Megyeri, 2015). A két képzéstípus választása az ösztöndíjazás rendszerében még inkább elmélyítheti a hallgatók hátrányát, hiszen, ahogy az elemzés során látni fogjuk, ők korlátozottabb pályázási lehetőségekkel rendelkeznek. A kategorizáció során, így figyelembe kell venni a pályázók körét, hiszen a zártság a hátrányok további elmélyüléséhez vezethet.

A nemzetközi irodalom szintén beszámol arról, hogy a csoportokból érkező hallgatók a levelező képzésben (part-time programme) felülreprezentáltak (Engle & Tinto, 2008). Éppen ezért az inkluzív fejlesztési javaslatok között szerepel a hallgatói szolgáltatások, kiegészítő kurzusok mellett az a törekvés is, hogy a középiskolás, azonosítottan hátrányos helyzetű tanulókat felvételükkor a nappali képzési forma választására ösztönözzék (Engle & Tinto, 2008; Mead, 2018; Scrivener et al., 2015).

Az első generációs és/vagy alacsony ökonómiai státuszú hallgatókra jellemző, hogy tanulmányaik mellett munkát vállalnak. Az anyagi támogatás nyújtása éppen ezért a szakirodalomban kiemelt szerepet kap, hiszen ezáltal motiválhatóak a hallgatók arra, hogy energiáikat nagyobb mértékben fordítsák a tanulmányaik felé (Bettinger & Evans, 2019; Engle & Tinto, 2008; Scrivener et al., 2015). Az ösztöndíjak, így biztosíthatják a hallgatók számára azt, hogy az egyetemi tanulmányaik mellett fenn tudják tartani magukat, ne váljon szükségessé a munkavállalás (Scrivener et al., 2015: 44). Ezzel összefüggésben a beavatkozás hatásaként arra számíthatunk, hogy a juttatásokban részesülő hallgatók alacsonyabb számban morzsolódnak le a tanulmányaik során.

A PTE-n, a Befogadó Egyetem kutatócsoportja által folytatott makrostatisztikai vizsgálat, az egyetem hallgatóit, tíz éves időszakban vizsgálta a diverzitás és az inklúzió szempontjait figyelembe véve. Varga, Vitéz és Széll (2021), tanulmányukban összegzik, hogy az ösztöndíjak elnyerése és a lemorzsolódás csökkenése kapcsolatban állnak egymással. Az idősoros áttekintés rávilágít arra, hogy az egyetem fenntarthatóságához nélkülözhetetlen, hogy a hallgatók tanulmányi előre mentelét a felsőoktatási intézmények anyagi juttatások révén is segítsék.

Az inkluzív beavatkozás érdekében szükségessé válik, hogy a felsőoktatási intézmények, felsőoktatáskutatók azonosítsák azokat a hallgatókat, akik családjukban elsőként felsőoktatásban részesülnek és/vagy alacsony gazdasági státusszal rendelkeznek (Mead, 2018). Egy, a PTE-n végzett korábbi kutatás eredményei közé tartozik, hogy az adatfelvétel során bebizonyosodott, hogy az egyetemen vannak olyan hallgatók, akik családi háttérükből kifolyólag a fenti csoportok tagjaival egyező jellemzőket mutattak, akkor is, ha a rendszer vagy saját bevallásuk szerint nem sorolandók a hátrányos helyzetű hallgatók közé (Varga et al., 2020).

Ahhoz, hogy az inklúzió folyamatelvű modelljében lefektetett szempontoknak az ösztöndíjak megfeleljenek, szükséges vizsgálni az ösztöndíjakat a bemenet, a folyamat és a kimenet szempontjai szerint (Varga, 2015a). A Befogadó Egyetem 2015-ös kötetében (Arató & Varga, szerk. 2015) megtalálhatók a PTE-n 2015-ben elérhető ösztöndíjak (központi és kari lebontásban), azok szabályzatai és az egyetem szakkollégiumai. A felderítés célja, hogy Márhoffer (2015) munkája nyomán aktualizáljuk és áttekintsük a 2020/2021-es tanévben kiírt központi ösztöndíjprogramokat, oly módon, hogy azokat strukturált rendszerben helyezzük el. A jelen tanulmány arra keresi a választ, hogy az egyes ösztöndíjak mennyiben felelnek meg az esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumoknak az inklúzió folyamat elvű modelljében, azaz, hogy mely hallgatók, hallgatói csoportok alkotják az pályázatok célcsoportját, ezzel szemben melyek azok, akik nem jogosultak az anyagi támogatás elnyerésére.

AZ ELEMZÉS CÉLKITŰZÉSEI

A Pécsi Tudományegyetemen elérhető központi ösztöndíjak elemzése során, az egyetem pályázati honlapjain¹ elérhető dokumentumok kerülnek elemzésre. Az elemzés célja, hogy bemutasson egy csoportosítási alternatívát, amely segítheti az egyes ösztöndíjak határfokának és hozzáférhetőségének vizsgálatát. Az elemzés során fontos szempont, hogy figyelembe vegyük, hogy az egyes ösztöndíjak milyen feltételrendszerrel rendelkeznek, így a tanulmány három aspektust vizsgál a pályázatok esetében: (1) az ösztöndíjak típusai; (2) az ösztöndíjak összegei; (3) az ösztöndíjak pályázati feltételei. A szempontok rávilágítanak arra, hogy az egyes ösztöndíjak markánsan eltérnek, így a jövőben folyó, a hallgatói előre menetelt vizsgáló kutatás lebonyolításához nélkülözhetetlenné válhat egy olyan adatcsoport létrehozása, amely tartalmazza az egyes hallgatókhoz rendelt ösztöndíjakat a változók figyelembevételével.

A KÖZPONTI ÖSZTÖNDÍJAK ELEMZÉSÉNEK SZEMPONTJAI

A következő fejezetben áttekintjük a PTE-n elérhető ösztöndíjak kategorizációját, illetve magyarázatot fűzünk az egyes alcsoportok elkészítéséhez.

Az ösztöndíjak *típus* alapú besorolása megmutatja, hogy a hallgató milyen jogcímen kapja az adott ösztöndíjat. A *típus* szerinti kategorizáció által vizsgálhatóvá válik, hogy a hallgató, mely hátránya, tevékenysége miatt jut anyagi támogatáshoz. A PTE központi ösztöndíjainak típus szerinti kódolása a következő:

- Szociális ösztöndíjak
- Teljesítmény alapú ösztöndíjak
- Tudományos ösztöndíjak
- Mentorprogramok ösztöndíjpályázatai
- Gyakorlati ösztöndíjak

Az elemzésben figyelembe vesszük a különböző jogcímen folyósított *ösztöndíjak összegét* is. Alapvetően két különböző csoportot láthatunk az ösztöndíjak pályázati adataiban: olyan ösztöndíjakat, amelyeket a releváns szempontok szerint rangsorolnak, így összegük változó (1), illetve bizonyos ösztöndíjak esetében az összes nyertes pályázó azonos, fix összeget nyer meg (2). Az összesítő táblázatok az ösztöndíjak összegét havi lebontásban tartalmazzák.

Az ösztöndíjak vizsgálatánál szükséges figyelembe venni, hogy melyek azok a pályázati feltételek, amelyek a támogatás elnyerésének alapját adják. A pályázati feltételek esetében három alszempontot jelenítünk meg az összesítő táblázatokban: *a jogosultak körét* (1), *a korábbi teljesítményt/fennálló körülményt* (2); illetve *az ösztöndíjért végzett tevékenységet* (3) elemezzük.

A jogosultak körét egy részről *a finanszírozási forma* szerint határozzuk meg, hiszen a pályázati anyagok eltérnek annak tükrében, hogy kizárólag állami (rész)ösztöndíjas hallgatóknak szólnak vagy az önköltséges formában tanulók pályázatait is befogadják. Az összesítő

¹ <http://pteehok.hu/palyazatok>
<https://tehetseg.pte.hu/palyazatok>

táblázatok adatai a képzéstípusra vonatkozó adatokat is figyelembe veszik, amelyek alatt a képzési szint (BA: alapképzés, MA: mesterképzés, OSZT: osztatlan képzés, FSZK: felsőoktatási szakképzés, PHD/DLA: doktori képzés), illetve a nappali/levelező képzéstípusok jelennek meg.

A pályázati feltételek tartalmazzák egyrészt az ösztöndíj elnyeréséhez szükséges teljesítményeket, másrészt pedig azokat a körülményeket, amelyek szükségesek az ösztöndíj elnyeréséhez. A különböző ösztöndíjak esetében a kapcsolódó típust jelenítjük meg a táblázatban.

Végül az elemzés kitér azokra az ösztöndíjért végzett tevékenységekre (ahol releváns), amelyeket a hallgatók az ösztöndíj elnyerésének fejében végeznek. Az elemzési szempont rávilágít arra, hogy megkülönböztethetünk olyan ösztöndíjakat, amelyekért a hallgatók kötelesek megdolgozni – azonban valószínűsíthető, hogy mindezek a tevékenységek a szakmai előre menetelüket segítik.

A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN ELÉRHETŐ KÖZPONTI ÖSZTÖNDÍJAK ELEMZÉSE

A következőkben áttekintjük a PTE-n, a 2020/2021-es tanévben elérhető központi ösztöndíjakat, követve a típus szerinti besorolást. Az 1. táblázat a szociális alapon megítélt ösztöndíjak összegzését tartalmazza.

1. táblázat: Szociális alapú központi ösztöndíjak

Ösztöndíj neve	Összeg	Pályázati feltételek		
		Jogosultak köre		Fennálló körülmény
		Finanszírozási forma	Képzéstípus	
Rendszeres szociális ösztöndíj és Alaptámogatás	Változó	Állami ösztöndíjas	Minden képzéstípus	Szociális háttér igazolása
Rendkívüli szociális ösztöndíj	Változó, MAX. 167.000 (egyszeri)	Állami ösztöndíjas	Minden képzéstípus	Szociális háttér igazolása
Bursa Hungarica	Változó	Minden finanszírozási forma	FSZK, BA, MA, OSZT, Nappali	Szociális háttér igazolása
Elsősök Kiegészítő Alaptámogatása	Változó	Minden finanszírozási forma	FSZK, BA, MA, OSZT	Szociális háttér igazolása
Esélyegyenlőségi Pályázat	Nincs	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Szociális háttér igazolása. Előzetesen elnyert kollégiumi férőhely.
PTE EHÖK Albérlet Támogatás	Nincs adat	Minden finanszírozási forma	Nappali képzés	A kollégiumi pályázatát férőhelyhiány miatt elutasították, nem rendelkezik pécsi lakcímmel; érvényes pécsi albérleti szerződése van
Erasmus+ kiegészítő pályázat	Változó	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Szociális háttér igazolása
Méltányossági Évközi Kollégiumi Jelentkezés	Nincs	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Szociális háttér igazolása
EHÖK Távoztatási Eszköztámogatási Ösztöndíj	25.000-75.000	Minden finanszírozási forma	Nappali	Szociális háttér igazolása, legalább egy felvett kurzus

A pályázati feltételek között szinte kizárólag a szociális körülményeket láthatunk a feltételek között. A táblázat nem tartalmaz „az ösztöndíjért végzendő tevékenységek” oszlopot, azok a családi, szociális háttérből származó hátrányokat kompenzálják. A táblázat rávilágít arra, hogy a PTE-n elérhető olyan pályázatok, amelyek a társadalmi különbségek csökkentését és a gyakorlatban is érvényesülő egyenlő hozzáférhetőséget célozzák.

A táblázatban látható ösztöndíjpályázatok hozzájárulnak a méltányos bánásmód megvalósulásához. A felsorolt központi ösztöndíjak között találunk olyan pénzügyi szolgáltatásokat, amelyek a fennálló, családi háttérből, illetve az oktatási helytől való távolságból eredő hátrányokat hivatottak kompenzálni (Rendszer Szociális Ösztöndíj, Bursa Hungarica). A beiskolázással kapcsolatban a PTE új polgárai számára elérhető alptámogatás segítheti az egyetemi életbe való sikeres bekapcsolódást. Az ösztöndíjak között elérhető olyan, az egész félévben aktív pályázati kiírás, amely az akkut jellegű, a szociális háttérben felmerülő változások kompenzációját célozza (Rendkívüli Szociális Ösztöndíj). A hátrányok áthidalását a pályázati rendszer a mobilitás esetében is igyekszik segíteni: azon hallgatók számára, akik szociális hátránnyal bírnak és/vagy fogyatékkal élők az Erasmus+ pályázat esetében pályázhatnak kiegészítő ösztöndíjra.

A szociális alapú ösztöndíjak egy csoportja a hallgatók lakhatását segíti. A kollégiumi pályázat benyújtása során a bírálók figyelembe veszik a szocioökonómiai helyzetet, de emellett a hallgatók részére az egyetem további pályázási lehetőséget is biztosít. Ezek közé tartozik az Esélyegyenlőségi pályázat, amely a hátrányos helyzetű hallgatók kollégiumi díjának finanszírozását biztosítja képzéstípustól függetlenül. Azok, akik férőhely hiányában nem kaptak kollégiumi férőhelyet, támogatást igényelhetnek albérletük fenntartására.

A COVID-19 járvánnyal kapcsolatban két speciális pályázat került kiírásra a 2020/2021-es tanévben, amelyek segítséget kívántak nyújtani a képzési helyen való lakhatás megtartásában (Méltányossági Kollégium Pályázat), illetve a digitális eszköz beszerzésében (EHÖK Távoktatási Eszköztámogatási Ösztöndíj).

A 1. táblázat pályázatait széleskörűek, két kivétellel minden finanszírozási formán, illetve minden esetben minden képzéstípuson elérhető ösztöndíjakat találunk. Ez hozzásegíti a családi, szociális vagy egészségügyi hátrányokkal rendelkező PTE hallgatók az oktatáshoz való hozzáféréshez. A pályázati kör elérésének érdekében az Egyetemi Hallgatói Önkormányzat és a kari Hallgatói Önkormányzatok a pályázatokat közzé teszik. A pályázati rendszer „veszélye” a dokumentumok beszerzésének problematikájában rejlik (ti. a dokumentáció a hitelesség jegyében számos, félévenként friss adatot kér a hallgatóktól), ezért egy későbbi elemzésnek a célja lehet, a hallgatók véleményének felmérése a pályázatokhoz való hozzáféréssel kapcsolatban.

A teljesítmény alapú ösztöndíjakra a PTE pályázati rendszerében jellemző, hogy a hallgatók megelőző tevékenységeit, tanulmányi eredményeit veszik figyelembe a támogatás megítélésénél (2. táblázat).

2. táblázat: Teljesítmény alapú központi ösztöndíjak

Ösztöndíj neve	Összeg	Pályázati feltételek			
		Jogosultak köre		Elvárt megelőző teljesítmény	Ösztöndíjért végzett tevékenység
		Finanszírozási forma	Képzéstípus		
Rektori ösztöndíj	10.000	Minden finanszírozási forma	BA, OSZT, Nappali	Felvételi pontszám	Nincs
Tanulmányi ösztöndíj	Változó	Állami ösztöndíjas	Nappali	Tanulmányi átlag	Nincs
Intézményi, szakmai tudományos ösztöndíj	Változó	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Szakmai, tudományos tevékenység	Nincs
Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj	40.000	Minden finanszírozási forma	BA, OSZT, MA, Nappali	Tanulmányi átlag, szakmai, tudományos tevékenység	Nincs
Átütő Művészeti, Sport és Tudományos Tehetségek Tehetségköveti Ösztöndíja	40.000	Minden finanszírozási forma	Minden nappali képzés	Szakmai, művészeti, sport, tudományos tevékenység	Követi tevékenység
PTE Soron Kívüli Sport és Paraszport Ösztöndíj	45.000 (egyszeri)	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Sport tevékenység igazolása	Nincs
PTE Sport és Paraszport Ösztöndíj	Változó (egyszeri)	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Sport tevékenység igazolása	Nincs

Az egyes pályázatok a jogosultak körében különböznek: elérhető olyan ösztöndíj, amely alanyi jogon csak az állami ösztöndíjas hallgatók felé nyitott. Látható az is, hogy számos ösztöndíj a felsőoktatási szakképzésekben tanulók számára zárt, így ezen hallgatók a lemorzsolódás és az ösztöndíjhiány korrelációjában negatívan érintettek. A pályázatok a nappali képzési formájú hallgatók számára inkább nyitottak, így a levelező munkarendben tanulók esetében is inkább számíthatunk magasabb a lemorzsolódásra.

A PTE központi oldalán három tudományos munkát támogató ösztöndíj típus jelent meg a 2020/2021-es évben (3. táblázat). A pályázatok elbírálásánál figyelembe veszik a hallgató korábbi szakmai és tudományos eredményeit, illetve mindegyik pályázathoz fel-tétel egy munkaterv elkészítése. Az ösztöndíjakat értelemszerűen azoknak a hallgatóknak írják ki, akik tanulmányaikon felül kutatásokat végeznek. Az anyagi támogatás hozzásegítheti a pályázat nyerteseit ahhoz, hogy a tanulmányi kötelezettségeiket és a tudományos munkájukat jövedelmező módon finanszírozzák.

3. táblázat: Tudományos ösztöndíjak

Ösztöndíj neve	Összeg	Pályázati feltétel(ek)			
		Jogosultak köre		Elvárt megelőző teljesítmény	Ösztöndíjért végzett tevékenység
		Finanszírozási forma	Képzéstípus		
Új Nemzeti Kiválóság Program	50.000-300.000	Minden finanszírozási forma	BA, MA, OSZT, PhD/DLA, Kutatói-oktatói	Szakmai, tudományos tevékenység, munkaterv	Kutatás elvégzése
Kriszbacher Ildikó Ösztöndíj Program	40.000	Minden finanszírozási forma	BA, MA, OSZT, Nappali	Szakmai, tudományos tevékenység, munkaterv	Kutatás elvégzése
László János Doktorandusz Ösztöndíj	40.000	Minden finanszírozási forma	PhD/DLA	Szakmai, tudományos tevékenység, munkaterv	Kutatás elvégzése

A tudományos munka esetében felértékelődik a szakkollégiumok szerepe, hiszen ezen hallgatói közösségek megerősíthetik a hallgatókat a kutatások elvégzésében, illetve a sikeres pályázásban is (Varga et al., 2020). A PTE szakkollégiumainak listáját, Márhoffer (2015) munkájában összegzi. Az egyes szakkollégiumok eltérő programmal rendelkeznek, azonban fontos kiemelni, hogy céljuk az egyéni és csoportos támogatás nyújtása és a hallgatók inkluzív kiválóságának növelése (Rákó & Bocsi, 2020). A szakkollégiumok, akár a hátrányos helyzettel szembeni támogató tevékenységére jó példa a PTE-n a Wlislocki Henrik Szakkollégium (WHSz), amely szakmai programjában tartalmazza a cigány/roma, zömében hátrányos helyzetű hallgatók segítségét (Orsós, 2015; Vezdén, 2015, Varga, 2015b), hozzájárulva a pozitív pszichológiai tőke kialakulásához (Varga, Trendl & Vitéz 2020). Így a szakkollégiumok megerősítése, az ösztöndíjakról való értesítése az inkluzív kiválóság fejlesztésének fontos feladata.

A tudományos munkát végző hallgatók körében alacsonyabb lemorzsolódásra számíthatunk, mivel feltételezhetjük, hogy az egyetemen tanult (egyik) tudományterületükben elkötelezettek és abban alkotnak.

A kampuszon töltött idő növelése, illetve a kampuszhoz kapcsolódó munkák képesek lehetnek növelni a diákok bevonódását, csökkenteni lemorzsolódásukat (Tinto & Engle, 2008). A tudományos munka végzése egy példája a kampuszhoz köthető tevékenységeknek. Az egyetemi pályázatok között mentorprogramok ösztöndíjpályázatait is megtaláljuk, amelyek szintén megerősítő hatást gyakorolhatnak a hallgatókra a lemorzsolódással szemben (4. táblázat).

4. táblázat: Mentorprogramok ösztöndíjpályázatai

Ösztöndíj neve	Összeg	Pályázati feltétel(ek)			
		Jogosultak köre		Elvárt megelőző teljesítmény	Ösztöndíjért végzett tevékenység
		Finanszírozási forma	Képzéstípus		
Tanítsunk Magyarorszáért! Mentorprogram	40.000	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Elméleti kurzus elvégzése	Mentorálás
SZINAPSZIS mentorprogram	15.000	Minden finanszírozási forma	BA, MA, OSZT, Nappali	Szakkollégiumi tagság	Mentorálás
PTE EHÖK-KNI Nemzetközi Mentorpályázat	Nincs adat	Minden finanszírozási forma	Minden épzéstípus, felsőbb éves, Nappali	Angol nyelvismeret (min. B2)	Mentorálás

Az 4. táblázatban látható három pályázat az oktatás három különböző szintjén működik: a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program az általános iskolákat, a SZINAPSZIS mentorprogram a középiskolákat, míg a Nemzetközi Mentorprogram a PTE külföldi hallgatóit állítja fókuszba. Mindegyik tevékenység esetében megfigyelhető, hogy széles potenciális pályázói körrel rendelkeznek, azonban feltételeik között megelőző ismereteket várnak el a hallgatóktól. A bekapcsolódók esetében várhatóan növekedhet a kampuszon/kampuszhoz kapcsolódó tevékenységgel töltött idő, így a nemzetközi irodalom tükrében csökkenhet a lemorzsolódás.

A mentorprogramok ösztöndíjazásában való részvétel olyan tevékenység lehet a hallgatók számára, amely mindkét félnek (mentornak és mentorálynak) egyaránt jövedelmező.

Emellett a hallgatók maguk is részesévé válhatnak az egyetem inkluzív jógyakorlatainak, a társadalmi szempontból fontos munkákon keresztül.

A szakemberek képzésének támogatására három központi ösztöndíj érhető el a PTE honlapjain (5. táblázat). Ezen ösztöndíjak segítik a pályakezdő, illetve kötelező szakmai gyakorlaton részt vevő hallgatók gyakorlatteljesítését.

A feltüntetett ösztöndíjak közül az első állami, míg a másik kettő PTE hatáskörébe tartozó ösztöndíj. A PTE-hez tartozó két ösztöndíj, alapvetően az állami ösztöndíjas hallgatók körében kerül kiírásra, azok a hallgatók, akik önköltséges munkarendben tanulnak nem részesülhetnek a támogatásban, illetve ugyanez igaz a levelező képzésben tanuló hallgatókra is. A Szakmai Gyakorlati Ösztöndíj esetében kiemelendő, hogy figyelembe veszik a hallgató szociális helyzetét az ösztöndíj elbírálásánál, amely hozzájárul a méltányosság megvalósulásához.

5. táblázat: Gyakorlati ösztöndíjpályázatok

Ösztöndíj neve	Összeg	Pályázati feltétel(ek)			
		Jogosultak köre		Elvárt megelőző teljesítmény	Ösztöndíjért végzett tevékenység
		Finanszírozási forma	Képzéstípus		
Magyar Ösztöndíj Közigazgatási	250.000	Nem releváns	BA, MA	Meglévő diploma	Szakmai gyakorlati munka vállalása
Összefüggő egyéni iskolai gyakorlat állami támogatása	104.650	Állami ösztöndíjas	Nappali, osztatlan tanárképzés	Abszolutórium szerzése	Szakmai gyakorlati munka vállalása
Szakmai Gyakorlati Ösztöndíj	Nincs adat.	Állami ösztöndíjas	BA, MA, OSZT, Nappali	A szakmai gyakorlat helye eltér a képzési helytől és/vagy szociális helyzet igazolása	Szakmai gyakorlati munka vállalása

A 6. táblázat a PTE-n elérhető hallgatói mobilitást támogató ösztöndíjakat mutatja be. A külföldi tanulás segítheti a hallgatókat abban, hogy szakmailag fejlődjenek, nézőpontjukat szélesítsék az ösztöndíjazás révén.

A mobilitás ösztöndíjak mindegyike figyelembe veszi a fogadó országot és az intézményt az ösztöndíj összegének megállapításánál, így segítve a hallgatók külföldi megélhetését. A táblázat azt is megmutatja, hogy a külföldi utazást támogató ösztöndíjak széles körűen nyitottak a hallgatók számára: finanszírozási formától és képzéstípustól függetlenül vállalható a külföldi tanulmányút. A pályázatok elbírálásánál azonban a bírálók figyelembe veszik a megelőző tanulmányi és szakmai tevékenységet, illetve a tudományos munkát megkövetelő ösztöndíjak esetében szakmai munkaterv is szükséges (6. táblázat).

6. táblázat: Összesítés (6): Mobilitás ösztöndíjak

Ösztöndíj neve	Összeg	Pályázati feltétel(ek)			
		Jogosultak köre		Elvárt megelőző teljesítmény	Ösztöndíjért végzett tevékenység
		Finanszírozási forma	Képzéstípus		
Campus Mundi	Változó	Minden finanszírozási forma	Minden képzéstípus	Szakmai tevékenység	Mobilitás vállalása
Erasmus+	Változó	Minden finanszírozási forma	Minden épzéstípus, PTE alkalmazottak	Önéletrajz, munkaterv	Mobilitás vállalása
Makovecz Hallgatói Ösztöndíj	Változó	Minden finanszírozási forma	BA, MA, OSZT	Tanulmányi átlag	Mobilitás vállalása
Fulbright Program	Változó	Minden finanszírozási forma	PhD/DLA	Szakmai munkaterv	Mobilitás vállalása, tudományos munka

LIMITÁCIÓK ÉS KONKLÚZIÓ – JAVASLATOK AZ ÖSZTÖNDÍJRENDSZER HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATÁRA

A tanulmány korlátjai közé tartozik, hogy az elemzés kizárólag a Pécsi Tudományegyetem központi ösztöndíjainak vizsgálatát tűzte ki céljául, így a kar- és képzésspecifikus ösztöndíjak rendszerébe nem ad betekintést. Egy későbbi kutatás elvégzéséhez nélkülözhetetlen, hogy a hallgatók speciális ösztöndíjait is figyelembe vegyük. Emellett az elemzés hátrányai közé sorolandó, hogy az ösztöndíjak kiírása a tanévek során (részben) változhat, így szükségessé válhat az adatok idősoros aktualizálása.

A dokumentumok elemzése rávilágított arra, hogy amennyiben az ösztöndíjazás lemorzsolódással szembeni hatékonyságát vizsgálni szeretnénk, figyelembe kell vennünk a különböző pályázatok egyedi aspektusait. Az elemzés megmutatja, hogy a legnagyobb előnyt az állami ösztöndíjas finanszírozási formában, BA, MA és osztatlan képzésen tanuló, nappali tanrendű hallgatók élvezik. Ezzel szemben azok a hallgatók, akik ezektől eltérő paraméterekkel rendelkeznek, számos esetben kizárásra kerülnek a támogatások igényléséből. Mindez azt eredményezheti, hogy a felsőoktatási szakképzéseken és/vagy levelező képzésen, illetve az önköltséges formában tanuló hallgatók képzése magasabb számban szűnhet meg a képzés befejezése nélkül. A hazai és a nemzetközi irodalom áttekintése alapján elmondható, hogy az ösztöndíjak felvételében, még a méltányos törekvésekkel szemben is, a fenti képzésekben felülreprezentált, szociális hátrányokkal küzdő hallgatók negatívan érintettek. A későbbi vizsgálatok és mélyfúrások során szükségessé válhat a szocio-ökonómiai háttér, az előnyben részesítés vizsgálata az ösztöndíjak hozzáférhetőségének szempontjából. Egy folytatódó kutatás rávilágíthat azokra a beavatkozási szükségletekre, amelyek növelhetik a PTE hallgatóinak jóllétét, sikeres diplomaszerezési rátáját és az egyetem fenntarthatóságát is.

IRODALOM

- Arató, F. & Varga, A. (szerk.). (2015). *Befogadó Egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesülésével*, 7-26. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Autónia és Felelősség Tanulmánykötetek III.
- Berlinger, E. & Megyeri, K. (2015). Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, 62, 674–699.
- Bettinger, E. P. & Evans, B. J. (2019). College Guidance for All: A Randomized Experiment in Pre-College Advising. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(3), 579–599.
- Engle, J. & Tinto, V. (2008). *Moving Beyond Access*. College Success For Low-Income, First-Generation Students. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Híves, T. & Kozma, T. (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 23(2), 239–252.
- Márhoffer, N. (2015). Az esélyegyenlőség biztosítását segítő lehetőségek a Pécsi Tudományegyetem beiskolázási programjában. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.). (2015). *Befogadó Egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesülésével*, pp. 165-172. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Autónia és Felelősség Tanulmánykötetek III.
- Mead, A. D. (2018). Socioeconomic Equity in Honors Education: Increasing Numbers of First-Generation and Low-Income Students. *Journal of the National Collegiate Honors Council* --Online Archive. 576. 25-31.
- Rákó, E. & Bocsi, V. (2020). Roma szakkollégisták Hajdú-Bihar megyében. *Különleges Bánásmód*, 6. (4). 41–60.
- Scrivener, S. et al. (2015). *Doubling Graduation Rates. Three-Year Effects of CUNY's Accelerated Study in Associate Programs (ASAP) for Developmental Education Students*. MDRC. Building knowledge to improve social policy.
- Varga, A. (2015a). Az inkluzivitás folyamatelvű modellje. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.). *Befogadó Egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesülésével*, 7-26. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Autónia és Felelősség Tanulmánykötetek III.
- Varga, A. (szerk.). (2015b). *Próbatétel*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A., Vitéz, K., Orsós, I. Fodor, B. & Horváth, G. (2020). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(3), 449-464.
- Varga, A., Trendl, F. & Vitéz, K. (2020). Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(3), 263-279.
- Varga, A., Vitéz, K., & Széll, K. (2021). *Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében*. Iskolakultúra, 31 (9) DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.09.45 pp. 45-62.
- Vezdén, K. (2015). A Wlislócki Henrik Szakkollégium komplex szolgáltatásfejlesztést célzó projektje – a számok tükrében. In Varga Aranka (szerk.). *Próbatétel*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

Orsós, A. (2015). A Wlislócki Henrik Szakkollégium 2.2 Tutori rendszer című projektelemének értékelő tanulmánya. In Varga Aranka (szerk.). *Próbatétel*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

VITÉZ KITTI

NEMZETKÖZI HALLGATÓK MOBILITÁSA A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN

ABSZTRAKT¹

A felsőoktatási inklúzió kapcsán meghatározó szereppel bír a felsőoktatás nemzetköziesítése, a nemzetközi hallgatók arányának növekedése, mely alapvetően befolyásolja a felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját és klímáját is (Lannert-Derényi 2020). A nemzetköziesítés és a nemzetköziesítési stratégiai tervezés a 21. század egyik legfontosabb jellemzője a felsőoktatásnak, ezzel együtt a nemzetközi hallgatói bázis szélesítése explicit célként jelenik meg valamennyi hazai és nemzetközi felsőoktatási intézmény stratégiájában. A nemzetközi hallgatókra szükség is van Magyarországon mivel 2001 és 2019 között időszakban a magyar felsőoktatásban 65000 fővel csökkent a hallgatók létszáma, melyet a 26000 fős nemzetközi hallgatói létszám ellensúlyoz valamelyest (Császár et al. 2021). A kutatás fókuszában a Pécsi Tudományegyetem (PTE) nemzetköziesítési folyamatai és a nemzetközi hallgatók képzéseinek jellemzői állnak. A küldő országokat tekintve beazonosítható a Stipendium Hungaricum Program hatása, jellemzővé vált a „keleti nyitás”. Megállapítható, hogy a vizsgált hallgatók elsősorban osztatlan képzéseken, valamint alapképzéseken tanulnak és egyes karokon igen magas a megszünt képzések száma. Tanulmányaik alatt kevésbé részesülnek ösztöndíjtámogatásban a nemzetközi hallgatók ugyanakkor a lakhatást vizsgálva elmondható, hogy évről évre egyre nagyobb arányban veszik igénybe az egyetem kollégiumait, ezzel is kihasználva az egyetem által nyújtott lehetőségeket.

KULCSSZAVAK: nemzetköziesítés, inkluzív nemzetköziesítés, külföldi hallgatók, felsőoktatás

NEMZETKÖZIESÍTÉS

A nemzetköziesítés/nemzetköziesedés fogalma az angol “internationalization” szóból ered és leginkább egy sokrétű, multidimenzionális és proaktív folyamatként értelmezhető, mely során „egy intézmény oktatási, kutatási és szolgáltatási funkcióiba nemzetközi/interkulturális dimenziókat integrálnak” (De Wit in Vargáné-Tóth 2017:209). Ebbe a kérdéskörbe tar-

1 „AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-21-3 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

tozik a nemzeti szint feletti, határokon is átívelő intézmények közötti kapcsolatok, együttműködések, közös kutatási projektek, oktatási programok, tudományos teljesítmények és a nemzetközi hallgatók mobilitása is (Győri 2018).

A nemzetköziesedés hátterében az európai felsőoktatásban egyrészt az Európai Unió társadalompolitikai programja, másrészt a piaci, gazdasági megközelítés áll (Derényi 2014). Külső, valamint belső nemzetköziesedési formákban valósulnak meg ezek az elképzelések akár az országhatárt átlépve transznacionális oktatás kereteiben, személyek, projektek és programok mobilitása során, akár intézményen belül a tananyag nemzetköziesedése, belső tudásmegosztás, interkulturális készségek fejlesztése mentén (Knight 2008).

A nemzetközi hallgatók jelenléte még a szocializmus idejére vezethető vissza, amikor a fejlődő országokból egyetemisták érkeztek hazánk egyetemeire, főként az orvosi és műszaki képzésekre (Győri 2018). 1970-ben a magyar felsőoktatásban 2,2% nemzetközi tanult mindösszesen (Fehérvári et al. 2011). A nemzetközi hallgatók expanziójának egyik jelentős oka leginkább az Európai Unióhoz (EU), illetve a bolognai rendszerhez történő csatlakozásban kereshető, mely felgyorsította a diplomaszerező mobilitási folyamatokat. Az EU 1987-ben indította el az Erasmus programot, mely az Európán belüli nemzetközi mobilitást hivatott támogatni elsősorban kreditmobilitás révén. 2013-ban a magyar kormány elindította a Stipendium Hungaricum programot hazánkban, mely 2017-ben már 5148 főt számlált hazánk felsőoktatási intézményeiben. A program célja, hogy növelje a felsőoktatási intézmények kulturális sokszínűségét, erősítse a magyar tudományos elit nemzetközi kapcsolatait, illetve, elősegítse a magyar felsőoktatás minőségének fejlesztését (Hangyál-Kasza 2018). Az eddig zömével Európai országokból érkező hallgatókkal szemben ezen hallgatók társadalmi és kulturális háttere diverzebb, ami az egyetem oldaláról is változtatásokat, esetenként új szolgáltatások elindítását igényli.

Illeszkedve valamennyi hazai és nemzetközi egyetem stratégiájához, a Pécsi Tudományegyetem célja is képzéseinek nemzetköziesítése, a nemzetközi hallgatói bázis növelése, minél szélesebb mobilitási programok nyújtása, valamint a PTE állampolgárainak egy befogadó és nyitott környezet biztosítása (PTE Küldetésnyilatkozat). 2021-ben 39 BA/BsC, 29 MA/MsC, 7 osztatlan képzés, továbbá 5 előkészítő/posztgraduális program és 3 rövid távú mobilitási program alkotja a PTE aktuális képzési palettáját. Ezek az adatok egyértelműen a képzések mennyiségi növekedését bizonyítják és a frissen indult képzéseket tartalmazza már. A versenyképességhez az idegen nyelvű képzések számán túl – 20%-os nemzetközi hallgatói létszám felett – minél nagyobb hangsúlyt érdemes fektetni a minőségi nemzetköziesítésre is (Lannert-Derényi 2020).

MÓDSZERTAN

A Pécsi Tudományegyetem 2010 és 2019 közötti Neptun adatbázisban szereplő nemzetközi és kettős állampolgár (magyar és külföldi) hallgatók képzései kerültek, amit az SPSS statisztikai programmal elemeztünk. Összesen 10092 hallgatói képzést sikerült azonosítanunk a kijelölt időtartam során, mely nem hallgatói, hanem képzési szinten vizsgálja a nemzetközi hallgatókat.

Az állampolgárság országok szerinti bontását 130 fajta állampolgárság szerint rögzítettük hét nagyobb kategóriákba: (1) Szomszédos országok, (2) Európa, (3) Észak-Dél Amerika, (4) Közel-Kelet, (5) Ázsia, (6) Afrika és (7) Ausztrália. A képzési szint alapján jelen kutatásban négy kategóriát különítettünk el (1) főiskolai vagy alapképzés (BA/BSc), (2) mesterképzés (MA/MSc), (3) egyetemi vagy osztatlan képzés és (4) nemzetközi program képzése. A hallgatók által választott képzésekből 129 képzés volt, amely bekerült a mintánk alapján az adatbázisba. Ezt a következő alkategóriákra bontottuk (1) Egészségügy, (2) Gazdaság, jog, (3) Tanárképzés, (4) Művészet, (5) Természettudományok, (6) Társadalom-bölcsészettudományok, (7) Mérnök, építészet és (8) Nemzetközi program. A képzés státuszát hét kategóriába soroltuk be: (1) abszolvált, (2) aktív képzés, (3) befejezett képzés, (4) befejezett képzés (nyelvvizsga nélkül) – mely kategóriát utólag, a nyelvvizsga hiányában kiadott oklevelek alapján hoztuk létre, (5) megszűnt képzés, (6) passzív képzés és (7) záróvizsgát tett (nyelvvizsga hiányzik).

Ahogy az alábbi táblázatban látható az ÁOK egyértelműen a legtöbb nemzetközi hallgatót fogadó kar, azonban a BTK, a MIK és a KTK is meglehetősen magas arányban fogad nemzetközi hallgatókat (1. táblázat). A legalacsonyabb nemzetközi jelenlét az ÁJK és a KPVK valamint az MK esetében figyelhető meg. A hallgatók küldő országok szerinti vizsgálata alapján megállapítható, hogy a legtöbb nemzetközi hallgató Európából érkezik, de magas a Közel-Keletről és Ázsiából érkezők száma is, mely évről évre növekszik. Az adatok alapján elmondható, hogy a Közel-Keletről érkező hallgatók leginkább az ÁOK és GYTK karjaihoz tartozó képzésekre járnak, azonban a MIK-en is magas a létszámuk. Az Ázsiából érkező hallgatók az ÁOK-n kívül a KTK, MIK és BTK karain tanulnak leginkább. A Tempus Közalapítvány 2020-as kérdőíven alapuló kutatásával összevetve az látható esetünkben is, hogy az Erasmus + program segítségével jönnek a legtöbben Németországból és Spanyolországból, a Stipendium Hungaricum program miatt Jordániából, valamint az önköltséges hallgatók Kínából, Iránból és Norvégiából (Tempus Közalapítvány, 2020:8).

1. táblázat. Küldő országok szerinti eloszlás karonkénti bontásban (saját szerkesztés)

Küldő országok szerinti eloszlás karonként												
	ÁJK	ÁOK	BTK	ETK	GYTK	KPVK	KTK	MIK	MK	TTK	Össz.	%
Szomszédos országok	5	173	137	34	2	18	22	16	29	35	471	4,7
Európa	120	3360	472	161	26	57	342	217	73	188	5016	49,7
Észak-Dél Amerika	3	88	53	6	3	0	48	22	8	15	246	2,4
Közel-Kelet	6	980	207	163	390	10	84	306	8	61	2215	21,9
Ázsia	13	470	250	110	19	14	328	248	48	127	1627	16,1
Afrika	0	116	84	85	15	3	55	96	1	56	511	5,1
Ausztrália	0	3	1	0	0	0	1	1	0	0	6	0,1
Összesen	147	5190	1204	559	455	102	880	906	167	482	10092	100
%	1,5	51,4	11,9	5,5	4,5	1,0	8,7	9,0	1,7	4,8	100	

A képzés kezdetét elemeztük az egyes karokon évenkénti bontásában is, ugyanis több kar a vizsgált időszak elején még kevésbé lépett a nemzetköziesítés útjára, azonban az elmúlt 2-3 évben elindította angol vagy német nyelvű képzését, és nemzetközi hallgatókat toborzott. Ez a jelenség figyelhető meg az alábbi táblázat (2. táblázat) segítségével a BTK, ETK, MIK és TTK esetében hangsúlyosan, de érezhető már a nemzetköziesítés hatása a KTK és az MK karok esetében is. A táblázatból az is jól látható, hogy 2010-hez képest 2019-ben duplájára nőtt a nemzetközi hallgatók képzéseinek száma a 10 kart összesítve. Az ÁJK és KPVK képzési portfóliójából adódóan kevésbé lépett a nemzetköziesítés útjára, mely a Jogi Kar esetében a magyar szaknyelvi sajátosságok és a magyar jogrendszer miatt némileg magától értetődő. Ennek ellenére a nemzetköziesítés terén egy fontos összegytemi, inkluzív szolgáltatás köthető ehhez a karhoz. 2015-ben az ÁJK elindította a Campus Legal Aid Clinic (CLAC) elnevezésű szolgáltatást, melynek keretén belül magyar hallgatók nyújtanak jogi segítséget a PTE-n tanuló bármilyen szakos nemzetközi hallgatóknak.

2. táblázat – Képzés kezdete karonként (saját szerkesztés)

	Képzés kezdete karonkénti eloszlásban											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Össz.	%
ÁJK	2	0	1	0	23	20	23	28	25	25	147	1,5
ÁOK	504	492	537	510	494	535	586	538	491	503	5190	51,4
BTK	54	91	83	107	112	116	143	185	152	161	1204	11,9
ETK	5	5	6	7	26	75	61	114	131	129	559	5,5
GYTK	5	6	10	17	21	60	67	104	95	70	455	4,5
KPVK	9	12	24	10	15	15	2	11	3	1	102	1,0
KTK	5	21	41	113	105	77	127	121	127	143	880	8,7
MIK	20	24	31	33	51	119	151	199	157	121	906	9,0
MK	7	8	10	9	13	10	14	17	28	51	167	1,7
TTK	16	13	30	30	23	34	63	87	74	112	482	4,8
Össz.	627	672	773	836	883	1061	1237	1404	1283	1316	10092	100
%	6,2	6,7	7,7	8,3	8,7	10,5	12,3	13,9	12,7	13,0	100	

Hogy milyen képzési szinteken tanulnak a nemzetközi hallgatók, az a következő táblázatból látszik. Elmondható, hogy a legtöbb hozzájuk kapcsolódó képzés egyetemi vagy osztatlan, ennek oka főképpen az egészségügyi képzésekben keresendő (4949 fő az ÁOK-n tanul ebből a kategóriából). Az is egyértelműen látszik, hogy alapképzésre jóval többen jönnek a PTE-re tanulni, mint mesterképzésre. Érdeemes a jövőben azt is megvizsgálni, hogy akik a PTE-n alapképzést végeznek, milyen arányban folytatják tanulmányaikat mesterképzés keretei között a vizsgált egyetemen. Alapképzésre leginkább az ETK, BTK és MIK karaira jönnek, míg mesterképzésre a BTK, MIK és KTK karaira. A nemzetközi programok képzései pedig igen népszerűek különösen a KTK, BTK, és MIK esetében.

3. táblázat – Képzés szintje karonkénti eloszlásban (saját szerkesztés)

Képzés szintje karonkénti eloszlásban					
	főiskolai vagy alapképzés (BA/BSc)	mesterképzés (MA/MSc)	egyetemi vagy osztatlan képzés	nemzetközi program képzése	Összesen
ÁJK	0	0	18	129	147
ÁOK	0	37	4949	204	5190
BTK	431	256	6	511	1204
ETK	514	13	0	32	559
GYTK	0	0	448	7	455
KPVK	12	14	0	76	102
KTK	242	181	0	457	880
MIK	310	128	253	215	906
MK	22	71	33	41	167
TTK	306	26	1	149	482
Össz.	1837	726	5708	1821	10092

A képzések státusza esetében megfigyelhető – csakúgy, mint a magyar hallgatók esetében is (Varga et al., 2021) –, hogy magas a megszünt képzések száma (N=3755) és aránya a végzett képzésekhez (N=3021) képest. A befejezett képzések aránya magas a BTK és KTK esetében, ahol a képzések megszűnése viszont kevésbé jellemző. Az orvosi kar esetében kiemelkedően magas a megszünt képzések száma és aránya (50,3%). Ennek okának feltárásához az adatbázis további célzott elemzése szükséges. Az orvostanhallgatók esetében fontos megemlíteni azt a tényt, hogy a PTE-n tanuló 334 külföldi hallgatót megkérdezett kutatás alapján (Faubl et al, 2017) jelentős részük egyrészt azért tanul itt, mert hazájában nem jutott be erre a képzésre, másrészt a jövője szempontjából hasznosnak véli jelen tanulmányait, főként az egyetem hírneve vonzotta Pécsre. Az egyetem végeztével a vizsgált hallgatók 46,4%-a hazájában szeretne munkát vállalni, de jelentős (19,3%) azok aránya is, akik egy harmadik országban képzelik el jövőjüket. Hazánkban csupán 3%-uk szeretne munkát vállalni a PTE ÁOK megkérdezett orvostanhallgatói közül.

4. táblázat – Képzés státusza karonkénti eloszlásban (saját szerkesztés)

	Képzés státusza karonkénti eloszlásban (összesített)										
	ÁJK	ÁOK	BTK	ETK	GYTK	KPVK	KTK	MIK	MK	TTK	Össz.
Abszolvált	0	3	6	14	3	0	0	9	0	5	40
Aktív képzés	12	1547	210	267	150	2	135	295	61	182	2861
Befejezett képzés	107	847	795	63	25	59	541	332	86	173	3028
Befejezett képzés – NYV nélkül	0	0	6	0	0	1	0	1	0	0	8
Megszünt képzés	28	2615	168	169	194	40	181	240	17	103	3755
Passzív képzés	0	178	19	46	83	0	23	29	3	19	400
Összesen	147	5190	1204	559	455	102	880	906	167	482	10092

A nemzetközi hallgatók támogatottságát vizsgálva kirajzolódik a kép, hogy kevéssé részesülnek szociális, intézményi vagy egyéb ösztöndíjakban (5. táblázat). Malota (2016) kutatása alapján is elmondható, hogy a nemzetközi hallgatók majd 70%-a egyáltalán nem kap egyéb ösztöndíjat mobilitásuk során, a magyar államtól 11%-uk és egyéb magyar alapítványtól/szervezettől vagy vállalattól pedig 2,7%-uk kap anyagi segítséget tanulmányaihoz. Ennek oka vélhetően, hogy a felsőoktatási intézmények, így a PTE is komoly anyagi forráshoz jut a nemzetközi hallgatók révén, így nem feltétlenül érdeke őket ilyen módon támogatni. Azonban a magyar hallgatók tekintetében egyértelműen megállapítható, hogy azon hallgatók, akik részesülnek szociális támogatásban – különböző ösztöndíjak formájában – nagyobb eséllyel fejezik be tanulmányaikat (Varga et al. 2021). Ezek alapján érdemes további elemzéseket és esetleges összefüggéseket keresni a nemzetközi hallgatók esetében is.

5. táblázat – Ösztöndíj tudományterületenként (saját szerkesztés)

Ösztöndíj tudományterületenként			
	Igen	Nem	Összesen
Egészségügy	183	5755	5938
Gazdaság, jog	13	429	442
Tanárképzés	25	7	32
Művészet	60	76	136
Természettudományok	61	419	480
Bölcsészet-Társadalomtudományok	76	615	691
Mérnök, építészet	64	484	548
Nemzetközi program	2	1816	1818
Összesen	484	9601	10085

A nemzetközi hallgatók a vizsgált időszakban egyre nagyobb számban és arányban igényelnek kollégiumi elhelyezést (6. táblázat). Míg 2010-ben mindösszesen a vizsgált hallgatók közül 86 kapott kollégiumot, 2019-ben ez a szám már 669 fő. Különösen magas a Bölcsészet – és Társadalomtudományi Kar (BTK) és a Műszaki és Informatikai Kar (MIK) azon külföldi hallgatóinak száma, akik kollégiumban helyezkednek el. Egy 2016-ban végzett 1 566 nemzetközi hallgatót érintő kutatás szerint míg Budapesten leginkább bérelt lakásokban élnek a nemzetközi hallgatók, addig vidéken ezen hallgatók 61%-a kollégiumban lakik. A Stipendium Hungaricum programban részt vevő hallgatók nagyobb arányban laknak kollégiumban, mint az Erasmusos hallgatók (Malota, 2016). A Tempus Közalapítvány 2018-as vizsgálata rávilágított arra is, hogy a keleti nyitás jegyében megjelentek azok a hallgatók, akik rosszabb szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek, így a kollégiumi ellátottság fejlesztése a fővárosban és vidéken is elengedhetetlen (Tempus Közalapítvány 2018). Ennek további fejlesztése elgondolkodásra ad okot a PTE esetében is.

6. táblázat – Kollégiumot igénybe vevők száma évenként, karonként (saját szerkesztés)

Kollégiumot igénybe vevők száma évenként, karonként											
	ÁJK	ÁOK	BTK	ETK	GYTK	KPVK	KTK	MIK	MK	TTK	Össz.
2010	1	9	36	2	0	5	0	18	3	12	86
2011	0	17	55	5	0	12	13	23	5	11	141
2012	1	14	54	2	0	11	30	26	5	25	168
2013	0	17	40	3	0	3	56	17	4	11	151
2014	3	21	38	17	5	5	39	25	5	6	164
2015	0	18	18	26	7	1	38	41	6	15	170
2016	0	12	28	21	3	0	11	27	5	8	115
2017	18	38	111	58	5	4	55	129	8	67	493
2018	19	56	127	67	15	3	100	133	21	58	599
2019	20	55	119	92	22	0	127	95	48	91	669
Össz.	62	257	626	293	57	44	469	534	110	304	2756
%	2,2	9,3	22,7	10,6	2,1	1,6	17,0	19,4	4,0	11,0	100

ÖSSZEĞZÉS

Az eredmények ugyan kutatás közbeni részeredmények, viszont egyértelműen látszódnak bizonyos tendenciák, melyek mentén érdemes mélyebb elemzéseket végezni. Mindenképpen szükséges a nemzetközi hallgatók tanulmányi útjuk háttérében álló tényezők további vizsgálata, valamint a hallgatók diverz háttérének feltárása. A Stipendium Hungaricum Programban résztvevő nemzetközi hallgatók költési, szórakozási és lakhatási szokásai egyértelműen eltérnek az Erasmus+ programban résztvevőktől (Hangya-Kasza 2018) így fontos ezek mentén kvalitatív kutatásokat végezni a hallgatók bevonásával ahhoz, hogy a támogatási formák reagálni tudjanak a növekvő hallgatói sokszínűsége. Ugyanis ahhoz, hogy a nemzetközi hallgatók elfogadottnak/befogadottnak, így teljeskörű PTE-s polgároknak érezzék magukat, tisztán kell látni, hogy mely szegmenseken, szolgáltatások bővítését érdemes célzottan fejleszteni, ahhoz, hogy valóban inkluzív egyetemi légkört és intézményt teremthessünk.

IRODALOM

- Derényi, A. (2018). Pillanatkép a felsőoktatás nemzetköziesedéséről. Az Iskola világa.
- Derényi, A. (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In. *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary. Veroszta Zsuzsanna (szerk). Balassi Intézet. Budapest
- Fehérvári, A, Mistry H., Széll, K., Szemerszki, M. & Veroszta, Zs. (2018). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Tempus Közalapítvány.
- Győri F. (2018). Diplomászerző nemzetközi hallgatói mobilitás a Szegedi Tudományegyetemen az oktatás-statisztikai adatok tükrében = Graduate and post-graduate inter-

- national students' mobility at the University of Szeged in the light of education-statistical data. *Közép-Európai Közlemények*, Vol. 11(1), pp. 20-37.
- Hangyál, Zs. & Kasza, G. (2018). Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók helyzete és elvárásai. Tempus Közalapítvány
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Lannert, J. & Derényi, A. (2020). Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Education Research Journal* Vol.10 (4), pp. 346–369
- M. Császár Zs. (2020). A befelé irányuló felsőoktatási mobilitás gazdasági hatásainak mérése. Tempus Közalapítvány.
- M. Császár Zs., Teperics, K. & Köves, K. (2021). Nemzetközi hallgatói mobilitás a magyar felsőoktatásban. *Modern Geográfia*. Vol. 16- (2). pp.67-86
- Malota, E. (2016). Hallgatói véleményfelmérés. *Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Budapest. Tempus Közalapítvány
- Tempus Közalapítvány (2018). *Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben*. Vezetői összefoglaló. Tempus közalapítvány.
- Tempus Közalapítvány (2020). *A befelé irányuló felsőoktatási mobilitás gazdasági hatásainak mérése*. Vezetői összefoglaló. Tempus Közalapítvány.
- Vargáné Csobán K., & Tóth E. (2017). *A hallgatói elégedettség interkulturális aspektusainak vizsgálata*. In: Taylor: gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat, (9) 1. pp. 209-217.
- Varga, A., Vitéz, K. & Széll, K. (2021). Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 31 (9). DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.09.45

**INKLUZÍV
GYAKORLATOK
A PÉCSI
TUDOMÁNY-
EGYETEMEN**

VARGA JÓZSEF (†)
**EGÉSZSÉGPSZICHOLÓGIAI KONZULTÁCIÓS SZOLGÁLAT,
 STUDENT COUNSELLING**

Programvezető: Dr. Varga József † (1955-2021)

„Méltósággal viselt, hosszú betegség után, 66 éves korában elhunyt dr. Varga József, a Magatartástudományi Intézet nagy tudású, tisztelettel övezett munkatársa. Orvosi pályája kezdetén a Szigetvári Városi Kórház- és Rendelőintézetben, a dr. Kézdi Balázs professzor által indított, közösségi pszichiátriai intézményben dolgozott. Segítő és fejlesztő munkáját később dr. Ozsváth Károly professzor munkatársaként a 3. sz. Honvéd Kórházban, majd a Pszichiátriai Klinikán folytatta. Továbbfejlesztője és országosan is megkerülhetetlen képviselője, oktatója volt a dr. Pörnczi József ideggyógyász által képviselt, mentális fejlesztő és egészségvédő, pszichoterápiás hagyományoknak. Elhivatott vezetője volt a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület Pécsi Tagozatának. A Pécsi Pszichoterápiás Képző Központ kiképző terapeutájaként a dél-magyarországi régió népességének mentális fejlesztésében, a pszichoszomatikus esetek ellátásában és az általános egészségfejlesztésében is meghatározó szerepet töltött be. A Pszichiátriai és Orvosi Pszichológiai, majd később Pszichiátriai és Pszichoterápiás Klinika pszichoterápiás osztályának vezetése mellett részt vett az orvosi pszichológia tantárgy elméleti és gyakorlati tananyagának kidolgozásában és fejlesztésében. A betegekkel való közvetlen tapasztalatai alapján az orvosi pszichológia elméleti és gyakorlati közegének következetes fejlesztője, életének utolsó heteiben is meghatározó oktatója volt. A Magatartástudományi Intézetbe kerülésekor megalapította a napjainkban is fontos funkciót betöltő, az orvostanhallgatók és az egészségügyi dolgozók számára fenntartott, magyar, angol és német nyelven működő Egészségpszichológiai Konzultációs Szolgálatot (PSZIKON), melynek az egyetemi rendszerbe való beágyazása és hatékonyságának folyamatos növelése élete fő hivatásává vált. Következetessége, precizitása révén, a szakmai elvek kerületlen képviselőjeként számos követőt és tisztelőt szerzett. Határozott, segítőkész, másokat minden körülmények között tiszteletben tartó személyisége felejthetetlen nyomot hagy nemcsak a munkatársaiban, de szélesebb körben is”.

Emlékét szeretettel őrizzük!

(<https://pte.hu/hu/hirek/gyaszhir-elhunyt-dr-varga-jozsef>)

A 2007-óta működő Egészségpszichológiai Konzultáció (PSZIKON) (<http://pszikon.aok.pte.hu/>) az ÁOK orvostanhallgatói számára biztosít pszichológiai segítséget három nyelven. Elsősorban az orvossá válással, tanulmányokkal, a szociokulturális adaptációval kapcsolatos problémák, illetve a mindennapi élettel együtt járó nehézségek leküzdéséhez kínál térítésmentes egyéni konzultációkat. Évente több alkalommal tartanak stresszkezelő és a tanulást támogató kurzusokat (tanulásmódszertan, párkapcsolati konzultáció, relaxációs tréningek) is. Az EPK a Kar munkatársai számára is biztosít egyéni konzultációt és csoportos stresszkezelő tréningeket. Az egyéni konzultációk száma folyamatosan növekszik, 2020-ban 130 új hallgató jelentkezett. A járványhelyzet miatt egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az online konzultációk és a nyilvános megjelenések. Az EPK jelen van az ÁOK kari honlapján, az online egyetemi sajtóban, Facebookon, az Orientációs Napokon és más közösségi programokon, rendezvényeken is (pl. nemzetközi mentális egészség napja és tolerancia napja, PEER workshop). Az EPK a hallgatók és dolgozók mentális jóllétének és az intervenciók hatékonyságának növelése érdekében az elmúlt évben kérdőíves kutatás formájában felmérte a járvány első és második hullámának hallgatókra és munkatársakra gyakorolt hatását, elősegítve ezzel a megfelelő kari szintű segítségnyújtási stratégiák kidolgozását.

Miért lehet szükség pszichológiai segítségre?

Az egyetemen töltött évek, a fiatal felnőttkor a személyes fejlődés meghatározó és érzékeny időszaka. Fontos változásokat hoz, miközben az élettel együtt járó nehézségekkel is meg kell küzdeni. Az orvossá válás folyamata is sok tekintetben különbözik más hivatásoktól: a kihívások megterhelőbbek, a hallgatókat személyiségükben is mélyebben érintik. Az egyetemi tanulmányok sikeres elvégzése nagyban múlik az egyén személyes jóllétének, kiegyensúlyozott életvezetésén, az egyetemi élethez történő alkalmazkodásán.

Milyen problémákkal foglalkozunk?

1. A tanulmányokkal, képzéssel összefüggő problémák: tanulási nehézségek; vizsgaszorongás; félelmek, ismétlődő kudarcok. A formálódó orvosi identitás bizonytalanságai; az egyetemi léthez és az orvosképzés követelményeihez történő alkalmazkodás nehézségei.
2. Az élettel együtt járó és a tanulmányokat is megnehezítő problémák: önértékelési gondok; elköltözés a családtól; kötődés-leválás konfliktusai; baráti, párkapcsolati és más veszteségek; kapcsolatteremtési nehézségek, magára maradottság; alkalmazkodási nehézségek a kollégiumhoz, közösséghez.

Szemléletünk

Az egészségpszichológiai szemlélet az egészséges (nem beteg) fiatal személyiség fejlődési képességeire, önmagában rejlő kibontakozási lehetőségeire épít. Nézeteink szerint mindenki rendelkezik testi és lelki egészsége megtartásának és a megterhelések hatékony kezelésének képességével. Célunk, hogy az egyén képes legyen egészségének, jóllétének, harmóniájának megteremtésére és megőrzésére.

Segíteni azoknak a fiataloknak tudunk, akik mindennapi életüket kézben tartják, készek arra, hogy tegyenek önmagukért, de nehézségeik megoldásához segítséget kér-

nek. A segítő kapcsolat teljes diszkrécióra épül, a titoktartás, a hallgatók igényeinek és szükségleteinek figyelembevétele elsődleges a számunkra. A konzultáció központjában a hallgatók önismeretének fejlesztése és személyiségfejlődése, valamint a belső erőforrások felfedezése áll.

Gyógyító kapcsolatot igénylő esetekben segítünk, hogy az érintett fiatal megfelelő ellátáshoz jusson.

Hogyan segítünk?

A konzultáció egyéni és csoportos formában vehető igénybe, térítésmentesen. A problémát okozó akadályok tisztázása és elhárítása segít abban, hogy az egyén maga alakítsa életét, felismerje saját lehetőségeit önmaga boldogulásában. Az egyéni konzultáció személyes beszélgetésből áll, melynek során a problémák megbeszélhetők, megoldások és alternatívák kereshetők. Fejleszthetők az alkalmazkodási készségek, átformálható a stresszhez való viszonyulás. Csoportos konzultáció esetén a csoport tagjai és a vezető együttesen dolgozzák ki a közös problémák megoldási lehetőségeit. E-mailben nem adunk tanácsot, de egyszerű kérdésekre válaszolunk.

A „konzultáció” kifejezéssel a partneri viszonyt, párbeszédet, a felnőtt léttel járó felelősségvállalást hangsúlyozzuk.

Szolgáltatásunk orvos-beteg kapcsolatot, terápiát igénylő ellátást nem végez. Diagnózist nem adunk, gyógyszert sem rendelünk. Segítünk azonban a jelentősebb pszichológiai problémák (lehangoltság, evészavarok, szexuális problémák stb.) megítélésében. Az érdeklődőket tájékoztatjuk, hogyan juthatnak terápiás ellátáshoz.

(Forrás: <http://pszikon.aok.pte.hu/hu/konzultacio/atekintes>)

A 2017-ben létrejött Student Counselling (SC) (<http://counselling.pte.hu/>) célja a Pécsi Tudományegyetemen tanuló nemzetközi hallgatók pszichológiai támogatása angol nyelven. A szolgálat elsősorban a tanulmányokkal, a szociokulturális adaptációval, izolációval és elszigetelődéssel kapcsolatos problémák, illetve a mindennapi élettel együtt járó nehézségek leküzdéséhez kínál egyéni konzultációt. A SC kiemelt figyelmet fordít a hallgatók származási kultúrája és a befogadó kultúra eltéréseiből adódó nehézségek leküzdésére, valamint a hallgatók jóllétének elősegítésére. A szolgáltatást igénybe vevő hallgatók száma emelkedik, 2020-ban közel 100 külföldi hallgató vette igénybe a lehetőséget. A járványhelyzetből adódóan a szolgálat hangsúlyt helyez a hatékony online tanácsadásra, illetve jelen van a Facebookon és más online közösségi programokon, rendezvényeken is (International Tolerance Day, online relaxációs tréning). A hallgatók mentális jóllétének monitorozása érdekében az elmúlt évben online kérdőívvel felmértük a járvány első és második hullámának hallgatókra és munkatársakra gyakorolt hatását, elősegítve ezzel a megfelelő segítségnyújtási stratégiák kidolgozását. Eredményeink alátámasztották a külföldi hallgatók pszichológiai támogatásának fontosságát, mivel a külföldi hallgatók bizonyultak a legszenzitívebbnek a stressz okozta szorongás és depresszió kialakulására.

BRAUN EMESE, CZAUN ESZTER, SIPOS NORBERT
**PÉCSIKÖZGÁZ TEHETSÉGPONT –
„A HOLNAP KOMPETENCIÁIT FEJLESZTJÜK”**

ABSZTRAKT

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdasági Karán (Pécsiközgáz) működő Kompetencia- és Tehetségfejlesztő Központ (TehetségPont) célkitűzése a tanulmányokban nehézségekkel küzdő hallgatók lemorzsolódásának megakadályozása, az integráció elősegítése, valamint a hallgatók kompetenciáinak fejlesztése. Az egyetemi polgárok számára egyéni és csoportos fejlesztési lehetőségeket kínálunk oktatói és hallgatói mentorok segítségével. A 2018-19-es tanévtől a külföldi hallgatók is bevonásra kerültek, és számukra a mentorok angol nyelvű workshopokat is tartanak. Összességében a TehetségPont szolgáltatása évente többszáz hallgatóhoz jut el közvetlenül, ezen kívül a mentorok tehetségfókuszú hozzáállásának szellemisége megjelenik a reguláris tanórák, valamint az egyéb aktivitások során is.

KULCSSZAVAK: *Pécsiközgáz, kompetenciafejlesztés, mentorálás, extrakurrikuláris workshopok*

BEVEZETÉS

A felsőoktatásban tanuló hallgatók esetében fontos figyelembe venni, hogy milyen motívációk állnak a jelentkezés háttérében, hiszen számos tényező befolyásolhatja a döntést. Ezek lehetnek belső, illetve külső motívációk (Ryan – Deci, 2000), és egyértelmű, hogy teljesen más a hosszú távú fenntarthatóság, amennyiben belső motíváció által vezéreltek a bekerülők (Gagné – Deci, 2005).

A motíváció mellett azonban egyéb tényezők is előtérbe kerülnek. Itt érdemes egyrészt figyelembe venni, hogyan alakul például a tehetség kibontakozása, hogyan lehet biztosítani, hogy a külső és belső tényezők által meghatározott keretrendszerben milyen akadályozó, illetve milyen ösztönző tényezők jelentkeznek. Ez független az öröklődéses vagy fejlődéses elméleti irányzatoktól (Balogh, 2021), mivel mindkettő esetében megjelennek azok a kérdések, hogyan lehet támogatni a tehetség kibontakozását. Érdemes azt megvizsgálni, hogy ehhez milyen megoldások járulnak hozzá a legnagyobb mértékben.

Másrészt nem csak a tehetségesekre érvényes az, hogy egyéb hátrány, illetve kevesebb lehetőség jelentkezik (Geudens et al., 2015), aminek következtében sokkal nehezebb a felsőoktatási környezet sajátosságainak és követelményeinek megfelelni.

Harmadrészt minden feltétel adottsága mellett is előfordulhat olyan váratlan helyzet, amely felülírja az eddigi terveket, illetve megkérdőjelezi az adott folyamatok folytatását, amihez szintén szükség lehet egy külső szereplőre, aki elősegítheti a „két lépés” távolságot megtartva az objektív szemlélődést és megoldás azonosítását (Amorose – Horn, 2001).

Ez a tanulmány a Pécsi Tudományegyetemen működő Kompetencia- és Tehetségfejlesztő Központot mutatja be ezen szempontok mentén. Az első fejezetben a létrejöttének körülményei, a célkitűzései olvashatóak, illetve az, hogy miként kapcsolódnak az általános befogadási elvekhez ezek az elemek. A második fejezet összefoglalja a 2020/21-es akadémiai évben megvalósított tevékenységeket. A célja, hogy betekintést nyújtson az aktív folyamatokba és azok eredményességébe, ezáltal objektív képet adva az eddigi erőfeszítésekről. A tanulmány összegzéssel zárul, amely azonosítja a további fejlődési és fejlesztési irányokat a kitűzött célok mentén.

A TEHETSÉGPONT KEZDETE, ILLETVE KÜLDETÉSE

2013 februárjában merült fel az ötlet, hogy a Pécsiközgáz hallgatóinak olyan strukturált szolgáltatást nyújtó szervezet jöjjön létre, amely képes több szempontból is biztosítani a tehetségmenedzselést, a váratlan helyzetekben való külső segítséget és a kevesebb lehetőség ellensúlyozását. A projekt 2014 szeptemberétől indult ténylegesen, az addig tartó időszakban az intenzív egyeztetés, a meglévő minták, megoldások feltérképezése, illetve a kari struktúrába való illeszkedés lehetőségeinek megismerése állt a fókuszban. A TehetségPont erőteljesen építkezett a korábbi Pécsiközgáz Karrier Iroda felhalmozott tudására, illetve a kari szakmai gyakorlatos helyekhez kapcsolódó támogató tapasztalataira. A TehetségPont küldetése:

„A Kompetencia- és Tehetségfejlesztő Központ célja a PTE KTK hallgatóinak támogatása tehetségük felismerésében, kibontakozásában szakmai sikereinek elérésében, hogy magabiztos szakemberekké válhassanak; ezzel hozzájárulva a hallgatóink munkaerő-piaci értékeinek növeléséhez és vállalati partnereink igényeinek kielégítéséhez. Mindemellett törekszünk arra, hogy tevékenységünkkel segítsük a pécsiközgázosok közösségének építését, azt, hogy minden hallgatónk megtalálja helyét ebben a közösségben és egyszerűen JÓL ÉREZZE MAGÁT.” (www.tehetseg.hu)

Itt dedikáltan megjelenik a munkaerő-piaci orientáció, hiszen a felsőoktatási intézmények feladata és szerepe az értelmiségi lét mellett a munka világára való felkészítés (Szabó-Bálint, 2019). Az egyes kurzusokhoz kapcsolódó tudás, képesség, kompetencia, attitűd (Temesi, 2006) bontás nem feltétlenül fed le minden tényezőt. Azt is figyelembe kell venni, hogy a reguláris képzések mellett érdemes olyan lehetőségeket is biztosítani, amelyek az extrakurrikuláris jellegükből adódóan kielégítik a hallgatói oldalról érkező igényeket a munkaerő-piaci közvetlenebb illeszkedés révén. Ezek például a különböző kompetenciák fejlesztésére való fókuszálással érhetőek el.

Természetesen a szolgáltatások fejlesztése szakaszosan történt meg, érdemes megismerni az általános elveket, illetve a kezdeti szakaszban rendelkezésre álló tevékenységek körét. Általánosságban igaz, hogy a hallgatók számára fontos és hasznos támogatások jelentek és jelennek meg, közvetlen a hangnem és a kommunikáció, az oktatói és hallgatói munkatársi kör nyitott be- és elfogadó hozzáállásával és megoldás orientációjával. A folyamatban résztvevők esetében is a hangsúly a belső motiváción van (Teljesítményértékelési Rendszer, évente látható, de nem sértő mértékű egyszeri anyagi ellentételezés a kiemelkedően teljesítők esetében, illetve a vezetőség és kollégák pozitív visszajelzése), a befektetett energia piaci ellentételezése nem reális opció napjainkban sem, még ha az bizonyos fokig indokolt is. Kérdéses, hogy milyen irányba változna az elköteleződés, amennyiben lényegesen nagyobb pénzügyi erőforrás állna rendelkezésre (Frey – Goette, 1999).

Az alkalmazott megoldások a következők:

■ Infópont (2014-től):

A szolgáltatások helyszíne, általános tájékoztatás, illetve a megkülönböztetésmentes, mindenki által elérhető fizikai iroda kialakítása (első emeleten, a lépcsővel szemben) hozzájárul a hallgatók körében az információáramláshoz, illetve a segítségkérés ösztönzéséhez. Emellett természetesen elektronikus felületen is elérhetőek a munkatársak, az általános elvek szerint elvárt a 2 munkanapon belüli válaszadás.

■ Coaching (2014-től):

Ha a hallgatók a szaktudáson túl személyes fejlesztésre is igényt tartanak, megkereshetik a TehetségPont coachinggal foglalkozó oktatóit. A coaching szolgáltatást képzett coachok végzik.

■ Orientációs tanácsadás (2014-től):

A megfelelő támogatás nem sztenderd folyamat, számos tényező áll rendelkezésre a hallgatóknak: Saját énmárka fejlesztése; Önismeret fejlesztése; Képességekhez leginkább illeszkedő versenyek, lehetőségek felvázolása; Önéletrajz és motivációs levél írása; Kulturált viselkedési, protokoll és etikett témák; Hivatalos levelek megírása; Pályázatokon és ösztöndíjkiírásokon való sikeres szereplés; Versenyekkel kapcsolatos információk (tudományos, üzleti stb.); Hallgatói élet, lehetőségek és szervezetek a Pécsiközgázon; információnyújtás Pécs városában elérhető tudományos,- kulturális- és sport lehetőségekről, kedvezményeikről.

■ Mentor rendszer (2014-től):

Azon hallgatók, akik további támogatást szeretnének, igénybe vehetik a mentorok segítségét. A TehetségPont segít találni olyan hallgatót, aki bevezeti a rendszerbe újonnan bekezdülőt az egyetemi lét sajátosságaiba, illetve szakmai mentort is ajánl, azaz olyan oktatót, aki egy adott szakterületen segít az eligazodásban (pl. olvasmányok ajánlásával, konzultációkkal stb.). Alapvetően a csoportos mentorálás volt a fókuszban, 2019-től viszont az egyéni aspektusra tevődött át a hangsúly).

- Felzárkóztatás (2014-ben, illetve 2019-től):

A TehetségPont extra konzultációs lehetőségeket biztosít, amelyek során vagy mesterképzéses vagy PhD hallgatók tartanak felkészítést.

- Workshopok (2015-től):

A munkaerő-piaci kompetenciák elsajátítását különböző témájú workshopok (60-90 perc) szervezésével támogatja a TehetségPont. 2018 óta angol nyelvű kínálat is elindult, illetve külső szereplők is megjelentek.

Ezekon kívül két kreditált kurzus is hozzájárul a TehetségPont általános céljainak megvalósításához, ezek részeként a hallgatók a teljesítéshez mindenképpen kapcsolatba kerülnek ezen tevékenységek egyes részeivel.

A 2018-ban indult Mentorálás elméletben és gyakorlatban tárgyat felvevő hallgatók egy kreditált C kurzus keretében megismerkednek a mentoráláshoz kapcsolódó elméleti megközelítésekkel, valamint a teljesítéshez szükséges feltétel valamelyik TehetségPont tevékenységben való részvétel.

2020-tól a hallgatók felvehetik a kreditált C típusú TehetségPont kurzus – Soft kompetenciák fejlesztése tantárgyat, amelynek keretében az egyéni fejlődést támogató workshopokon (Pécsiközgáz vagy a Pécsi Tudományegyetem által szervezett) való részvétel elengedhetetlen feltétele a tárgy teljesítésének.

A TehetségPont összes szolgáltatására jellemző, hogy diszkrimináció mentesen, teljesen ingyenesen igénybe veheti bármely Pécsiközgázos, illetve PTE-s hallgató. Ezáltal a piacon akár 15-18.000 Ft-os szolgáltatást megfizetni nem tudók is ugyanolyan eséllyel részesülhetnek a munkaerő-piaci esélyeket jelentősen növelő eseményekből.

Az angol képzésekre való szolgáltatási kiterjesztést követően már szinte minden képzési formában tanulóval foglalkozik a TehetségPont (a doktori tanulmányokat folytatók jellemzően már inkább a segítő oldalon jelennek meg). A TehetségPont természetesen nem egyedül foglalkozik a hallgatókkal, a három dedikált szervezet a TehetségPont, a Külügyi Iroda, illetve a Tanulmányi Osztály. A feladatok szerteágazó voltából adódóan a hallgatók nem mindig tudják azonosítani, hogy kihez kell fordulniuk segítségért, ezért 2020-ban a szervezeti egységek egyeztettek a tevékenységi és szolgáltatási portfóliót, és az 1. ábrán látható útmutató segíti a hallgatók eligazodását.

1. ábra: A TehetségPont, a Külügyi Iroda és a Tanulmányi Osztály hallgatóknak nyújtott szolgáltatási portfóliója, 2021 (Forrás: Pécsiközgaz Marketing Osztály)

Miben tudunk segíteni?

TehetségPont	Külügyi Iroda	Tanulmányi Osztály
Szakmai gyakorlat, magyar és angol	Nemzetközi beiskolázás	Hallgatói jogviszonnyal kapcsolatos ügyintézés (beiratkozás, aktív/passzív jogviszony, átjelentkezés, jogviszony megszüntetése)
Karriertanácsadás	Felvételi eljárásrend	Tanulmányokkal kapcsolatos ügyintézés (Tárgyfelvétel, tárgyleadás, tárgybefogadás, kreditpótlás, vizsgajelentkezés, kreditigazolás, tanulmányi előrehaladás vizsgálata)
Álláslehetőségek hirdetése	Orientációs hét és egyéb hallgatói rendezvények	Pénzügyi információk
Workshopok szoft kompetenciák fejlesztésére és információ átadására, magyar és angol	Hallgatói kezdeményezések támogatása	Diákigazolvány igénylésének támogatása
Egyéni mentorálás, 20–25 magyar, 3 angol mentor	Bevándorlási Hivatal	Bevándorlási Hivatal
Coaching, magyar és angol	Egyéni problémák	Lakhatási kérdések
Felkészítés vállalati hetekre	Kollégiumi és lakhatási kérdések	Egészségügyi szolgáltatások, TAJ kártya ügyintézés (SH)
Hallgatókkal alul- túlteljesítés esetén személyes konzultáció	Külföldi tapasztalatszerzés (tanulmányi, szakmai gyakorlati, rövid szakmai programok)	Kulturális események, információk megosztása
Elsőséves hallgatókkal opcionális személyes konzultáció	Ösztöndíjprogramok (Erasmus+, CEEPUS, Erasmus+Kreditmobilitás, Campus Mundi, Stipendium Hungaricum)	
Tanulási nehézségek esetében konzultáció		

Ez ugyanakkor nem vagy-vagy tevékenységet jelent minden esetben, hiszen például a külföldi hallgatóknak biztosított tanulási nehézségek támogatása során mindhárom szervezet összehangolt akciójára van szükség, ami a jó szakmai és személyes kapcsolatok meglétét is feltételezi a munkatársak között.

2020/21-ES TEVÉKENYSÉGEK A HALLGATÓK SZOLGÁLATÁBAN

A TehetségPont – az előző szakaszban megfogalmazott küldetésnyilatkozatának megfelelően – számos egyéni és csoportos lehetőséget kínál az egyetemi polgárok számára. A mentorok az egyéni mentorálás mellett csoportos fejlesztő workshopokat is tartanak félévente, mind magyar és külföldi hallgatóknak egyaránt. Továbbá a szervezeti egység palettáján a coaching is megtalálható, amit a Kar négy coaching végzettséggel rendelkező mentora biztosít a hallgatók számára. Emellett pedig különböző tréninglehetőségek is tovább bővítik a szolgáltatási portfóliót.

A kompetenciák fejlesztése mellett azonban nagy hangsúly kerül a hallgatók integrációjának elősegítésére, az egyetemi tanulmányok támogatására és a lemorzsolódás megakadályozására. A diploma sikeres megszerzéséhez szükséges a szakmai gyakorlat teljesítése, amivel kapcsolatban a TehetségPont munkatársai folyamatosan rendelkezésre állnak. A lemorzsolódás megakadályozására az erőforrásoknak megfelelően, egyes tantár-

gyak esetében a szervezet extra konzultációs lehetőséget is biztosít. Fontos még kiemelni, hogy már az egyetemválasztás fázisában kapcsolatba kerül a leendő hallgatókkal, gondolván a Pécsiközgáz nyílt napján és az Educatio kiállításon való részvételre.

A Magyarországra 2020 márciusában beköszöntött koronavírus járvány hatással volt a működésre és a tevékenységek elvégzésére. Szükségessé vált a 2020/2021-es tanév elsőéves hallgatóinak masszívabb támogatása identitást építő programokon keresztül. A TehetségPont aktívan kihasználta a közösségi médiafelületek kommunikációs lehetőségeit, azonban a pandémiás helyzet miatt ez még szükségesebbé és fontosabbá vált.

A következő alfejezetekben részletesen kifejtésre kerülnek az egyes tevékenységek, de ezen a ponton még fontos megemlíteni azokat a személyeket, akik a tevékenységek mögött állnak. A hallgatókat egy nyitott, elkötelezett oktatói és hallgatói csapat támogatja abban, hogy megtalálják a helyüket a pécsiközgázosok közösségében, felfedezzék a saját útjukat, megtudják, mit keresnek igazán, miben tehetségesek, hova tartanak, vagy tarthatnak azért, hogy jó, magabiztos szakember legyen belőlük. A TehetségPontban jelenleg 34 mentor tevékenykedik, közöttük képzett mentor oktatókkal és PhD hallgatókkal. A mentorok egyeztető fóruma a Mentorklub, ami félévente 2-3 alkalommal kerül megszervezésre és amelynek keretében a mentorok megosztják egymással az év során szerzett tapasztalatokat, megfogalmazzák fejlesztési javaslatukat, ötleteiket.

„A HOLNAP KOMPETENCIÁIT FEJLESZTJÜK”

A TehetségPont mentorai egyéni és csoportos mentorálással kapcsolatban is szívesen fogadják a hallgatókat. Előfordul, hogy egyéni problémáikkal fordulnak a mentorokhoz, viszont gyakori az információgyűjtés is. A 34 fős mentorlétszám a témák széles skáláját lefedi, ebből következik, hogy a hallgatói igények jelentős része megfelelő fülekre talál.

A 2020/21-es tanévben a mentorálást összesen 74 fő vette igénybe. A mentori találkozások jelentős részében a fő téma a karriertanácsadás köré épült, gondolva a továbbtanulásra, álláslehetőségekre, saját vállalkozás indítására, állásinterjúra és a megfelelő önéletrajz elkészítésére, a munka és az egyetem összehangolására. Mindemellett a szervezet mentoraihoz direkt szakmai kérdésekkel is érkeztek a hallgatók, többek között adótanácsadás témában, szakdolgozattal vagy éppen a Tudományos Diákköri Konferencia dolgozattal kapcsolatosan. A paletta azonban nem ér itt véget, a mentorálás keretében felmerült még a különböző pályázati lehetőségekről való információgyűjtés, a koronavírus járvány pszichés hatásainak feldolgozása és az időgazdálkodás is. Ugyan csak néhány konkrét példa került felsorolásra, mégis jól alátámasztja a TehetségPont mentorainak sokszínűségét. A mentorok a legkülönbözőbb témákban igyekeznek meghallgatni és tanácsokkal támogatni az őket megkereső hallgatókat, ezzel segítve őket a fejlődésben, a tanulójaikban, a céljaik elérésében és az egyéni problémáik kezelésében.

A workshopok a TehetségPont kínálatának egyik legjelentősebb alappillérei, mivel ebben a formában találkozik a legtöbb hallgató a tevékenységével. Az ingyenes foglalkozásokon való részvétel lehetőségét nem csak a Pécsiközgáz hallgatói fordíthatják javukra, 2018-ban nyitottá váltak a Pécsi Tudományegyetem más karai, illetve dolgozói számára is.

A workshopok célja, hogy a résztvevők fejlesszék hatékonyságukat, gyakorlati is-

meretüket, illetve kötetlenebb formában lépjenek interakcióba társaikkal, oktatóikkal egy-egy érdekes téma kapcsán. A témák meghatározása minden szemeszter első hetében történik. Ilyenkor az előző félévek tapasztalatai, visszajelzései, a hallgatói igények alakulása, illetve a mentoroktatók javaslatai alapján alakul ki a választék. Vannak állandó szereplői a workshop menetrendnek, mint például a Tanulásmódszertan, Időgazdálkodás, „Hogyan írjunk jó önéletrajzot és motivációs levelet?”, „Pályázzunk, de mire és hogyan?” workshopok, azonban minden félévben újdonságokkal is készül a TehetségPont. A 2020/21-es tanév tavaszi félévben először találkozhatott az érdeklődő többek között „Dulális karrier, avagy az élsport és az egyetem összeegyeztetése”, „Multi, KKV, állami szektor vagy saját vállalkozás?”, vagy éppen „Coaching technikák a filmes univerzumban” elnevezésű workshopokkal.

A külföldi hallgatóknak kedvezve több témában is elérhetőek angol nyelvű workshopok, így is segítve őket a Pécsiközgázon való tájékozódásban, boldogulásban. Hogyha a Pécsiközgáz működésével kapcsolatban szeretnének információkhoz jutni, erre lehetőséget ad az „Introduction to Faculty life” elnevezésű workshop, az egyetemi évek alatti zavartalan előrehaladásához, esetleges akadályok elgördítéséhez nyújt segédkezet a „Stucks in your academic progress – what happens if you fail” workshop, valamint tanulásmódszertannal, kreativitással, jó szokások kialakításával, illetve hallgatói kézikönyvvel kapcsolatos témákkal is találkozhat az érdeklődő.

A 2020/21-es tanévben összesen 1 406 fő csatlakozott be valamelyik workshopba, és a visszajelzések alapján a legtöbben hasonló tapasztalatokkal, érzésekkel távoztak:

„Nagyon sok hasznos információval, tippel gazdagítottak a workshopok, illetve egyes interaktív workshopoknak köszönhetően a személyiségem, bizonyos képességeim is fejlődtek. A tanárok pedig tényleg igyekeznek minden hallgatókban felmerülő kérdésre választ adni és sok esetben a hallgatóság érdeklődésének megfelelően alakítani az adott workshop-ot.”

„Nem feltétlenül a tanulmányokhoz kapcsolódó, sokkal inkább általánosan érdekes témákról hallhattunk, és praktikus hasznosítható tanácsokat kaptunk hiteles emberektől.”

„A Tanár-Diák kapcsolatokat fejlesztheti. Emellett nagyon hasznos ismereteket ad át, legyen az akár tudás, új gondolkodásmód, vagy egy új nézőpont.”

„Nagyon interaktívak a workshopok. Sok mindennapi életből merített példát hoznak fel, ami nagyon hasznos.”

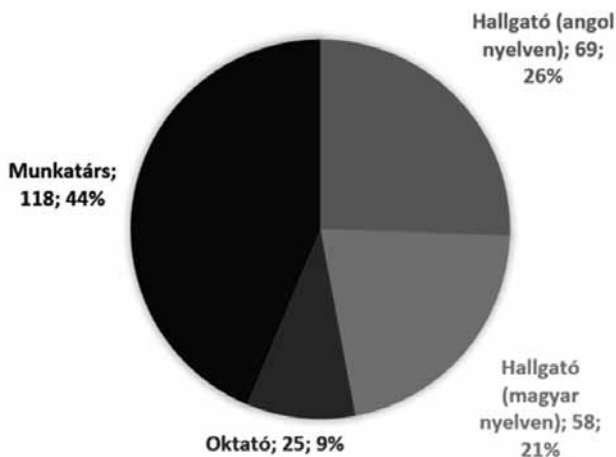
A workshopokra épülve 2020-ban létrejött egy 3 kredites szabadon választható kurzus is TehetségPont kurzus – Soft kompetenciák fejlesztése néven, amelynek teljesítése a workshopokon való részvételből, illetve egy választott workshop témájának részletesebb kifejtéséből – egy kb. 10 oldalas esszé formájában – adódik össze. Az esszé remek lehetőséget ad a tárgyat választóknak a témában való mélyebb elmerülésben, illetve az önfejlesztésben. A 40 férőhelyes kurzus nagy sikernek örvend a hallgatók körében.

A következő pillér a személyes coaching, amit a Pécsiközgáz 4 coaching képzettséggel rendelkező mentora (a létszám jövőre bővülni fog) biztosít a hallgatók számára. A foglalkozás időtartama és alkalmainak száma eltérő, ez gyakran a témától és főként a

hallgatótól függ. A képzett coach mentorok egy beszélgetés mentén segítik a hallgatókat a válaszok megtalálásra, a mentorálással ellentétben nem adnak közvetlenül tanácsot. Az idei tanévben 11 fő vette igénybe a TehetségPont coaching szolgáltatását. A hallgatók gyakorta több coaching alkalmon vettek részt, ezt mutatja, hogy a 11 fő összesen 54 órányi coaching szolgáltatást vett igénybe. A mentorálással ellentétben a coachingot általában kevesebb hallgató veszi igénybe, viszont az egy főre jutó átlagos coachinggal eltöltött órák száma jóval magasabb. A palettán a standard coaching mellett a speedcoaching is helyett kapott, ami egy rövidebb időtartamú, 15 perces coaching alkalmat jelentett. Ezt a lehetőséget idén 3 külföldi hallgató vette igénybe.

A TehetségPont, eddig felsorolt szolgáltatásai mellett tréning lehetőségeket is kínál. A Dr. Stephen R. Covey könyvén, és programján alapuló 7 szokás tréning a kiemelkedően eredményes emberek 7 szokását ismerteti, és dolgozza fel interaktív módon 3 intenzív egész napos program keretén belül. A tréning elérhető vezetők, munkatársak, illetve hallgatók részére is, oly módon, hogy számukra a legaktuálisabb, legtesthezállobb példákat, gyakorló feladatokat tartalmazza. A képzés kiscsoportokban történik, 5-20 közötti létszámmal. A program a 7 pozitív szokás: *1. Légy proaktív, 2. Tudd előre hova akarsz eljutni!, 3. Először a fontosat!, 4. Gondolkodj nyer-nyerben!, 5. Először érts, aztán értesd meg magad!, 6. Teremts szinergiát!, 7. Élezd meg a fűrészt!* ismertetésével, és a mindennapi életbe való átültetésével teszi a résztvevőt tudatosabbá, motiváltabbá, és eredményesebbé. Piaci körülmények között a tréningen való részvételhez mélyen a zsebébe kell nyúlnia az érdeklődőnek, azonban 2019 őszétől az EFOP 3.4.3-16 projekt keretén belül ingyenesen elérhető a Pécsi Tudományegyetemen hallgatóinak, dolgozóinak, illetve azok családtagjainak (2. ábra).

2. ábra: Megvalósult 7 szokás képzések számokban
(Forrás: <https://pte.hu/hu/7-szokas-trening>)



A motiváló környezetben való tudásátadás, illetve gyakorlati munka a visszajelzések szerint elnyerte a résztvevők tetszését. Tapasztalataik megosztása során személyiségfejlődésről, az életükben történt pozitív változásokról, illetve a motivációjuk megújulásáról számoltak be.

Az orientációs nap keretén belül a TehetségPont a külföldi hallgatókat szólítja meg. Társadalmi érzékenyítő tréninggel készül a számukra, hogy a kulturális szakadék enyhüljön a különböző etnikumú résztvevők között: megismertetik őket a kulturális tényezők különbségeivel, emellett tanácsokkal szolgálnak arról, hogy hogyan kommunikáljanak egymással, az oktatókkal, a helyi lakosokkal, valamint hogyan működjenek együtt csapatban. Mint a szervezet legtöbb eseményén, itt is teret adnak a kérdéseknek, az interakciónak, ami segíti a friss hallgatók beilleszkedését.

2021 tavaszán pedig a kínálat új elemeként “Merre induljak?” két alkalmas mini karrier tréning jelent meg a TehetségPont választékában. A program keretén belül a résztvevő érdeklődő hallgatókat önismereti tesztekkel, tanácsokkal segítették az életpálya-tervezésben, valamint önéletrajz-írási tippekkel, állásinterjú szituációkkal, AC (értékelő központ) szimulációkkal készítették fel a kiválasztási eljárásban való helytállásra.

A HALLGATÓK ÉS TANULMÁNYAIK TÁMOGATÁSA

Minden hallgató tanulmányai végéhez közeledve belekóstol a munka világába szakmai gyakorlat keretein belül, hogy a tanultakat gyakorlatba ültesse át a szektor bizonyos területén. A szakmai gyakorlattal kapcsolatban a hallgatónak lehetősége van akkreditációs és kari helyekre jelentkezni, melynek folyamatában a TehetségPonhoz fordulhatnak segítségért. Az akkreditációs helyekre pályázó önállóan keresi meg a lehetőséget, majd a Központtal, valamint a Tanulmányi Osztállyal egyeztetve dokumentálja, és igazolja a szakmai gyakorlat elvégzését. A kari helyekre való jelentkezés a Neptun rendszerben történik, melyen a megjelenő szakmai gyakorlati helyeket a TehetségPont munkatársa egyezteti, és kéri ki minden évben a már meglévő és új vállalati kapcsolatok kialakításával, felhasználásával.

2020 őszén végzett felmérés szerint a hallgatók csaknem fele dönt a Kar által szerzett szakmai gyakorlati lehetősége mellett, amely mögött a motivációk a következők: a hallgatók a meghirdetett gyakorlati helyek között több olyat is találtak, ahová szívesen mentek volna, valamint könnyebbséget jelentett számukra, hogy nem kellett a választott céget akkreditálni, együttműködési szerződést kötni. A sikeres közös munkát, kapcsolatot jelzi és erősíti, hogy a szakmai gyakorlatot végzők több mint fele állásajánlatot kapott a gyakorlat végeztével.

A TehetségPont szakmai gyakorlati helyek biztosításán és koordinálásán kívül egyes tantárgyak esetében extra konzultációs lehetőségekkel is támogatja azokat a hallgatókat, akik akadályokba ütköztek a tanulmányaik során és a lemorzsolódás veszélye fenyegeti őket. A hallgatói igényeknek és az erőforrásoknak megfelelően a szervezeti egység szervezi meg és koordinálja a konzultációkat az egyes tantárgyakkal kapcsolatban. A hallgatónak, mint ahogy minden más, a TehetségPont által nyújtott szolgáltatások esetében is, ingyenes a részvétel a konzultáción. A 2020/21-es tanévben félévente a magyar hallgatónak 5 tárgyból 1, maximum 2 alkalommal valósult meg ilyen konzultáció. A teljes tanévben az összes alkalmon összesen 298 fő vett részt és a hallgatók részéről pozitív visszajelzések érkeztek. A magyar hallgatók mellett a külföldi hallgatónak is lehetőségük van extra konzultáción részt venni, szintén díjfizetési kötelezettség nélkül, amely konzultációkból ebben a tanévben egy alkalom került megtartásra, ez a vonal a jövőben erősödni fog.

A korábbiakban bemutatott tevékenységek főként a Pécsiközgáz hallgatóira vonatkoznak, azonban fontos kiemelni, hogy a TehetségPont már az egyetemválasztás, a beiskolázás szakaszában is tesz a leendő hallgatókért, diákokért. A TehetségPont munkatársai a Pécsiközgáz által szervezett nyílt napon előzetes regisztrációhoz kötött karriertanácsadást tartottak, ezzel támogatva az érdeklődő diákokat. A szolgáltatást az idei tanévben 29 fő vette igénybe. Mindemellett az Education is szintén biztosítva volt a karriertanácsadás lehetősége az érdeklődők számára. A középiskolák végzős diákjainak a felvételi időszakban rengeteg információt kell feldolgoznia és gyakran tanácstalanok, hogy végül melyik intézmény melyik szakját jelöljék meg. A diákok kaptak egy tesztet, amit kitöltve vettek részt a 15 perces tanácsadáson. A tanácsadás lényege az volt, hogy a diákok egy tisztább képet kapjanak saját magukról és ehhez mérten a rendelkezésre álló lehetőségekről is.

A beiskolázás mellett a Pécsiközgázra már felvételt nyert hallgatók számára pedig biztosított a gólyaworkshopon való részvétel. A foglalkozás célja az egyetemi életre való felkészülés, ami több csoportban egyszerre zajlik és 3 fő téma köré épül: (1) megfelelő időbeosztás, (2) kommunikáció és a (3) csapatmunka, együttműködés. A workshop nem előadás formájában, hanem különböző játékok és beszélgetések mentén zajlik. A TehetségPont munkatársai mellett további, felsőbb éves hallgatók is betöltenek csoportvezetői szerepet, akiket egy tréning keretében külön felkészítenek a feladatra. Az idei tanévben a járványhelyzet miatt a foglalkozás elmaradt, viszont a 2021/2022-es tanévre vonatkozóan – amennyiben lehetőség adódik rá, a workshop ismét megtartásra kerül.

KITEKINTÉS A KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY ALATTI MŰKÖDÉSRE

A Covid19 korona-vírus megjelenése és elterjedése a TehetségPont munkájába is alapvető változásokat hozott. A programok jelentős része, mint a workshopok, konzultációk, illetve a tréningek online térbe kerültek át. A 2020/21-es tanévben több, mint 1 400 fő látogatott el workshopokra. A résztvevők – előző évekhez mérten is magas – száma azt mutatja, ez a fajta csatorna sokak számára elérhetőbbé teszi a programokon való részvételt, főleg azoknak, akik nem a Pécsiközgáz hallgatói, így tervezett a jövőben az alkalmak egy részének elérhetővé tétele online felületre, még az élő találkozás lehetőségének visszatérte után is.

A virtuális térbe való ideiglenes átállás hatására még nagyobb hangsúly került a social média felületeken – Facebook, Instagram – való kommunikációra, hiszen a hallgatók tényleges elérése ezen terekben eredményesebb (3. ábra). A hallgatók hírlevelek formájában kaptak információkat az aktuális workshopokról, lehetőségekről, valamint a jelentősebb eseményekről a Neptunon keresztül is értesültek. A TehetségPont oldalain álláshirdetéseket, pályázati és versenykiírásokat találhattak az érdeklődők az aktuális hírek, programok mellett.

3. ábra: A 2020/21-es tanév bejegyzéseivel elérték száma (Forrás: saját szerkesztés)



A koronavírus helyzet miatt a 2020/21-es tanév első éves hallgatói az egyetem épületén belül a korlátozások miatt semmilyen formában nem találkozhattak, így a Pécsiközpont vezetésének kérésére a Központ a Janus Pannonius Közgazdasági Szakkollégium közreműködésével identitás építő programsorozatot szervezett "Hello Pécs!" néven. A kapcsolat kialakításának céljából Microsoft Teams felületen évfolyam csoportok jöttek létre, teret adva a hallgatók közötti informális kommunikációnak. Az élő kapcsolatok fontosságának tudatában pedig – a korlátozások betartásával – a golyóknak ismerkedési, csapatépítő lehetőséget biztosítottak egy mecseki túra, valamint egy városismereti vetélkedő keretein belül, mely során a résztvevőknek alkalmuk volt kérdéseiket feltenni az egyetemmel, a képzéssel és a tárgyakkal kapcsolatban is.

ÖSSZEZÉS, FEJLESZTÉSI TERVEK

A TehetségPont összességében egy inkluzív, minden hallgató számára elérhető, ingyenes szolgáltatáspalettát kínál, amely a digitális oktatás során is megőrizte az értékét, illetve tudta bővíteni a tevékenységét az igénybevételi számokkal együtt. A számok impresszív, a váratlan külső tényező, a Covid 19 által jelentett korlátozó tényezők ellenére sikerült azonosítani a kitörési pontokat, illetve olyan szemléletet alkalmazni, amely miatt a hallgatók számítanak a működésére.

Kérdéses, hogy mit hoz a jövő. A remélhetőleg 2021 szeptemberétől visszatérő jelenléti oktatás mellett meg kell vizsgálni, hogy vajon a TehetségPont is csak és kizárólag fizikai részvételre akar-e fókuszálni vagy sem. Alapvetően a vezetés, a munkatársak, illetve az együttműködő mentorok is egyetértenek abban, hogy meg kell találni azokat az eseményeket, amelyeknél a szélesebb körű elérhetőség elfogadható trade-off-ot jelent a jelenléthez kapcsolódó plusz élményhez, hozzáadott értékhez képest. A tervek szerint a workshopok egy része továbbra is elérhető lesz online, illetve készül róla felvétel, ami szabadon megtekinthető, egy másik része csak digitálisan zajlik, ahol az interakció is lehetsé-

ges, illetve egy része pedig visszatér a fizikai kapcsolatra, hiszen a digitális átállás kényszere elmúlik. Biztos, hogy újra tesztelni kell, hiszen a pandémia megváltoztatta az elvárásokat, így a régi megközelítés már nem alkalmazható. Emellett az új igényeknek való megfelelés érdekében érdemes megvizsgálni, hogy milyen új, fizikai jelenlétben való nagyobb fókuszba érdemes energiát fektetni. A járvány során elszigetelődött hallgatók (és oktatók) biztosan nyitottabbak lesznek a kezdeti időszakban, és több eseményt várnak, hogy a személyes interakciók újra erősebbé váljanak.

Ezen kívül továbbra is fontos fókusz az angol programra való szolgáltatás kiterjesztése, a Befogadó Egyetemmel való aktív együttműködés, valamint az egyetemi központi szervezetekkel való kölcsönös ajánlás, kapcsolattartás. A szoft kompetenciák fontossága, azaz a jövő kompetenciáinak fejlesztése azt is magába foglalja, hogy állandó megújulás szükséges a szervezet oldaláról, amely kihívásnak való megfelelés fontos prioritásként szerepel a mindennapokban.

IRODALOM

- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2001). Pre-to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(4), 355-373.
- Balogh, G. (2021). Tehetséggondozás, -menedzsment, -áramlás. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar (PTE KTK).
- Frey, B. S., & Goette, L. (1999). Does pay motivate volunteers?. Working paper/Institute for Empirical Research in Economics, 7.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Geudens, T., Hagleitner, W., Labadie, F., & Stevens, F. (2015). International youth projects benefit most those with fewer opportunities. Brussels: Salto.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Szabó-Bálint, B. (2019). Ki a felelős? Felelősségi kérdések tisztázása a szervezeten belüli karrierfejlesztés kapcsán. *MAGYAR TUDOMÁNY*, 180(12), 1877–1888. <http://doi.org/10.1556/2065.180.2019.12.13>
- Temesi, J. (2006). Képzési és kimeneti követelmények: ajánlás. *Társadalom és Gazdaság*, 28(2), 299-306.
- [www.tehetseg.hu](https://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-191-002-066) Kompetencia-és Tehetségfejlesztő Központ. <https://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-191-002-066>

BÁNKYNÉ PERJÉS BEATRIX

TÁNCAL A BEFOGADÁSÉRT –

A PTE TÁNCOLÓ EGYETEM PROJEKT BEMUTATÁSA

ABSZTRAKT

A Pécsi Tudományegyetemen, a hazai felsőoktatásban egyedülálló módon működő Táncoló Egyetem egyedi struktúrája, széles spektruma és több pilléren nyugvó módszere lehetőséget ad a táncban rejlő számos pozitívum kiaknázására az integrációban és inklúzióban, a jóllét, az el- és befogadás, az egyenlőség, a támogató közeg biztosításával. Működését 2000-ben azzal a céllal kezdte meg, hogy az újonnan integrálódott intézmény valamennyi karának hallgatója és dolgozója számára találkozási pontot, testedzést, művészeti tevékenységet nyújtson tánc- és mozgáskurzusain. A kezdetek óta egyre nagyobb hangsúlyt fektet a nemzetközi hallgatók, a tanulási zavarral vagy fogyatékkal élő tanulók, Parkinson-kóros páciensek, iskolás tanulók bevonására, valamint a PTE Táncegyüttes nagyköveti munkájára.

KULCSSZAVAK: *tánc, egyetem, inklúzió, integráció*

BEVEZETÉS

A Pécsi Tudományegyetem vezetése a 2000/2001-es tanév első félévében egy olyan különleges projektet hívott életre, mely az addig ismert és kínált sportfoglalkozásokon túlmutatva egészen más koncepcióra épült és azóta is egyedi programként működik a hazai felsőoktatásban. A Táncoló Egyetem olyan színes, sokrétű, hasznos és igényes testmozgási lehetőséget kínál indulása óta, mely az együtt végzett edzés mellett művészi tulajdonságokkal is bír. Nem titkolt szándéka, hogy az örömet jelentő, kikapcsolódást biztosító, tartalmas szórakozás egyúttal erősítse a karok közötti kapcsolatot, kommunikációt is, elősegítse az egyetemi identitás kialakulását. Szorosan kapcsolódik az intézmény Szenátusa által 2000-ben megfogalmazott misszióban foglaltakhoz, mely a Pécsi Tudományegyetemet olyan szellemi központként jellemzi, „ahol a tudás, a megismerés öröme és átadása mellett érték a tolerancia, a szolidaritás, az összetartozás és a közös erő, ahová egy életen át tartó kötődés fűzi az oktatókat, a hallgatókat, a dolgozókat.” (Pécsi Tudományegyetem Intézményfejlesztési Terve, 2000) Egyúttal a Befogadó Egyetem küldetésnyilatkozatának gondolatai is egyértelműen megtalálhatók működésében, mely szervezet „a sokszínű, befogadó egyetemi környezet kialakításával elősegíti a PTE hallgatóinak, leendő hallgatóinak eredményesebb tanulmányait és valamennyi PTE-s polgár jólétét. Ezzel erősíteni kívánja

az Egyetem egyéni arculatát, helyi értékeinek előtérbe állítását, ezáltal növelni kívánja a Pécsi Tudományegyetem egyedi felsőoktatás-piaci pozícióját.” (Pécsi Tudományegyetem Befogadó Egyetem, 2019)

A TÁNC SZEREPE A MINDENNAPOKBAN

A program indulásakor sokakban merült fel a kérdés, miért éppen a tánc lenne az a tevékenység, mely pozitívan befolyásolná mind a foglalkozásokon résztvevőket, mind a Pécsi Tudományegyetemet. Prof. Dr. Törőcsik Mária, akkori rektorhelyettes, a Táncoló Egyetem megálmodója így fogalmazott: „Az egyetemisták [...], mint a fiatalok nagy része, szívesen táncolnak, amit mintegy sportolásként is fel lehet fogni. Az intenzív testmozgás, ami ráadásul még látványos, színes, emocionális tartalmú, csoportalkotó is, feltétlenül támogatható.” (Pécsi Tudományegyetem Marketing Stratégia, 2001)

A tánc „valami, ami szavakkal nehezen megfogalmazható, valami, ami érzelmes és érzéki, közöl, noha nem beszél, kérdez, miközben szavai nincsenek. Néha megráz, felkavar, néha meghökkent, amikor a fizika törvényeit meghazudtolni látszik. Néha gyönyörködtet csupán. Anyaga az emberi test, de eredője mindig az emberi lélek, és mindig az emberi lélek felé irányul. [...] Minden ember életében jelen van a tánc, mindenki táncol valahogy. [...] A táncoló ember, amíg táncol, szabad, független, azonos önmagával...” (Krámer, 2001)

Az előbbi sorok jól jellemzik, hogy a tánc valóban jelen van az emberek életében. E tevékenység végig kíséri a történelem kezdeteitől az emberiség mindennapjait, lényeges szerepet töltve be mindenkor a testi-szellemi-lelki egészség megőrzésében. A tánc „olyan fizikai tapasztalatok (egyike), melyek a testet használják fel örömforrásnak. [...] Ezek közül a tánc valószínűleg a legősibb és legjelentősebb mind közkedveltségét, mind lehetséges komplexitását tekintve. [...] a test válasza a zenére széles körben elismert és gyakorolt formája az örömszerző élményeknek.” (Csíkszentmihályi, 1997) Tánc közben a résztvevők egy időre identitásváltozáson mehetnek keresztül, és új szerepekben próbálhatják ki magukat, a hétköznapi megszokott sémáit levetkőzve. (Csíkszentmihályi, 1997)

Az őskorban a tánc a munkavégzésre való pszichés ráhangolódás, a mindennapi élethez szükséges állóképesség, a szellemekkel való kommunikáció, az ünneplés eszköze volt. Az ókorban elsősorban a hitélettel és a szórakoztatással kapcsolódott szorosan össze, az ókori görögöknél pedig a testi-szellemi edzettség egyaránt lényeges elem volt. A középkorban fő célja a vallás és az ünneplés kiszolgálása volt, míg a XVI-XVII. században a szemet-lelket gyönyörködtetést szolgálta. Mindezek mellett mindenki a legnagyobb természetességgel táncolt a különböző ünnepeken, bálkon, összejöveteleken. (Vályi, 1969, Kaán, 1998) A nyilvános színházba való bekerülés azonban kezdte háttérbe szorítani a táncot, mint „tömegsportot”, s ekkor már inkább szellemi-lelki értelemben vált az emberek életének részévé. Csak a XX. században került ismét elérhető közelségbe a hétköznapi emberek számára, levetkőzve a szigorú szabályozottságot, visszatérve a természetességhez, nem palástolva a feltörő érzéseket, ismét átadva magát az érzelmeknek, s így a táncosok testi-lelki egészségüket is igyekeztek ily módon karbantartani. Napjainkban egyre több helyütt felismerik fontosságát a különféle betegség- és társadalmi csoportok rehabilitációjában, terápiájában is.

„A kifejezés, a mozgás és a tánc a legősibb gyógyító művészetek közé tartoznak, s közvetlen kapcsolatban állnak az emberi kreativitás életformáló erejével. [...] Minden élőlény tud táncolni, a falevél a fán, a madár a levegőben, a baba az anyaméhben. [...] A taglejtések, a testtartás és a testmozgás kifejezi mindenkori lelkiállapotunkat, ugyanakkor mozgásunk visszahat érzelmeinkre, segítségével befolyásolhatjuk hangulatunkat.” (Integrált Kifejezés- és Táncterápiás Egyesület, 2010)

A táncból áradó jó hangulat könnyen átragad másokra is, s mindenki részese lesz az együtt táncolásból származó felfokozott energiának. Az ősi időkben a közös tánc az együvé tartozás egyik lényeges kifejezőeszköze volt, a közösséghez való kapcsolódás, a többiekkel való szoros összetartozást jelentette, mindenkinek együtt kellett tenni a sikeres munkavégzésért. Ugyanezt az elkötelezettséget szimbolizálták a hívők templomi táncai, az elnyomott rabszolgák édes-bús megnyilvánulásai, de a XX. század különböző könnyűzenei irányzatainak csoportosulásai is. Az európai zenébe és táncba beszűrődő afrikai, keleti, dél-amerikai ritmusok a társadalom öngyógyító törekvéseit szimbolizálják a kisebbségek befogadása, az erőszak legyőzése, a tolerancia térhódításával, mintegy “szociális terápiaként” szolgálva. Nem véletlen ez, hiszen e művészeti ágban a metakommunikáció révén párok és egész csoportok képesek egyértelmű kapcsolatot kialakítani, félreérthetetlenül társalogni, amennyiben nyitottak rá a résztvevők. Hiszen ez a nyelv mindenki ott lakozik, csak elő kell hívni, illetve engedni kell előtörni a mélyen berögzült rezdüléseket és a többiekhez tartozás iránti örömet. A közös táncolásakor azonban az egyéniség sem veszik el, mivel mindenki a maga módján mozog, így megtalálva a saját harmóniát. Egyszerre azonosulunk másokkal és mutatjuk meg saját egyéniségünket.

A táncból áradó jó hangulat. Fotó: Schillinger Ervin



A közösségfejlesztés nagyon lényeges feladata a XXI. századi embernek is, ahogy az egyén a természet és a társadalom közötti harmonikus kapcsolatot kialakítja. Ennek során megismerünk különböző kultúrákat, vallásokat, szokásokat, életmódokat, s ezekkel szemben nyitottsággal, a másság és egymás iránt megértéssel, toleranciával kell viseltetni. A tánc remek lehetőséget nyújt minderre a maga színes, sokféle hagyományra, nemzeti tradícióra épülő mivoltából kifolyólag, az órákon együtt mozgó karokról, városokból, országokból, más-más érdeklődési körrel, valamilyen fogyatékkal érkező résztvevők révén. Ők mindannyian ugyanolyan értékes és egyben különböző szegmenseit képviselő tagjai a társadalomnak. mindezek során megtanulható az együttműködés, a konfliktuskezelés, véleményformálás, véleménynyilvánítás, mely még a mai igen sokoldalú információs környezetben is nehéznek bizonyul. Jó közösségek alakulhatnak oly módon ki, hogy a tagok megismerik önmagukat, társaikat, s így szándékot éreznek arra, hogy a közösség tagjaként próbáljanak meg a lehető legjobban teljesíteni. Sokat segít mindebben az, ha a tánc során a résztvevőket az óra vezetője partnerként kezeli, közösen hozzák létre az alkotást, a mozdulatokat vagy éppen egy koreográfiát. Mindehhez hozzájárul az a légkör, ahova az emberek szívesen mennek, barátokra, segítőtársakra találnak, ahol jól érzik magukat, elfogadják őket, s ők is el tudják fogadni társaikat.

A közös táncban az összeadódó energiák, egymás elfogadása, mozgásának figyelemmel kísérése, a térben való érzékelése, hozzá való igazodása mind-mind a társadalomban való helytálláshoz, az együttműködéshez, az elfogadáshoz, a megértéshez teremti meg az alapot. A többkarú felsőoktatási intézményekben ez a tény igen szembeötlő, hiszen itt egyszerre tanulnak leendő kutatók, pedagógusok, egészségügyi dolgozók, művészek, mérnökök, gazdasági szakemberek, jogászok. Így igen nagy szükség van a fent elemzett pozitívumokra, ezek értéke felbecsülhetetlen, hiszen az oktatási intézményekből kikerülő szakemberek alakítják a jövőt, ők lesznek felelősek egy igényesebb, értékesebb holnap megteremtéséért. Amennyiben tehát lehetőség adódik szellemi és lelki életük minőségibbé tételére, közösségi kapcsolataik elmélyítésére, úgy mindenképpen kívánatos élni vele. (Bánkyné Perjés, 2005)

A tánc olyan speciális tevékenység, mely egyidejűleg fizikai és művészi aktivitás, mely egyszerre fejleszti a testi, lelki, szellemi és közösségi jól-létet. Kiváló lehetőség a társadalmi, kulturális, vallási, egészségügyi vagy egyéni különbségek áthidalására, ezáltal az inklúzió és integráció lehetséges eszközeként is alkalmazható.

A TÁNCOLÓ EGYETEM MŰKÖDÉSE

A projekt kezdő szintű tánc- és mozgáskurzusokat indít félévente, elsősorban a Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak, másodsorban dolgozóinak, továbbá minden érdeklődő pécsi és Pécs környéki, 16 év feletti lakosnak. Eddig 35 000 résztvevő járt a több, mint 50-féle órára, melyek tánc-, mozgás- és harcművészeti kategóriákba sorolhatók. Az oktatás 10 héten keresztül, kurzusonként heti egyszer 90 percben folyik. 2003 óta az órák kreditért, illetve kötelező sportkurzusként is teljesíthetők, megfelelő jelenlét mellett.

A járványügyi helyzet miatt 2020 tavaszán létrejött a PTE Digitális táncterem, ahova az adott félév oktatói töltöttek fel rendszeresen videókat, így folytatva a szemeszter oktatá-

sát. A már futó alakformáló táncaerobik, hastánc, hip-hop, horvát, szerb, makedón táncok, kizomba, kubai salsa, latin freestyle aerobik, latin táncok, party rock and roll, társastánc, zenés torna mellett újféle táncok is színesítették a palettát azzal a céllal, hogy minél szélesebb kör számára tudjon lehetőséget biztosítani az otthoni tánctanulásra: dance pop, gyerektánc, nemzetközi hallgatók táncai (afrobeat, indiai, pakisztáni), showtánc, ülő tánc, továbbá elérhető lett erősítő edzés, gyerektorna, kondi-bokszt és szenior torna is. Ily módon teljesült az a cél, hogy még szélesebb réteget tudjanak lefedni a kínált óratípusok és a videók segítségével az otthonában minden érdeklődő tudjon táncolni, mozogni.

A Táncoló Egyetem 2010-ben felállította az egyidőben legtöbben hastáncoló Guinness rekordját 267 fővel, majd 2010-ben újra visszaszerezte e címet 826 regisztrált résztvevővel. (PTE Táncoló Egyetem, 2021).

A TÁNCOLÓ EGYETEM SZEREPE AZ INKLÚZIÓBAN ÉS INTEGRÁCIÓBAN

A program egyedi struktúrája, széles spektruma és több pilléren nyugvó módszere lehetőséget ad a táncban rejlő számos pozitívum kiaknázására az integrációban és inklúzióban. A projekt e téren többtényezős szerepet tölt be. Kezdetől fogva kiemelt hangsúlyt fektet a résztvevők jóllétének támogatására, testi, lelki, szellemi, közösségi szempontból egyaránt, ezzel is hozzájárulva egészségmegőrzésükhöz, a tanulás és vizsgák közötti feltöltődéshez. Ehhez elengedhetetlenül szükséges egy olyan támogató, valamint el- és befogadó közeg, mely sokszínű, toleranciára és egyenlőségre épül.

Egy kezdőszintű táncórán mindenki azonos esélyekkel indul. A mozdulatok valamenyny résztvevő számára újak, amiket ott, akkor, együtt kell elsajátítani. Egyéni eltérések adódhatnak ugyan a ritmus- vagy egyensúlyérzék, a koordinációs készség, testtudat vagy tanulási gyorsaság terén, azonban ebben a helyzetben mindenki saját magára koncentrál, a fejlődés és a jókedv pedig garantált. Természetesen nagy szerep hárul az oktatókra, akiknek fontos feladata a különféle haladási tempók összhangba hozása, ezzel is biztosítva valamennyi jelenlévő számára a sikerélményt. Az elsődleges cél az, hogy minden egyes résztvevő biztonságban és felszabadultan érezze magát, bármilyen háttérrel érkezett is az órára.

Nemzetközi résztvevők

Mint igen magas nemzetközi hallgatói létszámmal rendelkező intézmény, a külföldi tanulók részvételi aránya a Táncoló Egyetem kurzusain is kiemelkedő és folyamatosan növekszik. Az oktatók magyar és angol nyelven párhuzamosan tartják a foglalkozásokat, de a bemutatott mozdulatok is magukért beszélnek. A tánc nemzetközi nyelvezete hozzájárul a társadalmi és kulturális különbségek feloldásához, a vallási vagy politikai különbségek semmivé válásához, hogy akár két egymással háborúban álló országból származó vagy konfliktusos vallású hallgató is kézfogással járhassa a táncot – ahogy erre több ízben is példa volt a különböző órákon. Az eddigi legnemzetközibb kurzuson 21 különböző nemzet képviseltette magát. A program külön figyelmet fordít a nemzetközi kultúrák találkozására változatos eseményein, kampányaiban. Magyar néptánc oktatásával támogatja a külföldi hallgatókat abban, hogy országunk kultúráját ebből az aspektusból is megismerhessék. A Táncoló Egyetem bemutatko-

zásai alkalmával külföldi országok hallgatói is előadták, illetve tanították már több ízben saját népi táncaikat, személyesen vagy online formában, illetve csatlakoztak magyar fellépőkhöz. A 2020-as pandémia idején indult Maszkban is menő vagy kampánnyal a projekt a védekezés fontosságára hívta fel a figyelmet a tánc eszközeivel, látványos és akrobatikus mozdulatokkal. Ebben is részt vállaltak egykori és jelenlegi nemzetközi táncos PTE hallgatók, összesen 15 országot képviselve világszerte: Oroszországot, Németországot, Franciaországot, Svédországot, Angliát, Kazahsztánt, Pakisztánt, Indiát, Japánt, Thaiföldet, az Amerikai Egyesült Államokat, Kolumbiát, Brazíliát, Nigériát és Magyarországot.

Hip-hop tánc tanulás. Fotó: PTE Táncoló Egyetem



A Táncoló Egyetem és a PTE Támogató Szolgálat kapcsolata

2017 óta működik kapcsolat a PTE Támogató Szolgálattal azzal a céllal, hogy a tanulási zavarral küzdő hallgatóknak a számukra legmegfelelőbb kurzus kerülhessen kijánlásra. Valamennyi táncstílus leírásánál külön figyelmet fordítunk annak terápiás lehetőségeire, a műfaj mozdulatainak sajátosságaira, a használt zenére, ritmusra, egyéni, páros vagy csoportos jellegére való tekintettel. Ezek alapján kerül meghatározásra, mely készségek milyen mértékben kerülnek igénybevételre az adott kurzuson. A hallgatók így könnyebben tudnak választani aszerint, hogy olyan tevékenységet végeznének, mely azon készségekre épül, amik az erősségük vagy olyat, amelyben a fejlesztendő terület nagymértékben szükséges, ily módon intenzívebben foglalkozva vele, hatékonyabban járulhatnak hozzá a fejlődéshez (PTE Támogató Szolgálat, 2021).

A résztvevők között diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával, ADHD-val, vagy éppen Tourette-szindrómával élő hallgatók is megtalálhatók, akik közül többektől érkezett visszajelzés arról, hogyan segítette őket a tánc. Az órák nyitva állnak látás- és hallássérültek számára is, hiszen az oktatás során a tanárok a mozdulatok előmutatására ugyanakkora hangsúlyt fektetnek, mint a szóban adott instrukciókra.

Kreatív tánckurzus Parkinson-kórral élő páciensek számára

2016 óta kínál a Táncoló Egyetem a PTE Klinikai Központ Parkinson-kórral élő páciensei számára kreatív tánckurzust. A kezdeményezés célja az volt, hogy a tánc segítségével erősítse a résztvevők idegrendszerét, izomzatát, állóképességét, fejlessze mozgásukat, javítsa testtartásukat, hangulatukat és életminőségüket, közösségi élményt, találkozási lehetőséget nyújtson. A fizikai tünetek mellett e betegségekre jellemző az izoláció, a depresszió, az enyhébb fokú kognitív hanyatlás is, melyek megelőzésére, illetve javítására a táncfoglalkozások kiváló lehetőséget biztosítanak és hozzájárulnak a kiegyensúlyozottabb élethez. Mindezekhez számos tánc- és zenei stílus ötvöződik az órákon, valamint különféle eszközök is alkalmazásra kerülnek. A résztvevők a foglalkozások mellett fellépéseken, workshopokon, tudományos kutatásokban, érzékenyítő és ismeretterjesztő előadásokon vesznek részt, hogy bemutassák a tánc pozitív hatását tüneteikre, valamint, hogy milyen sokszínű és befogadó a tánc világa. Maga a csoport is remek bizonyíték az inklúzióra, hiszen a Parkinson-kór mellett egyéb betegséggel élők is jártak, illetve jelenleg is megtalálhatók a résztvevők között, így Sclerosis Multiplex, Down-szindróma, szív- és érrendszeri, vagy mozgásszervi zavarok. Ezen felül lehetőségük adódott közreműködni egy nagyszabású jótékonyági táncgálán 2019-ben, mely egy mozgásában súlyosan akadályozott kisgyermek gyógykezelésére szerveződött. E tánckurzus eredményességét egy tudományos kutatás is igazolta. Csavajda és munkatársai a táncfoglalkozásokat megelőző és az azt követő eredményekben szignifikáns javulást találtak a betegek mobilitását, járását, egyensúlyát és depresszió szintjük mértékét tekintve, szemben a kontrollcsoport értékeivel. A táncos csoport és a kontrollcsoport eredményei között három hónap elteltével szintén szignifikáns különbséget találtak az előbbieket tekintetében. (Csavajda, 2017) Jelenleg egy izraeli hallgató folytat kutatást a csoporttal.

Parkinson tánc csoport a Kodály Központban. Fotó: Kerekes Fotó



A Táncoló Egyetem általános és középiskolákban

2018-ban kezdett a Táncoló Egyetem táncoktatást pécsi általános és középiskolákban. Előbbiben projekt jelleggel működtek a foglalkozások. Az ötödik évfolyamos tanulók testnevelés óra keretében heti egy alkalommal vettek részt táncórákon. Az első félévben az osztály lány csoportja latin freestyle aerobik, a fiúk hip-hop stílust tanultak és gyakoroltak, a második félévben pedig közösen társastánc órákon vettek részt. A foglalkozások célja a személyiségfejlődés, a stresszkezelés, az egészséges testkép kialakításának támogatása, a társas kapcsolatok erősítése és a közösségi zaklatás megelőzése volt. Az oktatók beszámolóí, valamint a projektvezetői megfigyelés alapján elmondható, hogy az órák során nyomon követhető volt a felszabadultság, a lelki megnyílás, a bátrabb megmutatkozás kialakulása a csoport előtt egyéni szinten, valamint az egymáshoz való alkalmazkodás, egymás elfogadása, kooperáció közösségi szinten.

A Pécsi Tudományegyetem gyakorló gimnáziumában a mindennapi testnevelésként választható egyik foglalkozás a tánctanulás. Ennek műfaja évente változik. Középiskolai diákok esetén is a fenti célokat szem előtt tartva kerülnek megtartásra az órák. Az e tevékenységet választók nem járnak egyéb edzésre, így esetükben nem ritka a túlsúly vagy éppen a kóros soványság, mely tinédzser korban különösen eredményezheti a közösségből való kirekesztést és a stressz kezelés nehézségeit. Táncfoglalkozások alkalmazásával e problémák területén is javulás érhető el. (L. Nagy, 2019) Révén a mindennapi testnevelés kötelező az iskolákban, a tanulók megjelenése ily módon garantált. A résztvevők egy adott évfolyam különböző osztályaiból érkeznek, így ezt követően már az oktató feladata annak elősegítése, hogy a legváltozatosabb alkati, érdeklődési, tanulási képességi vagy társadalmi háttérrel rendelkező fiatalok kibontakozhassanak, összekovácsolódhassanak, az együvé tartozást és sikerélményt élhessék át.

A PTE Táncegyüttes

A PTE Táncegyüttes 2011 óta szerves része a Táncoló Egyetemnek. Haladó szintű táncoktatást biztosít a Pécsi Tudományegyetem valamennyi karáról, az ország és a világ különböző pontjairól érkező, akár bizonyos fogyatékkal élő jelenlegi vagy már végzett hallgatóknak, középiskolai diákoknak. A tagok már a csoportba kerülésük előtt megalapozott tudással és gyakorlattal rendelkeznek valamilyen táncműfaj területén. Itt együtt táncol a korábbi néptáncos, versenytáncos vagy hip-hop-os is. Az együttes célja minél többféle táncműfajban nívós koreográfiákat színpadra állítani. Mivel a tagok nagyon sokszínű háttérrel érkeznek, ez egyszerre jelent kihívást és biztosítja a széles palettát.

PTE Táncegyüttes 2020. Fotó: Majszin Róbert



A Pécsi Tudományegyetem nagyköveteiként eddig kb. 300 fellépésük volt magyar és nemzetközi művészekkel. Dolgoztak amerikai, madagaszkári és nigériai énekesekkel, spanyol flamenco együttesekkel és roma szimfonikus zenekarral. A Gandhi Gimnáziummal több közös projektben vettek részt, mellyel a cigány kultúra sokszínűségét mutatták be. Egész estés táncestjeik az ország számos pontján voltak láthatók, 2018-ban a Pécsi Balett meghívására velük állították színpadra közös előadásukat. E darab egyik műsorszámában a Parkinson táncosokkal együtt adták elő azt a koreográfiát, mely az élet szeretetéről, annak körforgásáról szól, melyben a fiatalok bája és az idősebb korosztály élettapasztalata egészítette ki egymást egy egészségre. Felléptek Horvátországban, valamint nemzetközi folklór találkozók Kínában és Thaiföldön is, továbbá a Harvard és Princeton Egyetem nyolcpár evezőseinek cheerleader-jeiként is bemutatkozhattak. Cheerleading kategóriában eddig két Interregionális Kupa első helyezést értek el, a Cheer Magyar Egyetemisták és Főiskolások Országos Bajnokságokról pedig egy arany és három ezüstéremmel tértek haza. 2018. szeptember 1-jén a Pécsi Tudományegyetem Rektorától az Egyetemi Kultúráért Díjat vehették át.

A művészi és szórakoztató jellegű előadások mellett a tánc különleges erejét alkalmazó társadalmi vagy jótékonyági kampányokban is aktív szerepet vállal az együttes. 2013-14-ben Meseszép... kampányuk a meseolvasás fontosságára hívta fel a figyelmet és könyvgyűjtő akciót szerveztek pécsi általános iskolákban, melyhez az Unicef képviselője is csatlakozott. A mesefigurák 2014-ben egy fotókampány résztvevőiként Mesés város, varázslatos egyetem címmel bemutatták Pécs számos nagymúltú, kultikus, jellegzetes helyszínét egészen más szemszögből, mint az megszokott. Ugyanebben az ében további helyszíneken, ezúttal hétköznapi ruhákban népszerűsítették a tánc sokszínűségét, megmu-

tatva, hogy azt bárhol, bármikor, bárki űzheti. Oszlopos tagjai voltak az SMA-beteg kisfiú, Zente megsegítésére rendezett futóverseny és táncgála népszerűsítéséhez használt kommunikációs eszközöknek. 2020 októberében kezdtek bele a Maszkban is menő vagy elnevezésű országos kampányba, mely során a helyes maszkviselés, a távolságtartás, higiénés magatartás és egészséges életmód fontosságát hangsúlyozták meghökkentő, ámulatba ejtő fotóikkal. Ennek egyik részeként együtt jelenítették meg a táncot és az extrém sportokat, mellyel céljuk az volt, hogy bemutassák, milyen remekül kiegészíti egymást e két merőben eltérő világ, melyeket közös platformra hozva jól hangsúlyozható az elfogadás, együttműködés, tolerancia. (PTE Táncgyűttes, 2021).

Maszkban is menő vagy extrém. Fotó: Portrait Maffia



ÖSSZEGRZÉS

A PTE Táncoló Egyetem projekt 2000 óta azon dolgozik, hogy a benne résztvevők átélhessék a közösséghez tartozás, az egyenrangúság, a szabadság érzését, mindezt úgy, hogy közben testedzést, szellemi és művészi tevékenységet is folytatnak. Nem tesznek semmi mást, csak táncolnak. Táncolnak azok, akiknek a legkülönfélébb az anyanyelvük, akik valamilyen fogyatékkal vagy betegséggel élnek, akik bár ugyanabba az iskolába járnak, néha mégis nehezen értik meg egymást, akik tudásukat és tehetségüket arra használják, hogy a táncban rejlő értékeket a lehető legtöbb szintéren közvetítsék. A Táncoló Egyetem célja tovább szélesíteni azt a kört, akik átélhetik a tánc pozitív hatásait az inklúzió és integráció területén is.

IRODALOM

- Bánkyné Perjés, B. (2005). Szabadidős táncoktatás felsőoktatási intézményekben. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest
- Csavajda, E.; Bánkyné Perjés, B.; Makai, A.; Járomi, M. (2017). Tánc sportterápia alkalmazási lehetőségei Parkinson-kóros betegek körében. Egészség-Akadémia, Vol.8, No.4. pp. 197-203.
- Csíkszentmihályi, M. (1997). Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Integrált Kifejezés- és Táncterápiás Egyesület. (2010). A tánc és mozgásterápiáról <https://www.ikte.hu/az-ikt-modszere> [2021.06.28.]
- Kaán, Zs. (1998). Egyetemes tánc történet I. A táncművészet története az őskortól a XIX. század végéig. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krámer, Gy. (2001). Táncvilágnapi köszöntő.
- L. Nagy, Á., Prémusz, V., Bánkyné Perjés, B., Duberg, A. & Hegyi, G. (2019). Dance as Moderate Intensity Activity in the Stress Management among Teenage Girls. Health Education and Public Health, Vol.2, No.2. pp. 181-186.
- Pécsi Tudományegyetem Intézményfejlesztési Terve (2000). Pécs.
- Pécsi Tudományegyetem Marketing Stratégia (2001). Pécs.
- PTE Befogadó Egyetem. Küldetésnyilatkozatunk 2019.11.23. <https://www.befogadoegyetem.eu/l/kuldetesnyilatkozatunk/> [2021.06.28.]
- PTE Támogató Szolgálat. Kredites kurzusok „disz-es” hallgatóknak https://tamogatoszolgalat.pte.hu/tartalom/kredites_kurzusok_disz_es_hallgatoknak [2021.06.28.]
- PTE Táncegyüttes <https://tancegyutttes.pte.hu/> [2021.06.28.]
- PTE Táncoló Egyetem <https://tancolo.pte.hu/> [2021.06.28.]
- Vályi, R. (1969). A táncművészet története. Zeneműkiadó, Budapest.

KOLLABORATÍV CSELEKVÉS A KUTATÁSBAN: BEMUTATKOZIK A TÁRSADALMI BEFOGADÁS SZAKKOLLÉGIUM

Szerzők: Koller Inez Zsófia, Kóczyán Zoltán Gergely, Sütő Ramóna, Hajnalné Darabos Dóra, Bálint István Ábrahám, Molnár Ferenc Tamás, Varga Bettina, Puskás-Sommer Ildikó, Révész Rebeka, Balogh Máté, Szabó Kristóf, Csébi Fruzsina, Drubina Zoltán Gábor, Forgács Fanni, Szabó Vanda, Molnár Gyöngyi, Csiszár Tamás

ABSZTRAKT

A tanulmány célkitűzése, hogy bemutassa a szakkollégium második nemzedékének rövid történetét, legfontosabb állomásait (ezen belül a Jövő-Kép műhelysorozatot, konferenciáit, egyéb programjait), kutatócsoportjait, azok tervezőit, módszertanát, képzési struktúráját, ezen belül az eddigi képzéseink folyamatát és eredményeit, a szakkollégium tagjai által elért eddigi tudományos és közéleti eredményeket, valamint partnereit, amely jelzi a szakkollégium azon törekvését, hogy egyetemi szervezatként a nagyobb társadalmi környezetbe is be kíván ágyazódni. A tanulmány elkészítésében a szakkollégium tagságának jelentős része részt vesz, így a kész művet mind az adatszolgáltatás, mind a perspektívák sokszínűsége jellemzi majd. A szakkollégium működésének legfontosabb elve is ez: a társadalmi értékek iránt fogékony, egyben az egyetemi akadémiai világ kihívásai iránt elkötelezett tagok különböző társadalmi csoportokat, rétegeket képviselnek, különböző tanulmányokat folytatnak – e különbözőség egybefogása a közös értékek és célok mentén adja munkánk különlegességét. Szerencsére számos olyan eredményünk van már, amely alátámasztja, hogy jó irányba haladunk. De nem csupán tudományometriai, objektív eredményeink mutatják, hogy a szakkollégium tagjai milyen erőfeszítéseket tesznek a saját és az együttes előbbre jutás érdekében, hanem a tagság formálódó identitása is, amelyet a projektjeink közös tervezésével, végig vitelével és a sikerek, kudarcok közös feldolgozásával érünk el. Tanulmányunk ezt a multiperspektívus, egyben átfogó képet nyújtja a Társadalmi Befogadás Szakkollégiumról.

KULCSSZAVAK: *kollaboratív cselekvés, közösségi tanulás, érzékenyítés, edutainment*

BEVEZETÉS

A Társadalmi Befogadás Szakkollégiumot (a továbbiakban: TBSZ vagy Szakkollégium) mai formájában 2016-ban alapítottuk újra. Ugyanazokat az értékeket igyekszik továbbra is képviselni – társadalmi befogadás, esélyegyenlőség, diszkrimináció-ellenesség –, mint első működtetői, azonban egy újfajta megközelítésben. A Szakkollégium a társadalom fiatalabb generációjának attitűdformálására koncentrál, s ezt módszertani eszközökkel igyekszik elérni. A célunk az, hogy a társadalom bármely hátrányosan kezelt csoportjának megismertetésére és a vele kapcsolatban kialakult vagy kialakulófélben lévő attitűdök formálásának egy morális megközelítésű, de újracsomagolt, érdekes és izgalmas formáját adjuk.

Tagjaink a Pécsi Tudományegyetem különböző szakjainak hallgatói. A bölcsészkarra való áttelepülésünk óta színesedik képzési palettánk. Jelenleg a következő szakokat képviselik tagjaink: közösségsszervező, informatikus-könyvtáros, emberi erőforrás tanácsadó, anglisztika, pszichológia, angol, etika, földrajz, testnevelés, történelem -tanár, kommunikáció- és médiatudományok. Több tagunk kiegészítő képzéseken is részt vett, a Nemzeti Művelődési Intézet által szervezett Színháziskola képzésén, a Közösség-Tér-Település program egy éves képzésén, illetve a Közművelődési Mentor tanfolyamon. Mivel nagy a fluktuáció a jórészt 3+2 éves képzések miatt, az egyéni tervezések már a belépésnél elindulnak. Több fogyatékossgal élő tagunk volt már az évek során, jelenleg ketten látássérültek. A Szakkollégium vezető tanára, Koller Inez 2018 óta tart Fogyatékossgal etikát (a tanév egyik félévében magyarul, a másik félévében angolul, Disability ethics címmel) szabadon választott tárgyként. Ezen a kurzuson a magyar és a külföldi hallgatók elméleti tudást kapnak a fogyatékossgal kapcsolatos alapvető fogalmakról és érzékenyítő játékok során betekintést nyerhetnek fogyatékossgal élők világába, továbbá az előítéletek és a sztereotípiák lebontásának módszereibe.

KUTATÓCSOPORTJAINK

A Szakkollégium több kutatócsoportot fog össze, melyek tagjai vagy egyenlő partnerként végzik kutatásaikat egy közös kutatási projektben, vagy egy vezető kutató köré tömörülnek. A kutatócsoportokat a frissen belépők, pártoló tagok és azok segítik, akik még nem rendelkeznek saját kutatással. E segítségek változatosak, többnyire pilot tesztelésekben, játékmesteri tevékenységben, tanács- és ötletadásban nyilvánulnak meg. Jelenleg hét kutatócsoportunk működik.

Hogyan tovább?

A TBSZ korábbi társelnökei, Perczel Dóra és Pálmai Mirandella alkották meg a *Hogyan tovább?* Társasjátékot, mely játékos formában tárja a fiatalok elé, hogy milyen választási lehetőségekkel találkozhatnak a pályaválasztás során, milyen nehézségekbe ütközhetnek az álláskeresés során, milyen kihívásokkal kell szembenézniük a munka világában, mindemellett érzékenyítő feladatokon keresztül tanulhatnak a diszkriminációról. A társasjáték célja, hogy megvizsgálja mely tényezők befolyásolják a fiatalokat a továbbtanulás során, mennyire vannak tisztában továbbtanulási fogalmakkal, hogyan vélekednek egyes diszkriminatív szituációkról, mennyire jogtudatosak diszkrimináció esetén. Bár egyre több helyen tartanak pályaaorientációs napokat és a pályatanácsadás sem számít új keletű dolognak, még mindig sok fiatal nem a képességei alapján választ magának szakmát/hivatást. Diszkrimináció tekintetében pedig elengedhetetlen, hogy minél felkészültebben, jogaik tudatában lépjenek majd a munkaerő-piacra. A társasjáték a Szakkollégium Jövő-Kép Workshopja keretében került kidolgozásra (Koller; 2021). A fejlesztést számos konferencián és előadáson bemutatták és tesztelték. Több publikáció is megjelent magáról a társasjátékról és az általa elért kutatási eredményekről (Pelczer-Pálmai, 2018; Pelczer, 2019).

Fekete Csönd

Sütő Ramóna, Bálint István Ábrahám és Rómer Viola 2018 őszén egy egyetemi kurzus abszolválásához szabadulószoza felépítésébe kezdett. A projekt hamar túlnőtt az eredeti elképzeléseiken és több verziófrissítést követően megszületett a mai értelemben vett Fekete Csönd szabadulószoza (Bálint-Rómer-Sütő, 2020). A jelenlegi változat kooperatív csoportmunkára épül, maga a játék célja pedig, hogy egy – a középiskolában – a diákok számára nehezebben befogadható témával kapcsolatban (például ebben az esetben egy Csáth Géza novellánál) egyfajta tanóra előtti ráhangolódásként szolgáljon. A játék kialakításánál ügyeltek, hogy egy olyan, jól strukturálható vázat hozzanak létre, amely többféle tantárgy esetében is használható, így nem csak irodalom, de akár földrajz, vagy esetleg történelem órákon is használható a szoba. Ezen szempontok mentén került kiválasztásra a középiskolás korosztály, hiszen ezek a diákok már rendelkeznek a megfelelő skillset-tel: egy ilyen jellegű kooperatív munkában sikeresen tudnak részt venni. Mindezek mellett arra is hangsúlyt fektettek, hogy a szoba több korcsoport számára is élvezhető legyen, hiszen szakollégiumunk eseményein, többségében a Jövő-Kép Workshop-okon is többször bemutatták kutatásukat kiegészülve Forgács Fannival, aki játékmesterként segíti munkájukat.

Elképzelt Világok

Molnár Ferenc Tamás és Kóczyán Zoltán Gergely az alapötletet egy kurzus féléves feladatából vette, amit bemutattak a Csorba Győző Könyvtár két munkatársának – Pajor Zsófiának és Szeifer Csabának. A könyvtár munkatársai láttak fantáziát a hallgatók által megalkotott könyvtári programban, javaslataikkal, tanácsaikkal segítették a fejlesztését. Az ő kezdeményezésükre egy szabadulószoza formátumba adaptálták a programot. A következő elvárásokat fogalmazták meg a programmal kapcsolatban: fejlessze és felmérje az információs műveltséget, a könyvtárhasználati ismereteket, a kritikai gondolkodást, csoportos feladatmegoldással és élményszerű- játékos módon valósuljon meg, olcsón kivitelezhető legyen, ne zavarja a könyvtár napi működését. A játék célközönsége a középiskolás korosztály volt. A témát is igyekeztek az ő ízléseiknek megfelelően megválasztani, ami a young adult irodalomban népszerű disztópikus-utópisztikus irodalmi művek felé terelte a programot. Az apropó George Orwell 1984 című regénye megjelenésének 70 éves évfordulója volt. Az „Elképzelt Világok” fantázia név ugyanakkor kellő teret ad a különböző kaland, fantasy, sci-fi, képregény irodalom elemeinek felhasználására. Első teljes értékű „pályája”: „A Nagy Testvér Figyel! – Szabadulj ki a Könyvtárból!” – az Országos Könyvtári Napok keretében debütált a pécsi Csorba Győző Könyvtárban. 15 csapat játszott a játékot, akik szerint szórakoztató volt. Nem csak a középiskolás korosztály látogatott el programra, hanem családok, baráti társaságok, egyetemi és PhD hallgatók is. A szabadulószoza több Jövő-Kép Workshop-on is szerepelt már, kutatási eredményeiről konferenciákon és tanulmányokban számoltak be (Molnár, 2020; Koller, 2021).

Heti Tervező

Hajnalné Darabos Dóra kutatásának célja, hogy a fiatalok (14-29 éves korosztály) sztereotípiáit konkretizálja a dolgozó édesanyákkal kapcsolatban, majd az általa létrehozott, még fejlesztés alatt álló „Heti-Tervező” eszköz segítségével érzékenyítse a foglalkozáson résztvevőket. Az eszköz alapötlete 2018. októberében fogalmazódott meg, azóta már több fejlesztésen is átesett. A résztvevők a játék során dolgozó édesanyák bőrébe bújnak és az ő mindennapi feladataikkal kell megküzdeniük. A játék fontos része a csapatmunka, kooperáció, kreativitás. Előkerül a priorizálás, az időmenedzsment is, de a feladat végeztével alábbhagy a jó hangulat, mikor szembe kell nézni, hogy nekik sikerült e megugrani a játék elején általuk felsorolt elvárásait. A TBSZ V. és VI. Jövő-Kép Workshop-ján szerepelt a játék prototípusa magyar és angol nyelven (a fordítást Puskás-Szommer Ildikó végezte), továbbfejlesztett változata a HFMI napon és a XII. PécsiBölcsész KreaTáborban került ki-próbálásra. A „Heti-Tervező” innovatív. Hiány van olyan módszertani eszközökből, melyek a dolgozó édesanyákkal szembeni előítéletekkel foglalkoznak, vagy ezzel a csoporttal kapcsolatban érzékenyítene a társadalmat.

Ne csak nézz, Láss is!

2018-ban a Társadalmi Befogadás Szakkollégium tagjai Kóczyán Zoltán Gergely vezetésével egy olyan oktatási (segéd)eszközt és módszert próbáltak ki, amely játékos keretek között hívja fel a figyelmet a kép és a szöveg egységének fontosságára. Az eszköz szimulálja az álhírek működési mechanizmusát. Azonos képhez több lehetséges szövegvariánst ad, amelyből a játékosnak kell kiválasztania a „valódit”. A szemléltető módszert az elmúlt évek során több, mint 100 személlyel próbáltuk ki, offline csoportos és –egyéni, valamint online egyéni játék során. A tesztek azt sugallják, hogy a játékosokat még akkor is be lehet csapni, ha tudatában vannak a ténynek, hogy be akarják őket csapni. A „Ne csak nézz, láss is!”- mint játék – nem csak a képekről szól, sokkal inkább a képek vélt vagy valós narratíváiról; a látvány és a vázlatos történetek által generált dialógusokról. Mint módszer segítheti sztereotip vagy érzékeny témák kibeszélését, csoportos feldolgozását (Kóczyán, 2020).

Cultural Heritage and Profession

A Szakkollégium pályázati konzorcium tagjaként 2019-ben nyertese lett egy Interreg Határon Átnyúló Együttműködési Program pályázatnak. A projekt célja kulturális egyesületek bevonásával és az ő rendezvényeiken keresztül megmutatni, hogy a határ nemcsak elválaszt, hanem össze is köt. A programban résztvevő egyesületi partnerek között két hazai, valamint két horvátországi szervezet található meg. Hazai partnerünk a Mohácsi Sokácok Olvasóköre és a pécsi Vizin Kulturális és Hagyományőrző Egyesület. Horvát partnereink a HKUD „Osijek 1862” és a HKUD „Valpovo 1905”. E kulturális egyesületek mindegyike elismert, évtizedes, sőt két partner esetében évszázados múltra visszatekintő, magas színvonalú tevékenységet folytat. A szakkollégium kutatói, Révész Rebeka és Balogh Máté rendezvényeik szakmai háttérét vizsgálják a kulturális közösségszervezés, kulturális örökségvédelem és szervezeti működés területén. A kutatás és a program szerves részét képezik

a fotó és videó dokumentációk, valamint a tudományos jellegű és egyéb tartalomgyártás és adminisztratív feladatok, melyekben Kóczyán Zoltán Gergely és Bálint István Ábrahám segíti munkájukat. A projekt és kutatás szakmai vezetője Koller Inez Zsófia, a Szakkollégium vezetője. A kutatási eredmények és feltárt jó gyakorlatok oktatási segédanyagként kerülnek publikálásra magyar, horvát és angol nyelven 2022-ben.

How do you play?

A *How do you play?* játék 2021-ben jött létre Koller Inez Zsófia, Csébi Fruzsina, Szabó Kristóf Marcell és Bálint István Ábrahám együttes közreműködésével. A hollandiai HAN Egyetem International Week keretében került először kipróbálásra online felületen 2021. februárjában. A játék ismert számítógépes játékok karaktereinek testi reprezentációjára fókuszál, és azt vizsgálja, hogy a játékosok tudatalattijára milyen mértékben hat a toxikus testkép megjelenítése. A középpontban a kognitív képességek helyezkednek el, mivel a játék folyamán alkalmazni kell a véleményformálást, a gondolkodást és a stratégiai döntéshozatalt. A játék pilot verziójában első sorban egy online Dungeons & Dragons platformot alkalmaztak, melyet később online board game-re változtattak, ahol kedvükre alakíthatták a weboldal tartalmát és kinézetét. A játék során felfedezték hogy a videójátékokban is megjelenik egy 'ideális' férfi és női kép, mint ahogy a filmekben, sorozatokban és közéletben is, tehát a videójátékok is csupán eszközök arra, hogy ezeket a toxikus nemi képeket prezentálják és beleneveljék a társadalomba. A játék megfelelő empirikus alapot biztosított Csébi Fruzsina és Szabó Kristóf Marcell számára, hogy a társadalomban megjelenő bináris-nem-bináris szexualitást, valamint a férfi- és nőképet tágabb kutatási dimenzióba helyezhessék.

JÖVŐ-KÉP WORKSHOP

Kutatóink számára a fejlesztés lehetőségét nagy létszámú tesztelésekkel teszi lehetővé a Szakkollégium. A Jövő-Kép Workshop egy olyan közel hatórás rendezvény, amelyre középiskolás és egyetemista diákokat hívunk. Ők a társadalmi érzékenyítés foglalkozásainak, játékaiknak legújabb fejlesztéseit ismerhetik meg egy tanulságos és egyben szórakoztató rendezvényen, kutatóink pedig lehetőséget kapnak kutatási projektjeik bemutatására, vagy éppen már finomhangolására.

2017 tavaszán indult az első műhely, mely még javarészt a konferenciasorozatok során megszokott metódusok mentén épült fel, és alapvetően az egyetemi képzés során tanult játékokra épült. A workshop fő tematikája a „Hogyan tovább?” kérdése, a karrierkép felfedezése volt játékos formában. A drámapedagógia alapjaira épülő bemelegítést Hoszszú Norbert vezette. Ezután több különböző témában hangoztak el előadások és zajlottak foglalkozások. Géczy Laura a karrierút tervezésével kapcsolatban, Csokona Liza a generációs együttműködésről, László Kata a munkahelyi kulturális sokszínűségről, Kopasz Kristóf a fejvadász cégek működéséről, míg Arany Zsuzsanna az IKT eszközökkel kapcsolatban hozott példákat és tanulságos eseteket a résztvevőknek. A második műhely során fejlesztések történtek az elsőhöz képest. Ez főképp az interaktív játékok számában jelentkezett.

Az egyik legnagyobb eredmény ekkor Pelczer Dóra és Pálmai Mirandella közös munkája a „Hogyan tovább?” társasjáték volt, mely ekkor még a tervezés szakaszában állt, a program pedig kitűnő lehetőségként szolgált kérdőívek, felmérések kitöltetésére. 2018. áprilisában került sor a harmadik workshop-ra, melynek egyik fő programeleme már a „Hogyan tovább?” társasjáték továbbfejlesztett verziójának tesztelése volt. Kiegészítésként a résztvevők tapasztalati szakértők segítségével beszéltek át, milyen lenne a társasjáték, ha fogyatékossgal élő személyekre kellene szabni. A társasjáték mellett Koller Inez „Népesítsd be a szigetet!” közösségépítő játékát, valamint egy társadalmi aktivitás játékot is kipróbálhattak a résztvevők. A rendezvényt már a külföldi egyetemisták számára is megnyitottuk. A negyedik workshop már három szakaszban került lebonyolításra. A kislétszámú foglalkozások két külön teremben párhuzamosan zajlottak. Az egyik program egy szabadulószoba volt. A másik társaság ez idő alatt a „Hogyan Tovább?” társasjátékot és a „Ne csak nézz, láss is!” narratíva játékot tesztelték. Ez a szakasz magyar nyelven zajlott, ám a második szakasz során két magyar és két angol nyelvű heterogén csoport került kialakításra, és egy diszkriminációs érzékenyítő kísérletben vettek részt. A harmadik szakasz egy levezető szereppel került integrálásra a programba, két szakkollégista, Balogh Máté és Révész Rebeka zenekarukkal horvát néptáncokra invitálták a megjelenteket. Az ötödik műhelyen már kettő szabadulószoba is szerepelt a programban, melyeket novellák és regények mentén tematizáltak a szervezők. Molnár Ferenc és Kóczyán Zoltán Orwell disztópikus regénye mentén mintázta meg a szoba részleteit (Elképzelt világok), míg Sütő Ramóna, Bálint István Ábrahám és Römer Viola egy elmeógyógyintézet belső terét alkotta meg (Fekete Csönd). A „Hogyan Tovább?” társas végső tesztköréhez érkezett ekkorra. A játékkal az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára is eljutottak. Hajnalné Darabos Dóra a „Heti tervező” nevű családanya időmenedzsment játékával debütált. Nagy Zsóka érzékenyítő drámapedagógiai játékkal készült, melyet a Pécsi Művészeti Gimnázium dráma szakos diákjaival dolgozott ki. Ezt a foglalkozást Ákli Krisztián közreműködésével fogyatékossg érzékenyítő foglalkozásnak tervezték. A program utolsó pontjaként Koller Inez immáron kilencedik alkalommal tesztelte a „Hozzuk vissza őket!” fogyatékossgérezékenyítő kísérletét. A hatodik eseményen 2019. novemberében már nagy rutinnal készültek a szervezők a programokra. A pécsi Improvokál társulat tagjai segítségével zajlott a ráhangolódás, melyet a „Heti Tervező”, „Ne csak nézz, láss!” és a „Népesítsd be a szigetet” asztali játékok követték magyar és angol nyelven, illetve a szabadulószobák is újra színesítették a programot, a bevált „recept” szerint kerültek megrendezésre. 2020-ban a járványhelyzet nem tette lehetővé a Jövő-Kép Workshop megrendezését, így a játékokat alternatív rendezvényeken, kisebb létszámmal sikerült tovább fejleszteni, illetve megjelent az első kísérletünk az online társadalmi érzékenyítő játékok irányában is.

HFMI Nap 2020

2020. október 22-én zajlott a Társadalmi Befogadás Szakkollégium és a Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet első közösségépítő napja. Varga Bettina hangulatoldó játékokkal indította a napot. A résztvevők kipróbálhatták a TBSZ érzékenyítő játékait is, köztük a program fénypontját adó „Fekete Csönd” szabadulószobát.

SZABADULÓSZOBA TERVEZÉS

A szabadulószoza napjainkban elterjedni látszik a világban. Itthon a közoktatásban és a kulturális intézményekben eddig nem igazán vették és alakították át a szabadulószozák módszertanát az adott intézményre. Szakirodalma gyér. A szabadulószoza egyik nagy előnye, hogy játszva tud olyan ismereteket átadni a játékosoknak, amivel korábban nem rendelkeztek. A Szakkollégiumon belül ezzel a témával is foglalkozott Sütő Ramóna, Bálint István Ábrahám és Rőmer Viola, akik Csáth Géza Fekete csönd című novelláját adaptálták szabadulószoza formátumba. Továbbá Kóczyán Zoltán Gergely és Molnár Ferenc Tamás, akik egy információs és könyvtárhasználati műveltséget fejlesztő módszertant dolgoztak ki, amelynek témája disztópikus-utópikus művek voltak.

2020. október 1-én egy Szabadulószoza kerekasztalt hívtunk össze, amelyben nem csak az előbb említett szabadulószozakkal foglalkozó szakkollégiumi tagok voltak jelen, hanem a témában járatos szakemberek, mint a Parapark (Markal Roland) és SpeckÓPécs (Pintér Csaba), akik bemutatták az ő általuk összeállított szabadulószozák működését, főbb elemeit.

2020. október 22-én, a HFMI Nap keretében a „Fekete Csönd” szabadulószozát 5 csapat tesztelte. 2019-ben az V. Jövő-kép Workshopon játszhattak először a résztvevők ezzel a szabadulószozával. A 2019-es Ördögkatlan Fesztiválon is bemutatták a játékot. Részt vettek a VI. Jövő-kép Workshopon, valamint a 2020-as januári PTE BTK Nyílt napján is. Az „Elképzelte világok” első verziót 2019-ben a V. Jövő-kép Workshopon próbáltuk ki. 2019-ben, az Országos Könyvtári Napok keretében lehetőséget kaptunk a Csorba Győző Könyvtár épületében is megvalósítani a programot. A feladatokat a könyvtár szabadpolcos gyűjteményéhez alakítottuk, kihasználva az épület fizikai adottságait a játékosokat nagyobb területen mozgattuk. A programelem 2019. november 29-én, a VI. Jövő-kép Workshopon ismételtelen szerepelt. Jelenleg egy zenei szabadulószozán dolgozik Molnár Ferenc Tamás.

A szabadulószozák tervezésének és módszertanának tudományos-szakmai disszeminációját egy 2021. januári webinárium keretében tettük meg, melyen az országból három könyvtár is képviselte magát. Előadónk Sütő Ramóna, Bálint István Ábrahám, Forgács Fanni, Kóczyán Zoltán Gergely és Molnár Ferenc Tamás voltak.

ASZTALI TÁRSASJÁTÉK TERVEZÉS

Az elmúlt években rengeteg érzékenyítésre alkalmas játékalapú foglalkozást szerveztünk. 2021 első felében a gamifikáción és az edutainment filozófián túl nagyobb hangsúlyt fektettünk az elméleti és a konkrét módszertani ismeretekre, valamint azoknak módszertani segédletként való megfogalmazására. Három projekt munka született a témában, amik még most is folyamatos fejlesztés alatt állnak. Hajnalné Darabos Dóra a Heti tervező nevű játékát finomhangolta, Sütő Ramóna és Bruszt Míra egy cigány népmeséssel foglalkozó MeseTársast hoztak létre, Csébi Fruzsina és Szabó Kristóf pedig a toxikus nemi képeket vizsgálták a videójátékokban, amit aztán egy online társasjátékká konvertáltak.

Az egyéni tudományos kutatásokat elősegítő szakkollégiumi eseményeket a következő felosztás szerint valósítottuk meg. A félév elején a megjelölt tematikával – jelen

esetben az asztali társasjátékok tervezésével – kapcsolatosan nyitott kerekasztal beszélgetést hirdettünk. Ezen a platformon kutatóinknak lehetőséget adunk szakemberekkel való eszmecserére, főként az elméleti tudásátadásra és gyakorlati kivitelezéssel kapcsolatos bizonytalanságok feloldására koncentrálni. Erre az eseményre a félévben március 5-én került sor. Meghívott szakértőink Nyirati András, Nagy Balázs és Marks Levente voltak, akik saját munkáikról, fejlesztéseikről számoltak be nekünk egy-egy tíz perces előadás keretében. Az előadásokat követően pedig egy hosszabb moderált beszélgetésre invitáltuk a résztvevőket, főként a kutatóinknak teret adva arra, hogy az itt elhangzott tapasztalatokat saját projektjükre átforgatva fel tudják használni a játékfejlesztés során. A kerekasztal beszélgetést követően minden témában kutató szakkollégistánk olyan elméleti tudáscsoporttal mehet tovább, ami nagyban megkönnyíti az egyéni játéktesztelési folyamatokat. Ez a következő nagyobb állomása a félév eseményeinek. Ebben a folyamatban már a gyakorlati, módszertani ismeretek felé haladunk. Játéktervezőink önállóan keresnek helyszíneket és a célcsoportjuknak megfelelő játékosokat a tesztekhez. Ezeket összegezve alakítgatják a tudományos dokumentációjukat a játéktervezésről. Több alkalommal ezekből a munkákból olyan diskurzus született, ami az Országos Tudományos Diákköri Konferencián is érdemesnek bizonyult.

A félév zárásaként június 11-én nyitott webináriumot tartottunk. Ezen alkalommal a kutatók kaptak lehetőséget, hogy beszámoljanak a tudományos munkájuk állásáról. Ezek a beszámolók már túlléptek az elméleti kereten és sokkal inkább a módszertani megközelítésre összpontosultak. Az előadásokat követően a kerekasztal beszélgetés eseményéről megismert szakmai zsűri véleményezte a projektek haladását. Ezek a szakmai szempontú véleményezések nagy hasznukra lehetnek a kutatóknak a projektek folytatásában esetleges véglegesítésében.

KONFERENCIÁK

HAN International Week

A hollandiai Nijmegen városában működő HAN University of Applied Sciences Nemzetközi Hetét 2013 óta minden év február első hetében tartják a mindenkori másodéves hallgatók számára, akik létszáma megközelíti évről évre a kétezret. A rendezvényre a holland egyetemeken túl a világ minden tájáról hívnak előadókat. Koller Inez az első évtől rendszeresen meghívott előadó, a lehetőséget, hogy egy hét alatt kis csoportokban közel száz egyetemi hallgatónak tarthat előadásokat, szemináriumokat, arra használja, hogy oktatási-módszertani és tematikus újításait nemzetközi környezetben tesztelheti. Ez a rendezvény adta az alapötletet a TBSZ Jövő-Kép Workshop számára is. 2017 óta évente két szakkollégista kíséri el, akik nemzetközi környezetben, de mégis egy csapat biztonságában indíthatják el szárnypróbálgatásaikat az oktatás, instruálás, oktatástervezés területén, s a fő témához illeszkedő saját kutatásaikat is letesztelhetik. Az első két szakkollégista Hosszú Norbert és Rudolf Alexandra voltak, őket követte 2018-ban Arany Zsuzsanna és Kopasz Kristóf, 2019-ben Bálint István Ábrahám és Balogh Máté, 2020-ban Sütő Ramóna és Szommer Ildikó. 2021-ben csak online részvételt tett lehetővé a vírushelyzet, ezért erre Koller Inez Zsófia,

Csébi Fruzsina, Bálint István Ábrahám és Szabó Kristóf Marcell egy online érzékenyítő társasjátékkal készültek, ami a videójátékokban prezentált toxikus női és férfi képeket hozta reflektorfénybe.

Horizontok és Dialógusok Konferencia

A PTE BTK Neveléstudományi Intézet által szervezett Horizontok és Dialógusok IV. konferencianapokon 2018-ban poszter előadás keretében ismertette Pálmai Mirandella és Pelczer Dóra az általuk készített „Hogyan tovább?” életpálya társasjátékot. A poszteren található képek és rövid leírások mellett 5 perces előadás segítségével mutatták be fejlesztésüket, kutatási előzményeiket és céljaikat. A résztvevők visszajelzése és tapasztalataik alapján hatékony módszernek bizonyult a társasjáték és a Szakkollégium megismertetésében és népszerűsítésében.

EHÖK Szakkollégiumi Konferencia

2018-ban a PTE Szakkollégiumi Nap november 9-én került megrendezésre, ahol a Társadalmi Befogadás Szakkollégiumot Maurer Tímea, Pálmai Mirandella és Pelczer Dóra képviselte. Kutatásuk középpontjában a „Hogyan tovább?” címet viselő társasjáték online térben történő terjesztése állt. Vizsgálatukkal a fiatalabb korosztályt célozták meg. A társasjátékról készült bemutató posztereket és videót a legismertebb közösségi felületen, a Facebook-on népszerűsítették hallgatóink. Tagjaink pályamunkájukkal a harmadik helyezést érték el a rendezvényen.

Értékteremtés a humán fejlesztés és a kultúraközvetítés határain” konferencia

A 2019. november 22-én megrendezésre kerülő konferenciát a PTE BTK Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, a Társadalmi Befogadás Szakkollégium és a MTA PAB Könyvtár- és Művelődéstudományi Munkabizottsága közösen szervezte, a konferencia keretében a Nemzeti Művelődési Intézet és a Pécsi Tudományegyetem együttműködési megállapodást írt alá. Szakkollégiumunk tagjai közül Molnár Ferenc, Kóczián Zoltán Gergely és Hajnalné Darabos Dóra szerepeltek előadóként. Előadásaikban saját kutatásuk eddigi tapasztalatait, elért eredményeiket tárták a hallgatóság elé. A konferencia zárásaként Koller Inez a Szakkollégium tudományometriai elemzését ismertette.

Közösségi Értékek Konferencia I-II.

Körösnagyharsányban került megrendezésre a Közösségi Értékek Konferencia 2020.09.11-én, ekkor még jelenléti részvétellel. A Pécsi Tudományegyetemet Minorics Tünde, Hajnalné Darabos Dóra, Révész Rebeka, Kóczián Zoltán Gergely képviselte előadóként. A konferencia második részét 2021.06.04-én már online platformon, az MS-TEAMS felületén rendezték. A Pécsi Tudományegyetemet képviselték: Dóri Éva, Kóczián Zoltán Gergely, Balogh Máté, Hajnalné Darabos Dóra, Koller Inez. Mindkét konferencia vendége volt Dr. Györbíró András, a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem adjunktusa.

Közösségek és szervezetek

A Közösségek és Szervezetek konferencia megrendezésére 2020. november 4-én került sor a Magyar Házban, Pécsen. A konferenciát a PTE BTK Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, a MTA PAB Könyvtár-és Művelődéstudomány Munkabizottsága, a Határon Túli Magyarságért Alapítvány, illetve a PTE BTK Társadalmi Befogadás Szakkollégium közreműködésével valósult meg. Az eseményen az érdeklődők hét szekció munkájába nyerhettek betekintést:

A Közművelődés falvakban szekció Koltai Zsuzsa vezetésével a „A közművelődési intézmények és közösségi színterek szerepe a Baranya megyei községek közösségfejlesztésében” című kutatásról hallhattak részletesen. ATársadalmiasítás közgyűjteményekben szekció Tóth Máté irányításával a könyvtárak kérdésével foglalkozott, azok fontosságával és fellendítési lehetőségeivel. A szekcióban Molnár Ferenc Tamás, szakkollégiumi tag is előadást tartott. A Közösségi tanulás és fogyatékoság kérdéseiről Koller Inez által vezetett szekció foglalkozott részletesen. Az elfogadás, diszkrimináció, integráció kérdései mellett a hallgatók által készített kisfilm is segített a téma prezentálásában. Az Egyén és közösség szekcióban főként a kisebbségi lét kérdései kerültek előtérbe Bokor Béla irányításával. A Tanuló városok, tanuló közösségek szekció az idős -és felnőttképzés mellett a kompetenciák fejlesztésének fontosságára irányította a figyelmet Németh Balázs vezetésével. Az Ifjúsági szervezetek és közösségek témáját Várnagy Péter vezette szekció részletezte, többek között szólt a megtartó közösségek lényegéről. A Közösségi tervezés szekció Minorics Tünde és Dóri Éva vezényletével a Közösség-Tér-Település program bemutatásán keresztül szemléltette ezen feladatokat. A Szakkollégium mind a szervezésben, mind a lebonyolításban nagy számban képviseltette magát a konferencián.

EREDMÉNYEK

A Társadalmi Befogadás Szakkollégium tagjai 2016, az alapítás óta, a tudományos élet aktív résztvevői, sok kiemelkedő eredménnyel és rangos kitüntetéssel rendelkeznek. Kutatásaikat először a Szakkollégium által évente megszervezett Jövő-Kép Workshop-on van lehetőségük tesztelni, próbára tenni. Az itt szerzett tapasztalatok remek visszajelzést nyújtanak, így a Szakkollégium tagjai ezek alapján fejleszthetik, tökéletesíthetik kutatásaikat. A kutatásokat később, a tesztelések és tökéletesítgetések után, a KTDK-n, majd OTDK-n mutathatják be a hallgatók. A Társadalmi Befogadás Szakkollégium több tagja is kiemelkedő eredményt ért el az OTDK-n. A tagok közül többen is részesültek tudományos, illetve szakmai munkájukat elismerő ösztöndíjakban, mint például: Kriszbacher Ildikó Ösztöndíj, ÚNKP, Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj, Intézményi Szakmai Ösztöndíj, Rektori Ösztöndíj, Tolnai Tudásért Ösztöndíj. Emellett egyéb rangos kitüntetésekben is részesültek, mint a Pro Scientia Aranyérem kitüntetés vagy a Pécsi Tudományegyetem Rektorának Elismerő Oklevele. A Szakkollégium tagjai sok publikációt tudhatnak maguk mögött, szám szerint harmincat. A publikációk szerteágazó témái tükrözik a Szakkollégium sokszínűségét.

ÖNKÉNTESKEDÉS

Tagjaink életében aktívan jelen van az önkéntesség, a társadalmi felelősségvállalás. Hajnalné Darabos Dóra heti rendszerességgel önkénteskedik a Szívvel Egymásért Alapítványnál, ahol az adományok fogadásában, válogatásában és kiosztásának koordinálásában vesz részt. De aktív tagja a Mohácsi Történelemlabarátok Egyesületének is, ahol közösségszervezői szakmai ismereteit hasznosítja. A Mohácsi Városszépítő- és Városvédő Egyesület is hasznát veszi önkéntes tevékenységének. Mindezek mellett a Magyar Vöröskereszt Baranya Megyei Szervezetének Mohácsi csoportjának működésében is rendszeresen részt vesz.

A társadalmi felelősségvállalás a mentorprogramokon keresztül is megvalósul. Puskás-Szommer Ildikó és Hajnalné Darabos Dóra 2019-ben a Diáktámasz Alapítvány keretein belül alsóbb éves egyetemi hallgatókat mentorált, ezzel is segítve őket az egyetemi életbe történő hatékony bekapcsolódásba. Ildikó és Dóra három éven keresztül részt vett a SZINAPSZIS Hallgatómentor programjában, melyen keresztül tehetséges középiskolásokat mentoráltak. Dóra pedig már három féltéve mentortevékenységet folytat a Tanítsunk Magyarországot! programban, ahol hátrányos helyzetű általános iskolás gyerekek számára igyekszik kitárni a világ kapuit a kisdíjak számára.

2020. április-május hónapokban az Esély-Híd című egyetemi kurzus keretében három fogyatékosügyi civil szervezetnek, a Baranya Megyei Mozgáskorlátozottak Egyesületének, a Vakok és Gyengénlátók Baranya Megyei Egyesületének és a People First Egyesületnek végzett önkéntes munkát Balázs Levente, Balogh Máté, Drubina Zoltán Gábor, Hajnalné Darabos Dóra, Koller Inez, Puskás-Szommer Ildikó, Révész Rebeka, Turi Dávid és Varga Bettina. Feladataik közé tartozott közérdekű információ gyűjtése a járványról kistelephelyeken élő mozgáskorlátozott személyek számára, csomagkiszállítás, versek, regények hanganyagának rögzítése vakok és gyengénlátók számára, az egyesületek honlapjain lévő tartalmak angolra fordítása, fogyatékos személyekkel való ismerkedés, beszélgetés a bezártaság és a magány enyhítésére.

2020. szeptember 5-én Koller Inez és Révész Rebeka három további középiskolás önkéntes bevonásával részt vett a IV. Akadálymentes Turizmus Napon Orfűn. Az egész napos program célja az volt, hogy a fogyatékosokkal élők olyan élményekhez juthassanak, amiket amúgy nem, vagy csak nehezen tudnak átélni. A rendezvényen információs tevékenységet, kiszolgálást, valamint kísérést végeztek.

A Szakkollégium tagjainak számára mindig is fontos volt a társadalmi felelősségvállalás, ez különböző szituációkban valósult meg. Többek között ilyen volt a 4. Pécsi Tanulófesztivál is (2020. szeptember 25-26, Civil Közösségek Háza), jelenlévő tagjaink: 4. Pécsi Tanulófesztivál Résztvevők: Hajnalné Darabos Dóra, Varga Bettina, Puskás-Szommer Ildikó, Gregor Viktória, Révész Rebeka. A program alatt adminisztrációs feladatokat, teremrendezési feladatokat teljesítettek, elégedettségi/látogatói kérdőíveket töltettek ki, valamint a két napos eseményt képi anyagokban is dokumentálták a szervezők kérésére.

A PTE önkéntes programjának keretén belül a koronavírus járvány ideje alatt 2021 januárjában covid tesztek készítésével töltötte a hónapot Varga Bettina a székesfehérvári mentőállomáson. A munka kezdete előtt tájékoztattak minket minden fontos információról, többek között a védőfelszerelés szakszerű használatáról és a dokumentáció folyamataról. A városon belül, vagy pedig a város körüli kisebb településekre jártak gyors-és PCR

tesztek készíteni, illetve a mentőállomás mellett található központi mintavételi ponton (redzone) teszteltek.

A KórházSuli programba 2021. márciusában kapcsolódott be Szabó Kristóf Marcell és Csébi Fruzsina. Feladatuk olyan gyerekek tanítása különféle tantárgyakból, akik kórházból már kikerültek, de iskolába még nem járhatnak. A különböző tantárgyi felzárkóztatás, korrepetálás mellett, a gyógyulás nehéz időszaka alatt is átsegítik a gyógyuló gyermekeket.

ÚJ TAGOK FELVÉTELE, BEKERÜLÉSE

A Szakkollégium programjába bárki jelentkezhet. A bekerülés feltétele egy a vezető tanár által tartott felkészítő kurzus felvétele, amelynek keretében megismerkednek a Szakkollégium munkájával a Jövő-Kép műhelyek szervezése és lebonyolítása kapcsán és kisebb felelősségű feladatokat maguk is elvállalhatnak. Ezután egy egyéni/páros kutatási terv a belépő, amivel már a Szakkollégium összes tevékenységében részt vállalhatnak. A legfontosabb tisztségeket és a legnagyobb felelősséggel járó feladatokat azok a szakkollégisták végzik, akik már több területen is bizonyítottak és élvezik a többiek bizalmát. Ez az eddigi tapasztalatok alapján együtt jár a szakmai/akadémiai eredményekkel is, pl. OTDK részvétel, egyéb konferencia-részvétel, publikálás.

KOMMUNIKÁCIÓS PLATFORMOK

A COVID járvány a belső kommunikációt szinte teljes egészében az online/elektronikus térbe terelte. De a Szakkollégium tagjai azelőtt is használták ezeket a csatornákat az egymás közti kommunikációra. Ilyen a Facebook/Messenger chat lehetősége, a Microsoft Teams csevegés és értekezlet lehetősége. Illetve a hagyományosabb, platformfüggetlen megoldásként az e-mail. Külső kommunikációra a Szakkollégium alapvetően a Facebook oldalát és a honlapját használja, ahol tájékoztatja az egyetemistákat a programjairól, eredményeiről. A honlap a PTE hivatalos oldalaként működik (jelenleg éppen átalakulás előtt/alatt áll.) Ez a tény meghatározza, hogy mit és milyen formában publikálhatunk. A honlapon az általános és alapadatok találhatóak meg, a hosszabb távon is aktuális információk. Kutatócsoportjaink munkájának rövid leírásai. (A tudományosabb leírások a publikációkban találhatóak meg.) Az elnyert pályázataink kötelező kommunikációs elemei is itt jelennek meg. A Facebook oldal ad lehetőséget a szabadabb, a Szakkollégium tevékenységéhez lazábban kapcsolódó közlések publikálására, az azonnali híradásra/kommunikációra.

Személyes kommunikációs lehetőségeink az elmúlt évben szűkre szabottak voltak a COVID járvány miatt. Általánosságban azonban elmondható, hogy a Nyílt Napok keretében, és egyéb "kitelepülő rendezvények" esetén van erre lehetőségünk. Ilyenkor offline/print kommunikációs eszközöket is használunk (plakát, szórólap).

PARTNEREINK

- A Pécsi Közösségi Alapítvány – anyagilag támogatta az ötödik Jövő-Kép Workshop megrendezését, illetve finanszírozta a Szakkollégium tíz tagjának belépőjét a Speckó Pécs Látogatlan szabaduló szobájába.
- Csorba Győző Könyvtár és Tudásközpont – Molnár Ferenc Tamás és hallgatótársai a Társadalmi Befogadás Szakkollégium tagjaiként 2019-ben kezdtek el együttműködni a pécsi Csorba Győző Könyvtár Kapcsolati Csoportjával egy közös könyvtári program létrehozása érdekében, mely az Országos Könyvtári Napokon is szerepelt.
- PTE Támogató Szolgálat – az Esély-Híd választható kurzus keretében a Támogató Szolgálat Pécsen működő fogyatékosügyi civil szervezetek munkájával ismerteti meg az egyetemi hallgatókat, a hallgatók elméleti felkészítését és gyakorlati munkájuk koordinálását Koller Inez végzi. A kurzust már több szakkollégista elvégezte, akik közül ráadásul többen személyesen is érintettek saját fogyatékoságuk miatt. A Támogató Szolgálat emellett már több Jövő-Kép műhelyen is részt vett tapasztalati szakértőkkel, hogy a középiskolás diákok érzékenyítése minél hitelesebb és szakszerűbb legyen.
- Improvokál Társulat – A Szenes klubban működik. A Szakkollégium számára biztosítják a nagyobb létszámú rendezvények, mint a Jövő-Kép Workshop-ok bemelegítő, ráhangoló gyakorlatait magyar és angol nyelven.
- Határokon túli Magyarágért Alapítvány – Az alapítvánnyal közösen szerveztük a Közösségek és szervezetek konferenciát 2020 novemberében.
- b2 Szakkollégium – A b2 Szakkollégium építész szakos hallgatóival először a Közösség-Tér-Település Program keretein belül találkoztak a képzésben részt vevő tagok. Sajnos a kialakult járványhelyzet miatt, az online térben zajló szakkollégiumi eseményeken tudtuk egyelőre ezt az együttműködést folytatni (Szabadulószoza kerekasztal beszélgetés, Webinárium).

JÖVŐBELI TERVEK

Szakkollégiumunk működési és módszertani keretei ma már lehetővé teszik, hogy akár egy nagyobb létszámú tagságot is fenn tudjon tartani bejáratott, sokszínű programjaival, egyre bővülő partneri körével, ahol az érdeklődők, új tagok is megtalálják azokat a lehetőségeket, feladatokat, amelyek számukra is azt jelzik, hasznos tagjai csapatunknak. Örömmel és nyitottan segítik a közös projekteket, vagy a kutatók munkáit, amelyekből ihletet meríthetnek saját kutatásaik megkezdéséhez. Szeretnénk minél több olyan élmény generálói lenni, amely meghatározó lesz számukra egyetemi éveik alatt és későbbi életük során is mind szakmai, mind emberi szempontból.

IRODALOM

- Arany, Zs. (2018). A külföldi hallgatók számának a PTE Egyetemi Könyvtárára gyakorolt hatásai. In.: Raposa László Bence, Bartók Márk (szerk.): PTE 650 Jubileumi Szakkollégiumi Nap Konferenciakötet: összefoglaló az elhangzott előadásokról. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Hallgatói Önkormányzat, p. 52-61.
- Arany, Zs., Egervári, D. (2017). Az információs műveltség fejlesztési lehetőségei a gamifikációval. In.: Horváth, Ágnes; Nagy, Ádám; Szeifer, Csaba (szerk.): Iuvenis – Ifjúság szakmai Konferencia. Kecskemét: Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely, p. 125-146.
- Arany, Zs., Egervári, D. (2018). The Connection Between Gamification and Information Literacy. In.: Lelde, Petrovska; Baiba, Īvāne-Kronberga; Zane, Melde (ed.): The Power of Reading: Proceedings of the XXVI Bobcatss Symposium. Riga: University of Latvia, p. 94-98.
- Bálint, I. Á. (2018). Mozgáskorlátozottak és érzékszervi fogyatékosokkal élők könyvtárhaznájának segítése. Budapest, Könyv, könyvtár, könyvtáros (2018/5). HU-ISSN 1216-6804
- Bálint, I. Á., Rómer, V., & Sütő, R. (2020). Fekete Csönd: Irodalom-népszerűsítő szabadulószoza. Tudásmenedzsment, 21(1-2), 328-339. <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.25>
- Kóczyán, Z. G. (2020). Ne csak nézz, láss is! – Segédeszköz és módszer az információs- és médiaműveltség oktatásához. Tudásmenedzsment, 21(1-2), 269-291. <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.22>
- Koller, I. Z. (2019). A laboratory for community learning – the Vision of Tomorrow Workshop series. In. Németh, B. (ed.) Between Global and Local: Adult Learning and Communities Network: Learning and Living in Diverse Communities Pécs, Magyarország : University of Pécs, p. 77-84.
- Koller, I. Z. (2021). A közösségi tanulás laboratóriuma – a Jövő-Kép Műhelysorozat. Tudásmenedzsment 22. évf. 1. Különszám 248-268. DOI: 10.15170/TM. 2021.22.K1.18
- Molnár, F. T. (2020). A „Nagy Testvér figyel! – Szabadulj ki a könyvtárból!” program megvalósulása és eredményei. Tudásmenedzsment, 21(1-2), 315-327. <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.24>
- Nagy Andor: Digitális tartalmak egyenlő esélyű hozzáféréseinek biztosítása: A Cselekvő Közösségek Wiki.= Könyvtári Figyelő, 64. évf. 28. sz. [különszám]. p. 57-62.
- Pelczer Dóra – Pálmai Mirandella (2018): Hogyan tovább? életpálya társasjáték. Horizontok és Dialógusok IV. konferencianapok: Absztraktkötet. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs. p. 90.
- Pelczer Dóra (2019): Super-féle munkaérték vizsgálat a Dél-Dunántúlon – Társasjáték fejlesztése, mint pályaorientációs eszköz. XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció: Rezümékötet. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. p. 51.

FÜZY TIBOR, ÓDOR DÓRA, HOSSZÚ LARA, GYETVAI FANNI
JOGKLINIKA / LEGAL AID CLINIC

ABSZTRAKT

A Pécsi Tudományi Egyetem Állam- és Jogtudományi Karának Jogklinika szerve mind a kar, mind az egyetem életben igen jelentős szerepet tölt be. Elsőként szeretnénk bemutatni a jogi egyetemen lényegesen gyakorlatorientált oktatás működését, amelynek célja a hallgatók munkaerő piacra való felkészítése, valamint a jogászai készségek fejlesztése. Az oktatás két szemeszterből áll, az első szemeszter során a Jogklinika szervezetének működését, felépítését ismerik meg a hallgatók. A második szemeszterben, amely az első szemeszterre épül, a hallgatók már valós ügyekben vesznek részt, és gyakorolják a jogászai képességek alkalmazását. A hallgatóknak természetesen a tantárgyak befejezése után is van lehetőségük részt venni a programban, és segítséget nyújtani a hallgatók számára. Ezek után részletezni szeretnénk a Jogklinika pro bono jogi segítségnyújtását. Ennek lényege, hogy a hallgatók az egyetem rászoruló polgárai számára jogi segítségnyújtást biztosítanak. Az eljárás során a kar hallgatói mentorok felügyelete mellett ügyféltalálkozót tartanak, jogi véleményt készítenek, és a lehető legjobb tanácsokkal próbálják ellátni a segítséget kérőket. Fontos hangsúlyozni, hogy ez nem minősül ügyvédi tanácsnak, de ettől függetlenül szinte mindig előre mozdítja az ügyfelek helyzetét, és segít megoldást találni az esetleges jogi problémákra. Annak érdekében, hogy a hallgatók a lehető legszélesebb körű tájékoztatást kapják, és mindez a legrövidebb időn belül történjen meg a Jogklinika nagyon szigorú eljárásrend szerint működik, valamint maga a szervezet felépítése is pontosan megvan határozva, illetve a feladatok megosztása is fel van osztva a tagok között. A Jogklinika a feladatok professzionális ellátása érdekében széleskörű mentor hálózatot épített ki, melynek tagjai a környékbeli bíróságok mellett, nemzetközi tanácsadó irodák. A Jogklinika szervezetnek egy igen komoly feladatot is meg kell oldania, hiszen az ide érkező külföldi hallgatók egy számunkra teljesen idegen környezetbe kerülnek be, amely mind nyelvi, mind pedig társadalmi problémákhoz is vezethet. A magyar hallgatók egyik feladata az, hogy a külföldi hallgatókat át segítsék ezeken a nehézségeken, és, hogy angol tudásukkal a külföldi hallgatókat megszabadítsák a nyelvi nehézségektől. Ez mellett fontos hangsúlyozni, hogy a programban résztvevő hallgatók megismerkedhetnek több idegen ország jogrendszerével is, és a későbbiek folyamán ezt a tudást is alkalmazni tudják.

KULCSSZAVAK: Jogklinika, Legal Aid Clinic, Jogi segítségnyújtás, Legal Help

A Campus Legal Aid Clinic, azaz a Jogklinika a Pécsi Tudományegyetem egyik meghatározó szervezete, hiszen több oldalról is része az egyetem működésének. Az Állam- és Jogtudományi karon oktatási struktúra épül rá, míg PTE szinten pro bono segítségnyújtó szolgáltatást biztosít mind a magyar, mind a külföldi hallgatók számára.

OKTATÁS

A Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán a Jogklinika keretein belül speciális, gyakorlatorientált oktatás folyik. Ez az oktatási metódus a Columbia Egyetem New York hathatós segítségének köszönhetően Európa túlnyomó részén az egyetemi képzés részévé vált. A jogklinikai oktatás célja a jogászai képességek fejlesztése mellett a hallgatók felkészítése az egyetem elvégzése utáni időszakra, amikor a munkahelyen kell majd helytállniuk. (<http://legalclinic.hu/index.php/hu/2-oldal>)

Az oktatás két szemeszterből áll. Az első tárgy a Jogklinika 1., amely egy általános felkészítést nyújt a hallgatók számára. Itt megismerkedhetnek többek között az oktatási metódussal, felvehetik a kapcsolatot a mentori programban részt vevő szakemberekkel, megismerkednek a szükséges jogászai képességekkel, és azzal, hogy ezeket a képességeket milyen módon lehet fejleszteni. Megtanulják a gyakorlatban elengedhetetlen fontosságú beadványok, szerződések, jogi vélemények szerkesztését.

Az első féléves képzés legkiemelkedőbb feladata egy valódi jogi helyzet megoldása, és ezzel kapcsolatban a félév végén egy jogi vélemény elkészítése. Itt a hallgatók azt is megtanulhatják, hogy milyen módon kell kommunikálni az ügyfelekkel. A feladatot csoport munkában kell teljesíteni ez két szempontból nagyon fontos, egyrészt elsajátíthatják a közös munkához szükséges képességeket, másfelől pedig felmérik azt, hogy az egyes csapattagok, milyen szerepet tudnak betölteni a csoportban. Ez azért is fontos, mert a munka világában már tisztába lesznek azzal, hogy mely szerep számukra a legmegfelelőbb csapatmunka esetén, ebből arra is lehet következtetni, hogy a későbbiekben melyik karriertípus felelne meg legjobban a hallgatóknak. (<http://legalclinic.hu/index.php/hu/2-oldal>)

A Jogklinika 2. a Jogklinika 1.-re épülő tantárgy, mely során az első szemeszterben tanult ismeretekre építve fejleszthetők tovább a tanulók készségei. Itt a jogász hallgatók az egyetem magyar vagy nemzetközi hallgatói számára nyújtanak segítséget valós ügyekben, mind magyar mind pedig idegen nyelven. A segítségnyújtás során a jogász hallgatóknak kell kommunikálni a segítséget kérőkkel, akik számára jogi tájékoztatást, véleményt készítenek. A hallgatók munkáját minden esetben kontrollálják a szakmai mentorok (Pécsi Törvényszék Kaposvári Törvényszék, Pécsi Ítéltábla bírák, titkárok ügyvédek, egyetemi oktatók)

Azon hallgatók, akik befejezték a Jogklinika 2. szemináriumot is, és azonosulni tudnak ezen rendszer működésével egyetemi éveik alatt csatlakozhatnak a PTE Campus Legal Aid Clinic szervezethez, ahol az elsajátított ismeretek alapján továbbra is segítséget nyújthatnak a pécsi egyetemi oktatásban résztvevő hallgatók számára.

SZOLGÁLTATÁS

A Jogklinika / Campus Legal Aid Clinic a Pécsi Tudományegyetem polgárai által igénybe vehető, pro bono jogi segítségnyújtó szolgálat. Tisztázandó, hogy mit is jelent a pro bono kifejezés az általános gyakorlatban. Ingyenes jogi támogatás nyújtása rászorultaknak vagy olyan civil szervezeteknek, melyek fő kedvezményezettjei a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (Pro Bono Kézikönyv. https://www.pilnet.org/wp-content/uploads/2020/04/Pro_Bono_Kezikonyv-final-1.pdf)

A Jogklinika esetében rászorultaknak tekintendők az egyetem hallgatói, akiknek az esetek többségében nincs állandó és saját keresete, de az egyetemi tanulmányaikat is befolyásoló jogi problémák már az ő életükben is jelen vannak. Ezek megoldásában próbál segítséget nyújtani szervezetünk.

A szolgáltatásban résztvevő PTE Állam- és Jogtudományi Kar hallgatói szakmai mentorok felügyelete mellett tartják meg az ügyféltalálkozókat, illetve készítik el a jogi véleményüket, mindig figyelmeztetve az ügyfeleket arra, hogy az nem minősül ügyvédi tanácsnak, de mindenképpen segíti az adott jogi probléma megoldását, a lehetséges jogi eszközök felkutatását, az ügyfél további lépéseinek megtervezését.

Az esetek többségében a felmerült problémák tisztázásában teljeskörű segítséggel szolgál a szervezet munkatársai által elkészített jogi vélemény. Alkalmas lehet arra, hogy az ügyféllel ellentétes oldalon lévő fél tudtára adja, hogy a jogilag releváns tények bizonyítása esetén, a magatartása jogot sérthet. Ezzel hozzájárulhat az ügy peren kívüli megoldásához, a jogsértő magatartás abbahagyására készítheti a feleket. Ezt az állítást alátámasztja a Jogklinika által az elmúlt években ellátott számos ügyben a felek megállapodása, a másik fél által addig megfizetni elmulasztott tartozások kiegyenlítése, a békés vita megoldások.

ÜGYMENET

Ahhoz, hogy a Jogklinika a beérkező ügyeket megfelelően kezelje, és az ügyfelek a legteljesebb körű szolgáltatásban részesüljenek egy, a munka minden fázisára kiterjedő ügymenetre van szükség. Jogklinika több platformon is jelen van úgy, mint Facebook, Instagram, ahol az irodával való kapcsolatfelvételhez szükséges elérhetőségek könnyen hozzáférhetőek. Az ügyfél megkeresésére a CLAC vezetője, vagy az irodavezető visszaigazoló emailt küld, melyben biztosítja arról, hogy az iroda megkapta az ügyet és annak intézése a joghallgatók által megkezdődött. Az ügy beérkezése után minden, az ügy megoldására kijelölt hallgató megkapja az ügyintézési sablont, ami az ügyfél által felvázolt tényállást tartalmazza, csoportfelelős és a csoporttagok hatékony munkavégzését segíti elő. Az ügy intézésére kijelölt hallgatói csoport ezután legfeljebb egy héten belüli időpontra személyes vagy online térben, videós kapcsolattartással ügyfélfogadási időpontot egyeztet az ügyféllel az iroda vezetőjén keresztül. Az ügy felvételnél kiemelt figyelmet kell fordítania a joghallgatóknak a jogilag releváns bizonyítási eszközök (különösképpen szerződések, írásos jognyilatkozatok) beszerzésére az ügyféltől, illetve ha az nem lehetséges, akkor az ügyfél erre vonatkozó nyilatkozatának rögzítésére. A csoport tagjai az ügyintézésre vonatkozó segítséget (elsősorban a jogilag releváns tényállás megállapítása, a jogkérdés azo-

nosítása, az alkalmazandó jog jellege, azonosítása vonatkozásában) kapnak a Jogklinika oktatótól, - ha ilyen kijelölésre kerül akkor az önkéntes segítő jogásztól - illetve kivételes esetben az ügy mentorától.

Csoporton belüli munkamegosztás felelősségi körök felállításával valósul meg, miszerint az

- **ügyfélkapcsolati munkatárs** felelős az ügyféllel történő kapcsolattartásért, a tényállás megállapításáért,
- **compliance munkatárs** a jogi vélemény készítés szabályainak betartásáért, az ügyre vonatkozó jogilag releváns jogi normák összegyűjtéséért, megfelelő alkalmazásáért,
- **csoportvezető** a munka megszervezéséért, a vélemény szabályszerű összeállításáért és annak CLAC iroda részére határidőben történő benyújtásáért felelős.

Ezen felelősségi körök ajánló jellegűek, hiszen az ügy megfelelő elvégzése érdekében a csoporttagok együttműködése és egymás munkájának a segítése a legfontosabb a kiosztott feladatoktól függetlenül.

A tényvázlat véglegesítését követő pár napon belül a jogi vélemény tervezetét kell elkészíteni, nemzetközi hallgató esetében pedig angol nyelvű fordítását is. A véleménytervezet elkészültét követően a csoportvezető köteles értesíteni a CLAC vezetőjét, aki jóváhagyja a vélemény tervezet, vagy kiegészítést, javítást kér, annak elkészülte után pedig a végleges vélemény tervezetet aktualizálják a csoporttagok, mely a mentor részére kerül megküldésre.

A mentor számára egy hét áll rendelkezésre, hogy észrevételeit megtegye, majd aszerint a csoportvezető a csoporttagok bevonása mellett kettő napon belül véglegesíti a jogi véleményt. Idegennyelvű jogi vélemény esetében, az ügyfél számára való elküldést megelőzően az irodavezető azt a Jogi kar Idegennyelvi Lektorátusa számára elküldi felülvizsgálat végett, elősegítve ezzel is a szakszerű munkavégzését. Nyelvi lektorálást követően az ügyfél számára az irodavezető küldi meg a végleges jogi véleményt. (<http://legalclinic.hu/index.php/hu/jogi-segitsegnyujtas>)

MENTOROK

Jogklinika széleskörű mentor hálózatot épített ki a professzionális munkavégzés segítése érdekében, mely nem csak az ügyfelek számára segítség az ügyük szakszerű megoldásáért, de a szakmabeliek és a Jogklinika hallgatói számára is egy egyedülálló együttműködést lehetőségét teremti meg. A szervezet mentorai átfogó jogi területekről segítik az iroda munkáját, hiszen partnereink között megtalálható a Pécsi Ítéltábla és Törvényszék, Kaposvári Törvényszék, Baranya Megyei Főügyészség és a Pécsi Járási Ügyészség, ezek mellett pedig a jogi kar oktatói is részt vesznek az ügyek mentorálásában. Nemzetközi vonatkozású ügyeknél a jogi vélemények elkészítését és a hallgatók munkáját mentori tevékenység biztosításával egy kiemelkedő nemzetközi tanácsadó iroda, a Deloitte Legal csapata is nagyban segíti. A PILnet Alapítvány a hallgatók számára a pro bono tevékenység lényegébe, annak szervezeti működésbe és e szervezet nemzetközi hálózatába enged betekintést a joghallgatók számára.

Koronavírus helyzetre reagálva, a Jogklinika munkafolyamata teljesen integrálódott az online térbe. A fizikai kontaktus kiküszöbölése érdekében az ügyfélalálkozók és a tagok közötti kapcsolattartás is áthelyeződött e felületre. Az iroda életét nagyban megkönnyítette, hiszen a Jogklinika munkájában résztvevő hallgatók és mentorok országszerte vannak jelen, így az egymással való kommunikáció jóval egyszerűbb, így fizikai határok nélkül folytathat ezeken a bizonyos online platformokon keresztül.

NEMZETKÖZIESÍTÉS, BEFOGADÁS

A Jogklinika kontinenseken átívelő szervezete nem csak globálisan, de lokálisan is segítséget nyújt, melyhez megfelelő gyakorlati nyelvismeret is szükséges. A nemzetközi hallgatóknak nem csak a környezetváltozással kell megküzdeniük, de sokszor olyan társadalmi, ebből kifolyólag jogi akadályokba is ütköznek, melyek előttük ismeretlenek.

A fentebb már ismertetett eszközökkel a Jogklinika abban is segít, hogy a hallgatók kompetencia alapú, gyakorlati szaktudásra tegyenek szert, mindezt valós ügyeken keresztül, ahol sokszínű esetekkel, különböző kultúrákból érkező ügyfelekkel találkozhatnak, így megismerhetik az adott ország jogrendszerét is, amennyiben ez szükséges az ügy megoldásához. A Jogklinika hallgatói és a nemzetközi hallgatók a konkrét ügyek intézése során jobban megismerhetik egymást, a kulturális különbségeket, azonosságokat, és akár később is segíteni tudják egymást, tarthatják a kapcsolatot az élet többi területén. Ezzel járul hozzá a Jogklinika a Pécsi Tudományegyetem befogadó egyetem programjának kiépítéséhez, segíti a hallgatók egyetemi tanulmányaik folytatásához alapvetően szükséges társadalmi beilleszkedését, a rászoruló, illetve hátrányos helyzetben lévők joghoz jutását, szakértő és megértő "meghallgatását", problémáik megfelelő kezelését.

A 2020-ig az ügyek száma a következőképpen alakult: A Pécsi Tudományegyetem polgárai 237 esetben fordultak a Jogklinikához, összesen 35 országból. Az erre vonatkozó adatokat a minden évben kiadott UP Campus Legal Aid Clinic Annual Report kiadványból ismerhetik meg részletesebben a kedves Olvasók.

Nemzetközi kötődés nem csupán ennyi. A Jogklinika lehetőséget nyújt világhírű nemzetközi ügyvédi irodákban gyakorlati munkavégzésre, illetve ezen irodák munkatársai bonyolultabb ügyekben részt vállalnak az oktatásban, a jogi vélemények mentorálásában is. Ezen kívül a *PILnet Foundation Budapest*, a *Columbia University New York* alapítványa szintén a Jogklinika támogatói között szerepel, a pro bono ügyvédi tevékenység szervezője, így az általa létrehozott projekteken és szakmai fórumokon a Jogklinika, mint szakmai partner képviseltetheti magát.

A Jogklinika folyamatosan részt vesz a Pécsi Tudományegyetem karai által a magyar és nemzetközi első éves hallgatók számára rendezett tájékoztató napokon. Itt konkrét információkkal, illetve a szervezethez fordulás eljárási szabályainak megismertetésével már a beiratkozástól kezdődően a befogadó szemléletéhez igazodóan az egyetem segítő, integráns részévé kíván válni, és szándéka szerinti elkíséri az erre igényt tartó hallgatókat a tanulmányaik teljes időtartama alatt.

ELMER DIÁNA, KERTÉSZ ÁGNES, MAGDALI CSABA, MOLNÁR GYÖNGYI,
MONTAG BRIGITTA, ZOBOKINÉ GERGELY NIKOLETT

**SZOLGÁLTATÁSOK A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ HALLGATÓK
INKLÚZIÓJÁÉRT A PTE-N**

ABSZTRAKT

A Pécsi Tudományegyetem „befogadó” és „érzékeny” egyetem, törekszik arra, hogy inkluzív társadalmi és fizikai környezetet teremtsen polgárainak, köztük kiemelten a fogyatékossgal élőknek. A cikkünkben bemutatjuk az egyetem inkluzív megközelítéseit, részletes adatokat hozunk az egyetem fogyatékossgal élő hallgatóiról, majd bemutatjuk a Támogató Szolgálatot, mely az egyetem azon szervezeti egysége aminek a feladata a célcsoport sajátos hátrányaiból fakadó nehézségeinek áthidalása. A Támogató Szolgálat közreműködik a rászorult hallgatók szállításában, kísérésében, az egyetem és a lakóhely, valamint egyéb szabadidős tevékenységek helyszínei között. Tanulmányaik segítésének érdekében tanácsadással, képzéssel, fejlesztéssel, irodai háttér támogatással, kölcsönzéssel, adminisztrációban való közreműködéssel, érdekképviselettel van a hallgatók segítésére. Mentális és fizikai jólétük érdekében mentálhigiénés konzultációt és gyógytornát biztosít. Az egyetem fontos küldetése, hogy befogadó társadalmi környezetet teremtsen rövid távon a saját falai között, hosszútávon pedig a társadalomban. A fogyatékossgal élőkkel kapcsolatos attitűd formálásához a Támogató Szolgálat járul hozzá szemléletformáló alkalmak, kurzusok szervezésével.

KULCSSZAVAK: *fogyatékossg, inkluzív környezet, mentálhigiénia, tanácsadás*

A PTE INKLÚZIÓHOZ KAPCSOLÓDÓ ELVEK, TÉNYEK, ÉS CÉLOK

A Pécsi Tudományegyetem önkéntes önmeghatározása szerint „befogadó” és „érzékeny” egyetem. Ezen elvek mentén - a különböző sérülékeny csoportok mellett - a fogyatékossgal élő egyetemi polgárok kiemelt figyelmet kapnak. A Pécsi Tudományegyetem 2014-ben létrehozta „A fogyatékkal élő hallgatók integrált oktatási és szolgáltatási stratégiáját”. (A pécsi tudományegyetem „érzékeny egyetem” koncepciója, a fogyatékkal élő hallgatók integrált oktatási és szolgáltatási stratégiája pécs, 2014. Augusztus 31.)

A stratégia célkitűzése „A Pécsi Tudományegyetem arra törekszik, hogy egyenlő oktatási, kutatási és részvételi lehetőséget teremtsen minden fogyatékkal élő számára. Ennek érdekében olyan politikát kíván folytatni, amely lehetővé teszi, hogy bármely fogyatékkal élő egyetemi polgár részt vehessen az Egyetem hivatalos programjaiban és tevékenységé-

ben és megakadályozza, hogy fogyatékosága miatt bármely egyetemi polgár bármilyen tevékenységből vagy programból kizárható legyen vagy kizáródjék. Ennek a politikának megvalósítása érdekében a PTE arra törekszik, hogy elhárítson minden olyan meglévő fizikai, tevékenységbeli, magatartási és egyéb akadályt, amely a fogyatékkal élők egyetemi programokból vagy tevékenységeiből történő bármilyen fokú kizárását vagy kizáródását válthatja ki. A fenti elvek érvényesülését szem előtt tartva az Egyetem folyamatosan őrökdi annak érdekében, hogy a fogyatékkal élő hallgatók általános érvényű egyenlő hozzáféréseinek útjába ne lehessen semmiféle fizikai összetevőkből vagy társadalmi értékítéletből, illetve magatartásból eredő akadályt állítani. A fogyatékkal élők jogainak biztosítása során törekedni kell arra, hogy a kitűzött célok az érintettek teljes jogú részvételével és integrációjával valósuljanak meg, az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény szellemében. El kell kerülni azt, hogy a fogyatékkal élők számára nyújtott lehetőségek a programok vagy tevékenységek elkülönülésével, megkülönböztetésével diszkriminatív jelleget öltsenek, vagyis arra kell törekedni, hogy az érintettek jogainak biztosítása elsősorban kiegészítő és támogató jelleggel, teljes integrációjuk, egyenrangú részvételük révén valósuljon meg. A teljes jogú részvétel biztosítása csak az Egyetem minden polgárának, legyen az oktató, kutató, hallgató vagy adminisztratív alkalmazott és minden szervezeti egységének együttes erőfeszítésével és elkötelezettségével valósulhat meg. Ennek érdekében az Egyetem teljeskörűen megismerteti a fogyatékkal élők integrálásával, támogatásával kapcsolatban kialakított politikájának céljait az Egyetem dolgozóival és elvárja tőlük, hogy úgy tanúsítsanak a célok eléréséhez szükséges magatartást, hogy tevékenységük, illetve szolgáltatásuk magas színvonala ne csökkenjen.”

1. táblázat: Fogyatékosággal élő hallgatók kari megoszlása a Pécsi Tudományegyetem karain

Kar / év	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
ÁJK	15	20	22	32	25
ÁOK	9	8	7	5	15
BTK	31	45	59	56	61
ETK	49	46	49	60	48
GYTK	3	2	2	3	5
KPVK	8	11	9	11	9
KTK	12	19	25	15	28
MIK	38	36	44	37	34
MK	13	17	18	15	13
TTK	26	32	44	41	39
Össz.	204	236	279	275	277

A kérdéskörben **magas látenciát** feltételezünk, mert a fogyatékoság, különösen a szemmel nem látható tanulási nehézség, viselkedési nehézség, autizmus, stb. érzékeny téma, felvállalása komoly kihívás és dilemma az érintett részéről. Mindemellett sok hallgató számára nem is ismert saját érintettsége, vagy a diagnosztikus eljárás során valamilyen érdek mentén nem a pontos diagnózis került meghatározásra. Mindezekre utal az a tény, hogy

a 2020 előtti nyelvvizsga amnesztia előtt nagyszámú mentességi kérelem érkezett a tanulmányi bizottságokhoz a hallgatók tanulmányai utolsó félévének a végén, vagy záróvizsgázás után. Ezért intézményünk számára kihívás, hogy az egyetemen oktatói, szolgáltatói és hallgatói közösségi körökben is olyan légkört teremtsünk, melyben az érintett hallgatók bátran vállalhatják nehézségeiket, nem érzik fogyatékoságukat megbélyegzésnek, címkézésnek, és mielőbb igénybe vegyék a szükséges segítséget, mentességet.

Az egyetem épületállománya jórészt akadálymentes, de még mindig vannak olyan épületek, terek, amelyek nem elérhetőek a mozgáskorlátozottak számára. A látássérültek tájékozódását segítő eszközök nem teljes körűek, amortizálódtak, vagy nem követték az épületek, helységek, funkciók, személyek változásait.

A Pécsi Tudományegyetem 2021 július 6-án átvehette a Fogyatékosbarát Munkahely címpályázat bronz fokozatát. Jelenleg 186 megváltozott munkaképességű munkavállalóval rendelkezünk.

A PTE TÁMOGATÓ SZOLGÁLATA

A fenti célok, tények, valamint a probléma nagyságrendje ismeretében a Pécsi Tudományegyetem a fogyatékossgal élő egyetemi polgárok mindennapjainak jólétét támogató, speciális igényekre választ adó és a sikeres diplomaszerezést segítő szervezetet hozott létre.

A PTE Támogató Szolgálata tizenhét éve kezdte meg a működését, kezdetben a hagyományos (mozgás-, látás-, hallás- sérültek) fogyatékossgal élők csoportjára összpontosítva, később pedig kiterjesztette tevékenységét mindazokra, akiket a köznevelés sajátos nevelési igényűként tart számon.

A **Támogató Szolgálat célja** a fogyatékossgal élő egyetemi polgárok segítése, önálló életvitelének kialakítása és megkönnyítése elsődlegesen a lakáson kívüli (köz)szolgáltatások, különös tekintettel az oktatási szolgáltatások elérésének segítségével, mindezt az érintettek aktív közreműködésével.

A szolgálat hozzájárul az egyetemi befogadó társadalmi és fizikai környezet kialakításához szemléletformálással és információ szolgáltatással.

Az ellátás hozzájárul a fogyatékossgból eredő hátrányok csökkentéséhez, a társadalmi beilleszkedéshez, az esélyegyenlőség megteremtéséhez, kiemelten a felsőfokú végzettség megszerzéséhez és a munkaerőpiacra való felkészüléshez.

A **Támogató Szolgálat feladatai** elsősorban a PTE fogyatékossgal élő hallgatóinak támogatása a tanulmányok, a szállítás, segítségnyújtás, a mentálhigiénés és egészségügyi szolgáltatással kapcsolatos tanácsadás, a közösségi élet és a munkaerőpiaci lehetőségek, az idegennyelv tanulás és az interkulturális tapasztalatok megszerzése terén.

A szolgálat segítséget nyújt az órai jegyzetek digitalizálásában, speciális eszközök kölcsönzésében, könyvtárhasználat segítésében, mikrobusza a fogyatékossgal élők rendelkezésére áll. A szolgálat célja a fogyatékossgal élő hallgatók lelki egészség elősegítése, és megőrzése, ennek érdekében a mentálhigiénés szakember, prevenció, egészségmegőrző, -fejlesztő, mentálhigiénés tevékenységet folytat, valamint a szolgálatot igénybe vevők állapotváltozásának észlelése, szükség esetén megfelelő szakemberhez irányítja. A rászoruló hallgatók gyógytornát vehetnek igénybe. A munkaerő-piacon, álláskeresés kihívásaira való

felkészítési programok szervezése, lebonyolítása, állásajánlatok gyűjtése, közvetítése, valamint közös programok szervezése az integráció elősegítésének érdekében.

Fogyatékossgal élő hallgatóink aktív közreműködésével hozzájárulunk az egyetemi humán környezet szemléletformálásához, inkluzivitás növeléséhez.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a Támogató Szolgálatot az egyetemi tanulmányi rendszerbe regisztrált hallgatók közül a súlyosan fogyatékos, és a fogyatékoságát felvállaló, szolgáltatásra szoruló, a szolgáltatásokat elérő hallgatók veszik igénybe.

3. táblázat: A Támogató Szolgálat szolgáltatásait igénybe vevők száma 2010-2021 között

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
57 fő	57 fő	51 fő	58 fő	75 fő	88 fő	98 fő	99 fő	97 fő	97 fő	99 fő	99 fő

4. táblázat: Regisztrált hallgatók és dolgozók fogyatékoság szerinti megoszlása

Autista / Aspergeres	5 fő
Beszéd fogyatékos / dadogás	1 fő
Csak gyógytorna (megváltozott munkaképességű egyetemi dolgozó)	3 fő
Tanulási részképességzavaros („Diszes”)	53 fő
Értelmi sérült	1 fő
Figyelemzavar / ADHD	1 fő
Hallássérült	5 fő
Láttássérült	12 fő / ebből 2 kutyás
Mozgáskorlátozott	15 fő / ebből 4 kerekesszékes
Pszichiátriai beteg	1 fő
Szklerosis multiplex	2 fő
Összesen	99 fő

Kihívás, hogy a Pécsen kívüli oktatási központokon is elérhetőek legyenek a szolgáltatások, valamint, hogy a nem diagnosztizált, de nehézséggel küzdő hallgatók is időben választ kapjanak problémáikra, és kellő igazolás megszerzése után élhessenek az egyetem által nyújtott segítség megfelelő formáival.

SZEMÉLYSZÁLLÍTÁS

A Pandémia előtt, 2019-ben 16 fő szállításáról gondoskodott a szolgálat. Ez a szám már a szállítási kapacitásunk felső határát súrolta. Rendelkezésünkre áll egy átalakított, lifttel rendelkező Opel Vivaro kisbusz. Az autó lift nélkül 9 személyszállításra alkalmas, lifttel és egy kerekesszékes utassal együtt 7 főt tud szállítani. 2020 első félévében kaptunk egy Nisasan Leaf márkájú elektromos személyautót is. Ezzel a csúcsidőben lehetőségünk nyílik a párhuzam-

mos szállításra, illetve azon szállítások olcsóbb és környezetkímélőbb teljesítésére, amelyek nem igényelnek liftet, vagy nagyobb számú ellátott együttes szállítását. Az ellátottak mozgáskorlátozottak és látássérültek (és ha szükséges, vakvezető kutyáik). A szállítási szolgáltatást két gépkocsivezető, (igény esetén a szolgálatvezetővel kiegészülve) két műszakban, reggel hat és este tíz óra között biztosítja. Így az igénybevevőink az intézményen kívül szórakozni, művelődni, sportolni és rehabilitálódni is el tudnak járni. A gépkocsi 2019 évben 26 000 kilométert futott. A pandémia időszakában ennek csak a töredékére volt igény.



SZEMÉLYI SEGÍTÉS

Személyi segítséget a szolgálat két főállású és egy félállású munkatársa végzi. A szolgáltatási körből a legnagyobb gyakorisággal a kísérésre, fénymásolásra, nyomtatásra, spirálozásra, könyvtári kölcsönzésre, tanulmányi ügyek intézésében való segítségnyújtásra, írásos anyagok, és adaptált tananyagok előállításában, szerkesztésében való segítségre (PPT, World, OCR-ezett PDF), valamint az információ nyújtására van igény.

A személyi segítség fontos feladata az **akadálymentes tananyag előállítása**, amely miatt az iroda fontos funkciója a tananyagok scannelése, fénymásolása, nyomtatása. Sokszor elég a sima fénymásolás, de előfordul, hogy a tananyagot újra kell szerkeszteni, nagyítani, színes lapra nyomtatni. Írott szövegből hangzó anyagokat is kell előállítani, amely egyrészt felolvasás, és annak rögzítése, vagy a dokumentum scannelése, és felolvasó szoftverek által értelmezhető formátumúvá transzformálása. Ez utóbbi tevékenység az egyetemi könyvtárral való együttműködés miatt leegyszerűsödött és hatékonyabbá vált.

A hallgatói tananyaghoz való hozzáférést jegyzetelő szolgáltatás is segítheti. A jegyzetelő egy hallgató társ, aki a rászoruló hallgatóval közösen látogatja az órákat és jegyzeteit olyan igényességgel végzi, amely teljesen alkalmas a tananyag elsajátításához. Jelenleg a szolgáltatás forrás hiányában nem működik.

Hallgatóink számos alkalommal fordulnak a szolgálathoz **információért**. A szolgálatban eltöltött hosszú idő során szerzett tapasztalat alapján a munkatársak pontosan tudják, hogy mik azok az események, határidők, fordulópontok, igények, elvárások és követelmények, amik a hallgatóink számára különös fontossággal bírnak. Egyes határidőkről a munkatársak külön figyelemztetik hallgatóinkat, a rászorulóknak segítenek dokumentáció elvégzésében, és

bizonytalanság esetén szívesen állnak rendelkezésre információval, tanáccsal. Ilyenek például a kollégiumi elhelyezés, ösztöndíj pályázat, órafelvételek... A fogyatékossgal élő hallgató személyes méltóságának veszélyeztetése esetén, mind a hallgató, mind pedig az oktató védelme érdekében, részt vesznek előadásokon, szemináriumokon, vagy vizsgákon, jelenlétükkel biztosítják a megfelelő bánásmódot. Konfliktus esetén képviselik a hallgatót, mediálnak.

TANULÁS TÁMOGATÁS, ÉS MENTÁLHIGIÉNÉS SEGÍTSÉGNYÚJTÁS

Gyakran igénybe vett szolgáltatások közé tartozik a mentális beszélgetés és a tanulás támogatás. Köztük a gyógypedagógiai fejlesztés, a tanulásmódszertani tanácsadás, idegennyelv oktatás. Az utóbbi években ezen területek fejlesztésére koncentrálnak, és továbbra is keressük az alkalmazható eszközöket, módszereket. A tevékenységek közös célja: a hallgatók komplex fejlesztése és segítése annak érdekében, hogy el tudják végezni a felsőoktatási tanulmányaikat és a lehető legsikeresebben tegyék azt, úgy, hogy közben személyiségük fejlődésével egy önállóan működő, érett felnőtt emberré váljanak.

A **gyógypedagógiai fejlesztés** során a tanulási nehézséggel és tanulási zavarral (diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia), illetve figyelem-koncentrációs nehézséggel küzdő hallgatóknak lehetőségük van képességeik erősítésére. A gyógypedagógia fejlesztő tevékenység során a hallgatóknak lehetőségük van a tanuláshoz szükséges részképességeik megerősítésére. Ez azért fontos, mert a sikeres tanulás koncentráció, figyelem, vizuális és auditív memória nélkül nem valósulna meg. Ezek a területek fejlesztése történik feladatlapok és fejlesztő játékok segítségével, egyénileg megtervezve. A fejlődés pár hónap után érzékelhető a hallgatóknál, és az ő beszámolójuk alapján is megállapítható, hogy ezek a részképességek megerősödtek, melynek következtében könnyebben ment számukra a tanulás.

A Támogató Szolgálatnál a **tanulás módszertani** technikák gyakorlása, elsajátításának elősegítése 2017-ben kezdődött. A cél az, hogy a hallgató rendszerezze, átlássa a tananyagot, s különböző tanulási módszerekkel könnyebbé váljon számára az Egyetem elvégzése. A leggyakoribb tanulási problémák általában:

- koncentrációs nehézségek
- viselkedési zavarok
- pszichoszomatikus zavarok
- időbeosztási nehézségek
- túlterheltség
- motiváció hiánya
- didaktikai – metodikai hiányosságok

A hatékonyabb módszerek elsajátítására általában 5-7 alkalomra van szükség. Egy foglalkozás általában fél órával. A hallgatók nagy része valamilyen tanulási zavarral (többségük diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával diagnosztizált) küzd. Mindemellett van köztük autista, látássérült, illetve alacsony IQ-val rendelkező személy is.

5-7 alkalommal más-más tanulási technikát sajátítanak el. Többek között megismerkednek a pomodoro technikával, a gondolattérképpel, a folyamatábrával, megtanulnak helyesen jegyzetelni, elsajátítják azt, hogy hogyan tudják az idejüket hatékonyabban be-

osztani. Számos pozitív visszajelzés érkezik a hallgatók részéről, miután a hallgatók megtalálták a számukra hasznos technikákat, aminek segítségével könnyebben tanulnak. Sajnos néhány esetben komoly nehézségeket élnek meg a hallgatók, de ez az állapotuk által okozott nehezítettségnek tudható be. Például több diszkalkuliában szenvedő diák jelentkezett olyan szakra, amiben rendszeresen kell magas szinten matematikai, kémiai képletekkel dolgozniuk. Ezekben az esetekben érdemes átgondolni a szakváltás lehetőségét is.

Ilyen esetben a hallgató számára egyetemi belső és külső pályaorientációs, tanácsadó szolgáltatást javasunk, mely elkísérheti a hallgatót a választott pálya újragondolásának útján, és sok esetben a lemorzsolódás megelőzésére szolgál.

Ugyancsak a tanulás támogatás céljából, az egyetem belső erőforrásait kiemelve, gyűjtjük össze és ajánljuk félévről-félévre „diszes” hallgatóinknak mindazokat a **mozgásos kurzusokat**, amelyek karközi kreditekkel is elérhetőek, amennyiben az adott kar befogadja. A sportos vagy táncos mozgásformák olyan alapvető készségeket fejlesztenek, amik visszahatnak a tanulási képességekre. Nem beszélve a mozgás jótékony fizikai és mentális hatásáról, ami önmagában hozzájárul a nagyobb teljesítményhez.

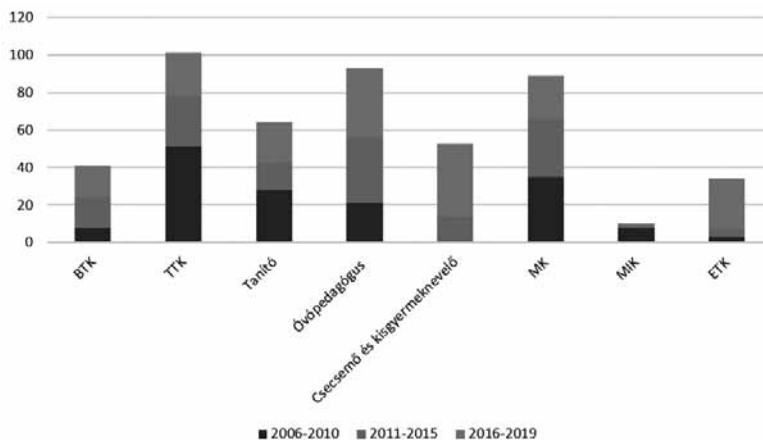
A diploma átadásának feltétele, hogy a hallgató bemutassa az előírt nyelvvizsga követelményt, kivéve, ha az alól a tanulmányi bizottság, szakvélemény alapján felmentést ad. A „diszes” hallgatók jelentős része, valamint nagy arányban a mozgáskorlátozott, látássérült, illetve a hallássérült hallgatók felmentést kaphatnak a nyelvvizsga része, szintje, vagy egésze alól. Amennyiben a hallgató nem tud a magyarországi oktatási rendszer által biztosított körülmények között idegen nyelvet tanulni, úgy elesik mind azoktól az élményektől és tudástól (ismerkedés, utazás, tájékozódás, szakirodalom, amelyet az idegennyelvi kommunikáció nyújtani tud számára).

A Támogató Szolgálat keresi azokat az eszközöket, amivel hozzájárulhat a hallgatók **idegennyelv tanulásához**. Nyolcadik éve fogad külföldi önkéntest, hogy helyben biztosítsa az interkulturális élményt mindazoknak, akiknek nem áll módjukba külföldre utazni. A szolgálat minden beavatkozási területén jelen van az önkéntes, és idegen nyelvi kommunikációra készíti az ellátottat a szolgáltatás biztosítása során. Továbbá az önkéntes angol nyelvű beszélgető csoportot tart, és személyes korrepetálást biztosít. 2018 őszétől, sikeres, kredites angol kurzusokat indítottunk, melyek elsősorban a verbális kommunikációt igyekeznek erősíteni, élményszerű, hallgatókat érdeklő témákat feldolgozva. 2018 őszén egyetemi idegennyelv oktatóknak, és nyelvvizsgáztatóknak speciális módszertani képzést szerveztünk a tanulási zavaros hallgatók oktatásáról és számonkéréséről. A képzést jó lenne megismételni, mert a különleges igényű hallgatók nyelv tanulása olyan komoly kihívás, amit csak megfelelő módszertannal lehet (ha lehet) támogatni. Ezen módszerek beépítése a pedagógus képzésbe hozzájárulhat diákok széles csoportjának nyelvtanulási esélyeinek növekedéséhez. Ez az „universal design of learning” elv érvényesüléséhez, vagyis olyan oktatási módszerekhez vezet, amely mindenki számára alkalmas arra, hogy hatékonyan tanuljanak.

5. táblázat: 2020 évi nyelvvizsga amnesztiát megelőző 12 év fogyatékoság alapján nyelvvizsga mentességgel diplomát kapott hallgatók kari megoszlása

Kar / év	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	össz.
ÁJK					1	4	2	4	2	3	1	10	6	33
ÁOK											1			1
BTK	1				1		3	5	5		3	8	4	30
ETK			16	5	14	10	24	29	20	11	42	44	26	241
GYTK														0
IGYK		4		2	2	9	6	4	2	12	18			59
KPVK										10	4	1	2	17
FEEK				1	1									2
KTK			1		1	1	3	1	2	1	1	10	18	39
MIK		2				3	4	8	3	28	3	33	20	104
MK	1				1	1	3	3	2	6	14	11	12	54
TTK					3	1	5	6	2	7	20	7	5	56
Össz.	2	6	17	8	24	29	50	60	38	78	107	124	93	636

1. ábra: A 2006 óta záróvizsgzott, nyelvvizsga nélkül 2020-ban diplomát szerzett pedagógusok megoszlása



A **mentálhigiénés beszélgetésre** minden regisztrált hallgatónak lehetősége van. Főként tanulási zavarral, figyelem-koncentráció nehézséggel küzdő és autizmus spektrum zavarral élő hallgatók veszik igénybe ezt a szolgáltatást. E tevékenység során a hallgatóknak lehetőségük van, hogy beszéljenek önmagukról, életükről, jó és rossz élményeikről, nehézségeikről. A foglalkozás során a hallgatók hozzák az aktuális témákat, amelyek foglalkoztatják őket, és ezekre épülve alakul ki a beszélgetés. Természetesen szükség van arra, hogy a beszélgetéseket vezető szakember koordinálja ezeket a konzultációkat és egyénileg építsen bele olyan témákat, feladatokat, szituációkat, amelyekből a hallgatóknak lehetőségük van önmaguk pontos megismerésére, illetve kreatív képességük fejlesztésére egy-egy probléma megoldásában. Sokszor már az is nagyon sokat segít a hallgatóknak, hogy tudnak valakivel olyan élethelyzetekről beszélgetni, amiről nem nagyon mernek kortársaikkal, vagy egyszerűen csak tudnak mesélni és lehetőségük van a ventilálni. Sok hallgatónak nehézsége adódik a szociális kapcsolatok kialakításával és fenntartásával, és a foglalkozás keretében keressük erre együtt a megoldásokat. A konzultációkat vezető szakember nem ad konkrét tanácsot a hallgatóknak, hanem megpróbálja rávezetni, hogy ő maga jöjjön rá a megoldásra, illetve igyekszik lelkiileg megerősíteni ezeket az egyéneket, hogy merjenek lépni, és fejlődni saját útjukon. Ehhez fontos, hogy a hallgatók érzelmileg biztonságba érezzék magukat, melyre a beszélgetéseket koordináló szakember már az első konzultáció óta törekszik. Így egymásba bízva sikerül a hallgatóknak jobban megismerniük önmagukat és jobban kezelniük a kapcsolataikat és stresszes helyzeteket, melyek következtében jól érezve és sikeresen lesznek képesek végezni az egyetemen.

HALLÁSI FIGYELEM TRÉNING

Ez a tréning egy kiegészítő terápia a gyógypedagógiai fejlesztés mellett, melynek során hatékonyabban és rövidebb időn belül lehet elérni a hallgatók részképességeinek a megerősítését, mely szintén a hatékony tanulásukat szolgálja. A hatást mindössze modulált zene hallgatása gyakorolja, melyet napi kétszer fél óra idő részánással lehet megvalósítani. Ezzel a módszerrel az idegrendszert tréningezzük és készítjük nagyobb összpontosításra, fókuszálásra, terhelhetőségre.



CSO-DISZ KLUB

Célja, hogy a hallgatók megismerjék egymást, illetve azokat az embereket, akik hasonló nehézséggel küzdenek. A hallgatóknak lehetőségük van a nehézségeik okozta élethelyzetük ventilációjára, feldolgozására, megküzdési és tanulási stratégiák megosztására. Ezzel kapcsolatos igények, egy a „diszes” hallgatók szolgáltatás fejlesztésére irányuló fókuszcsoporthoz vizsgálaton merült fel, és immár harmadik szemeszterben valósul meg. Szeptembertől Campus kredites kurzusként lesz elérhető.

SZEMLÉLETFORMÁLÁS

A befogadó társadalmi környezet kialakítása, formálása érdekében szemléletformáló tevékenységeket végzünk.

A hallgatók eredményes tanulásában nagyon fontos szerepet játszanak az őket tanító oktatók, pedagógusok, valamint a hallgatói adminisztrációt végző tanulmányi osztályok munkatársai. Fontos az **Ő informálásuk, és érzékenyítésük**. Szükséges, hogy az oktatók megismerjék azokat a nehézséggel járó helyzeteket, amelyekkel könnyen szembe találkozhatnak, illetve ami ennél is fontosabb, hogy megfelelően kezeljék azt. Ezért lehetőséget biztosítunk az egyes karok, tanszékek számára olyan találkozóra, fórumra, ahol megismerkedhetnek a különböző fogyatékosági típusokkal, különösen azokkal, amelyek jelenlévő hallgatók miatt kihívást jelenthet számukra. A legfontosabb célunk, hogy párbeszéd alakuljon ki arról, mi a teendő, ha sajátos fizikai, tanulmányi nehézséget kell áthidalni.

Szemléletformáló alkalmakat, beszélgetéseket, tréningeket biztosítunk akár külső, akár belső körök részére igény szerint. Ezek az alkalmakon érintett hallgatóink tapasztalati szakértőként vesznek részt, ezzel is hitelesen mutatják be az egyes fogyatékosági csoportokat, de legfőképpen az érintett embert. Általános történeteket így teszünk személyessé.

Campus kredites kurzusok során nyílik lehetőség további tanulmányokat folytatni a fogyatékoság témakörében a hallgatók számára, ahol ugyancsak az elméleti ismeret mellett, személyes történeteket ismerhetünk meg érintett magánszemélytől, vagy pedig Sors-társi érdekképviselői szerv képviselőjétől (pl. Mozgáskorlátozottak egyesülete), vagy a célcsoporttal foglalkozó szakembertől (gondozó otthon képviselője) magyar és angol nyelven.

Kurzusaink:

- „Esély-Híd” Csoportos és közösségi szociális munka;
- Specific Fields and Methods of Social Work
- Bevezető ismeretek az egyenlő bánásmódban részesülő emberek világába

Szemléletformáló eszközök:



Szemléletformáló alkalmak:



ÖSZTÖNDÍJ

A tanulás támogatás, vagy inkább motiválás sajátos eszköze a fogyatékossgal élő hallgatók szemeszterenkénti **ösztöndíj pályázata**, melyet az EFOP 343 pályázati forrás tesz lehetővé. A hallgatók három kategóriában pályázhatnak fogyatékossguk súlyossága és jellege szerint, jellemzően tanulmányi teljesítményük alapján kerülnek rangsorolásra. Az első kategóriában kerekesszékes mozgáskorlátozott, siket és vak, a második kategóriában mozgáskorlátozott, látássérült, és hallássérült, harmadik kategóriában a pszichés fejlődési zavarral és autizmussal küzdő hallgatók pályázhatnak. Az utóbbi kategóriában a nyertesek fele a legjobb tanulmányi eredmény alapján, a másik fele pedig a legnagyobb mértékű tanulmányi eredmény javítása alapján kap ösztöndíjt. Kategóriánként négy, hat és tíz pályázó nyerhet öt hónapra havi 30.000.- Ft-os támogatást. Az ösztöndíjjal hozzájárulunk a fizikai fogyatékossgal élő hallgatók, állapotuk, keresőtevékenységük korlátozottsága miatt nehéz anyagi helyzetének javításához, és elismerjük tanulmányi teljesítményüket. A harmadik kategóriában, a jellemzően tanulási akadályozottsággal élők tanulmányi erőfeszítéseit és eredményeit ismerjük el, és bizonyítjuk, hogy a motivációval, és a tanulás megfelelő módszereinek alkalmazásával a „diszesek” is boldogulnak egyetemi körülmények között.

Ez az ösztöndíj a hallgatói motivációs rendszerünk fontos részévé vált. 2021 őszi félévében tudjuk utoljára meghirdetni.

GYÓGYTORNA

A szolgáltatás a mozgáskorlátozott hallgatók és egyetemi dolgozók számára nyújt lehetőséget arra, hogy a rehabilitációs foglalkozások által megtartsák, visszaszerezzék egészséges mozgásukat vagy késleltessék fizikai állapotuk romlását. A szabadabb mozgás és a nagyobb erőnlét hozzájárul az érintett nagyobb függetlenségéhez, közérzetéhez, fizikai és mentális állapotának fenntartásához, mely összefüggésben van a szellemi teljesítménnyel is, így a tanulmányi eredményekkel és a munkateljesítménnyel.

A krízishelyzet alatt a szolgáltatás online távtanácsadás formájában valósulhatott meg azon résztvevők körében, akiknél a technikai feltételek adottak voltak. Az ellátottjaink számára a szolgáltatást a Támogató Szolgálat rehabilitációs szobájában biztosítjuk, amely bordásfallal felszerelt, és rendelkezik a kezelésekhöz szükséges eszközökkel (ágy, matrac, labdák, szalagok, súlyzók...stb). A résztvevők nagy százalékának a Bölcsészettudományi vagy a Természettudományi Karon van hallgatói vagy munkaviszonya, így egyben mozgásterápiájuk is épületen belül megoldott.

A szolgáltatás igénybevételének feltételei az egyetemi jogviszony, fogyatékossgai dokumentáció, szakorvosi lelet, valamint a regisztráció a Támogató Szolgálatnál. Kezdetben a szolgáltatás négy hallgató ellátásával kezdődött. 2019-ben összesen 13 hallgató és munkatárs vette, az Pandémia idején 7-8 fő vette igénybe az ellátást online módon.

Diagnózisuk szerint az alábbi célok nevezhetők meg esetükben:

- **Diagnózisok:** spina bifida, nyaki csigolyatörést követő paresis/plegia, juvenilis rheumatoid arthritis, chondromalacia patellae, Scheuermann-kór, sclerosis multiplex, Parkinson-kór, cerebral paresis, egyéb degeneratív gerinc megbetegedések
- **Rövid/hosszú távú kezelési célok:** fájdalomcsökkentés, mozgásterjedelem javítása és növelése, Janda-féle izomegyensúly helyreállítása, spazmus oldás, egyensúly- és koordináció-fejlesztés, állóképesség fejlesztés, életminőség fejlesztése

„**Fogyatékosággal élők mozgásterápiája**” címmel, a PTE TTK Szentágothai János Protesztáns Szakkollégium támogatásával 1 kredites kurzusként felvehető a gyógytorna, és ezzel megvalósul, hogy a rehabilitáció hozzájárul az egyetemi tanulmányok előre haladásához is. A szolgáltatást különböző **segédeszközök** alkalmazásával végezzük, melyekhez részben egyetemi, részben magán forrásokból jutottunk. A program népszerű, elégedettek a résztvevők, évről évre egyre több jelentkező van. A várólista miatt fontos a gyógytorna **kapacitás bővítése** évről évre. A szolgáltatás **forrásigényes**, hiszen megbízással külső munkatárs látja el a feladatot. Az elmúlt években számos, különböző forrásból biztosítottuk az ellátást. Jelenleg pályázatból (7 fő) tudjuk működtetni a gyógytornát. Szükséges gondoskodni a szolgáltatás kiszámítható és biztos finanszírozásáról. Ugyancsak fontos az eszköztár bővítése, különösen egy kezelőágy beszerzése.

Gyógytorna eszközök:



BEISKOLÁZÁS

Egyetemünk számára a deklarált értékek miatt fontos, hogy elérjük a hátrányos helyzetű hallgatók ezen csoportját. Résztételük a felsőoktatásban egyéni szinten, egy-egy ember - mások számára tanulságos - személyes boldogulásának és önmegvalósításának története, melyet a fizikai és/vagy szellemi akadályozottságától függetlenül, a megfelelő pályavá-

lasztáson keresztül tud megvalósítani és sikeres karriert építeni. Közösségi szinten ezen hallgatók jelenléte a jövő értelmiségeinek szemléletformálására, motiválására és felelősségvállalásra rendkívül pozitív hatással van. A közös élmények középtávon hozzájárulnak a kooperatív, felelős társadalom alapjainak megerősítéséhez.

Ennél kevésbé magasztos, de fontos szempont, hogy egyetemünk nyitott legyen a felnövekvő, potenciális egyetemista populációban mind nagyobb arányban megjelenő fogyatékos-sággal, különös tekintettel tanulási zavarral és autizmussal élő diákok iránt, hiszen ezzel is biztosítja működéséhez szükséges hallgatói létszámot.

Ennek érdekében a Támogató Szolgálat a Karrier irodával együttműködésben rendszeresen beiskolázási célú előadásokat tart a környező megyei pedagógiai szakszolgálatok együttműködésével, hogy tájékoztassa az SNI-s és BTMN-es diákokat a felsőoktatási lehetőségeikről, kihívásokról, kedvezményeikről. Ugyanebből a célból, immár negyedik alkalommal részt vett az Educatio szakkiallításon, ahol vállalta a szakkiallítás fogyatékos-sággal élő hallgatóinak kísérését és az érdeklődők (diákok, tanárok, szülők, szakemberek) tájékoztatását.

KÉPEK PROJEKTEKRŐL:



KITEKINTÉS

BÉCSI ZSÓFIA

AZ INKLÚZIÓ TÁRSADALMI ÉRDEK

ABSZTRAKT

A címben megfogalmazott állítás alátámasztásához a filozófiatörténet szerzőinek gondolatait használtam: Platón Állam című művében a társadalmi csoportok megállapítását, Adam Smith sakktabla-elméletét, J. F. Nash a cselekvést megelőző együttműködést. Írásommal azt igyekeztem megmutatni, hogy miként válik érdeké a társadalom számára az integráció. John Dewey, az iskola szerepéről alkotott nézeteit továbbgondolva teszek javaslatot arra, hogy egyénként mit tehetünk a társadalmi szinten megvalósuló inklúzió érdekében. A konklúzióban azt emelem ki, hogy a befogadás ugyanolyan előnyös az egyén, mint a közösség számára.

KULCSSZAVAK: *képesség, közösség, együttműködés, oktatás, attitűd*

BEVEZETÉS

Tanulmányomban azt a gondolatmenetet járom végig, ami megmutatja, miért választottam előadásom címéül azt az állítást, hogy 'az inklúzió társadalmi érdek'. Az eredeti cím ugyanis úgy hangzott volna, hogy 'az inklúzió társadalmi érték', de ahogy az érveléshez vettem sorra a filozófiatörténet egy-egy klasszikusának a téma magyarázatához kapcsolódó elméletét, továbbgondolásokkal bővítettem a szerzők tanításait. Célom, hogy az elméleti problémafeltárás mellett közös gondolkodásra invitáljam az olvasót és gyakorlati megközelítéssel szolgáljak.

Az első átfogó társadalmi leírás az európai kultúrtörténetben Platón nevéhez köthető. Az Állam című művében úgy állapította meg a társadalmi csoportokat, hogy azokban érvényesülhessenek azok az értékek, melyeket kardinális erényeknek tartott. A mindent átfogó erény az igazságosság, ami az állam különleges szerkezetével és működésével nem csak az egyén, hanem az egész közösség számára biztosított. A közösség három nagy egységből áll. Az egyének adottságaik, természetük és képességeik szerint kerültek a különböző társadalmi csoportokba. Platón úgy képzelte, egy állam akkor lesz igazán sikeres, fennmaradását az tudja garantálni, ha az egyének közti különbségek szerint kerülnek kiosztásra a feladatkörök. Ha mindenki olyan feladatot kap, amihez ért, abban a társadalmi csoportban kell helytállnia, ami a természetének megfelelő, akkor sikeres lesz, hiszen képes az adott feladatokat ellátni. Jobban, mint egy hozzá nem értő társa, aki esetleg más adottságokkal rendelkezik. Leegyszerűsítve a történetet és kifejezetten az adottságokra, az

emberi természetre koncentrálva, a leírás szerint az emberek három nagy csoportba sorolhatók aszerint, hogy: (1) a gyakorlati dolgokban járatosak – azaz könnyen beletanulnak a földművelésbe, kézműves tevékenységekbe, vagy a kereskedelembe (bennük a legerősebb a mértékletesség erénye). (2) Különösen erős fizikummal rendelkeznek – katonai feladatkörökre alkalmasak, vagy békeidőkben erőteljes igénybevételt jelentő építkezéseken képesek dolgozni (ők az igazán bátor tagjai a társadalomnak). (3) Fogékonyak az elméleti tudás iránt, könnyen iskolázhatók, könnyen tanulnak – filozófusokká válhatnak és az állam életét az általuk hozott szabályokkal rendezhetik (hiszen a bölcsesség erényét leginkább ők bírják). Az állam igazságos szerkezetét a feladatkörök szerinti szerepek adják. A termelők ugyanis önmagukban is alkothatnának önálló államot, hiszen képesek megtermelni és kereskedelem útján elosztani a szükséges javakat, de Platón hangsúlyozta az emberi természet visszásságait. Kiemelte, hogy mindig fel kell készülni a nézeteltérésekre, a bomlasztó vitákra, harcokra. Ezért tartotta fontosnak egy második csoport felállítását, a katonai feladatokat ellátó örökét, akiknek a béke őrzése a céljuk. De a két részből álló társadalom még több veszélyt rejt, hiszen itt már nem csak az érdekek közt feszülhetnek ellentétek, hanem hatalmi kérdésekből fakadó ellentétekre is számítani kell. Félt, hogy egy katonai csoport, akik fegyverrel és fizikai erőfölénnyel rendelkeznek, kihasználják a termelőket, kiszigerelik őket, majd a termelőréteg leigázásával, tönkretételével végül a saját ellátórendszerüket teszik tönkre. Ezért kell egy olyan csoport is, akik képesek felelősségteljesen, akár hosszú távon is gondolkodni. Olyan emberekre van szükség, akik tanultak, akik képesek tanulságot levonni helyzetekből, akik nemcsak okosak, azaz megtanulnak dolgokat, hanem bölcsességgel is bírnak, azaz a megszerzett ismereteket a gyakorlatban is alkalmazható tudássá tudják alakítani. Az inklúzió alapelvei már Platón Államában is érvényesülnek, ahol minden egyén a saját képességeihez, adottságaihoz, természetéhez mérten, a számára leginkább megfelelő módon tud hozzáadni a közjóhoz.

A közjó fogalma azonban nem igazán Platón szótárából ismert. A felvilágosodás filozófus-gazdaságtudósa, Adam Smith írt a *Nemzetek gazdagsága* (1776) című művében arról, hogy az egyéni jók miként képesek összeadódni közjővé. Az egyéni jó jelenti az egyén cselekvését, ami magába foglalja az egyén érdekeit, motivációját. Smith a társadalmat a sakktábla allegóriájával írta le. Eszerint az egyének rendelkeznek a társadalomban elfoglalt helyükkel, ahogy a sakktáblán is az egyes bábuk meghatározott helyet foglalnak el. Az egyének a társadalmi helyzetüknek megfelelő szerepet kapnak, azaz a státuszhoz rendelt tetteik, viselkedéseik határozzák meg a cselekvéseiket. Ahogy a sakkbábuk is a hozzájuk rendelt szabályok szerint léphetnek, hasonló elvek alapján működik az emberi társadalom is. A sakkjátzsma akkor működik, ha mindenki a maga szerepének megfelelően lép jól. A társadalomban ezen elv alapján az orvos jól gyógyít, a tanár jól tanít, a takarító pedig jól takarít. Ha felcserélik a szerepeiket, a másik feladatát veszik magukra, a társadalom nem fog működni, mert nem lesznek jók a másik szerepében. Mindenkinek a maga helyén kell jól csinálnia a maga dolgát ahhoz, hogy ezek az egyes működések, a jól gyógyító orvos, a jól tanító tanár, a jól takarító takarító együttesen eredményezzenek egy jól működő társadalmat. Smith elmélete rávilágít arra, hogy a társadalmi feladataink, a közösségben végzett tevékenységünk a társadalmi szerepünket jelenti. A sakktábla-elmélet arra tanít, hogy a saját helyünkön, a saját helyzetünkben a lehető legjobban cselekedjünk. A saját szerep pedig egyúttal saját szabályt is jelent. (Angolul talán még jobban is hangzik a tanulság: Own role – own rule.)

Smith allegóriája a láthatatlan kéz elméletével folytatódik. Ahogy az egyéni és társadalmi érdekek összefüggését vizsgálta, miszerint az egyéni tevékenységek és érdekek összeadódásából keletkezik a társadalmi működés, úgy jutott el a láthatatlan kéz gondolatáig. Az irányító „kéz” pont attól válik „láthatatlanná”, hogy nem mint önálló entitás mutatkozik meg, nem egy személy, vagy egy szervezet látja el ezt a szerepet, hanem az egyes személyek önálló egyéni működésének egyidejűségéből adódik össze. Felvetődhet a kérdés, hogy ez a működés mitől lehetséges. Hogyan tud megvalósulni ez az összehangoltság? A hibázás lehetősége igen nagy, hiszen nem nagyon találkoztunk még tökéletesen működő társadalommal. Mi tudná mégis a lehető legjobb működést biztosítani, vagy legalább elősegíteni? A 20. század közepén John Forbes Nash matematikus lépett túl Smith tanításán azzal, hogy az egyéni önzések, egyéni cselekvések rendszerébe beépítette az előzetes kommunikációt. Nash a smithi modellnél egy sikeresebb módszert ajánlott a kooperáció előnyeinek felsorolásával. Az együttműködéshez azonban szükséges a belátás. Szükséges felismernünk, hogy mit jelent a közösség és miként mutatkozik meg a közösségi tevékenység. A kooperációhoz hosszú távú tervezés, valamint a résztvevők közötti kommunikáció szükséges. Nash tanítása a 2001-es Egy csodálatos elme című filmmel vált ismertté a laikusok között is. Gondolatait kissé félreértelmezik a filmben, de esetünkben az a lényeg, hogy mennyire fontos a cselekvést megelőző szintű kommunikáció. A társadalmi szerepek vagy kötelességek nem mindig egyértelműek vagy tisztázottak. Nash elmélete azt tanítja nekünk, hogy a társadalom tagjainak felelősséget kell vállalniuk, hogy megállapodjanak a szerepek elosztásáról. Smith azt mondta, az ember önző lény, és ezzel nincs is semmi baj, hiszen ha nem a saját érdekeinket tartanánk szem előtt, nem tudnánk előnyökhöz jutni, nem érvényesülnének az érdekeink, nem lennének javaink és nem tudnánk életben maradni sem. Smith azt állította, a legjobb eredményt úgy lehet elérni, ha a csoportban mindenki arra törekszik, ami a legjobb számára. Ezt Nash úgy egészítette ki, hogy a legjobb eredményt úgy lehet elérni, ha a csoportban mindenki arra törekszik, ami a legjobb számára és a csoport számára. Ezt a kívánalmat azonban kizárólag együttműködés útján lehet teljesíteni. A kommunikációval, az előzetes egyeztetéssel létrejön az együttműködés, ami pedig közösséget teremt. (Angolul a három lépés elnevezésében a latin eredetű előtag még alliterál is: 1. Communicate – 2. Co-operate – 3. Community.)

Az inklúziót hozzáállásként, egyfajta attitűdként értelmezem. Ahhoz, hogy a befogadó szemlélet megvalósuljon, szükség van a hosszú távú gondolkodásra, másképp nem tudunk időben elhúzódó terveket és folyamatokat átlátni. Közösségépítő szerepe van, de az inklúzió önmagában is egy közösség meglétét feltételezi, ami befogadóvá válhat. Az egyén nem lehet befogadó. Az egyén elfogadó lehet, a befogadó közösség pedig elfogadó egyénekből áll. Az inklúzió közösségi szintje nem létezhet az egyén szintjén megvalósuló tolerancia nélkül. Az egyénnek ehhez a hozzáállásához belátónak kell lennie, mi több, felelősségteljesnek. A közösség iránt érzett felelősséggel. Miért is 'éri meg' a befogadó hozzáállás? Mindenekelőtt a tiszta lelkiismeret miatt. Érdekes, hogy az egyén szintjén az ember erkölcsi lény mivoltát hangsúlyozzuk, aminek talán érzelmi okai is vannak. De a mindennapok szintjén a cselekedeteinkben inkább a gazdasági szemlélet mutatkozik meg. A legapróbb történés szintjén is feltesszük a kérdést: „miért éri ez meg nekem?” Nem minden ember esetében elég erős motiváció a tiszta lelkiismeret. Tanulmányomban arra világítok rá, hogy a hasznosság elvét szem előtt tartva is érték, sőt, mi több, érdek az inklúzió,

ugyanis 'win-win' helyzetet teremt. Mindenki valamilyen módon a társadalom hasznára válhat és hasznára is kell, hogy váljon. Amennyiben valakit nem engedünk szerephez jutni a társadalomban, kizárjuk a közösségi cselekvésekből, eseményekből, ezért ő nem tud aktívan részt venni, akkor azt a valakit segítenünk kell. Aki nem tud tevőlegesen részt venni a társadalmi folyamatokban, annak az igényei közt egyre több hiány jelentkezik, amit viszont a közösségnek kell pótolnia. A kizárásnál sokkal jobb képletet ad a befogadás. Aki aktívan részt vehet a társadalmi szerepvállalásokban, az nem szorul segítségre. Ehhez előzetes egyeztetésekre, együttműködésre van szükség.

Felvetődik a kérdés, hogy a fentiek belátását miként lehet elősegíteni, a társadalmi működésekre és a társadalom tagjainak hozzáállására hogyan lehet hatással lenni. A válasz a nevelés. A nevelés intézményesített formájában még egyszerűbben és nagyobb hatásokkal lehet társadalmi hatást elérni, mintha az egyéni nevelésben jelenne meg kizárólag. Az iskolai nevelésben azonban ez nem történhet direkt módon. John Dewey amerikai pragmatista filozófus-pedagógus hívta fel a figyelmet több írásában is, hogy téves dolog az iskolára úgy tekinteni, mint a társadalmi működéseket mintázó modellre. Az iskolában nem előkészülünk az életre. Az iskolában is maga az élet zajlik. Az iskola nem a társadalom leképezése. Az iskolai közösség is a társadalom része. Miért jelentős mégis a szerepe? Mert a társadalom egy kis csoportját jelenti, ami méreténél fogva is könnyebben átlátható, szervezhető, így hatást is könnyebb elérni, mint a nagy közösségben. Az iskolák hatással vannak a jövőre. Azok a diákok, akik ma még csak tanulják a cselekvések miértjeit és mikéntjeit, akik a társadalmi folyamatoknak ma még csak elszenvedői, egy-két évtized múlva aktív cselekvői, a közösség életének meghatározó szereplői lesznek. Ezért nem mindegy, hogy a nevelés, ami nem csak a szűkebb családi körben történik, hanem intézményes keretek között is, milyen hatással bír. Amennyiben az inklúzió nem képezi az oktatási rendszerünk részét, ne várjuk, hogy a társadalmunk részévé váljon.

A fenti megállapítások és érvelések után következzen az írásom gyakorlati vonatkozása. Mit tehetünk? Mi a mi szerepünk? Egyén szintjén miként járulhatunk hozzá az inklúzió megvalósulásához, akár a saját életünkben, akár oktató/nevelő munkánk során? A választ Dewey tanításainak hatására fogalmaztam meg. Az első lépés a kérdezés. A kommunikáció első lépése. Ezt szorosan kell, hogy kövesse az odafigyelés. A feltett kérdésre elfogulatlanul, elvárásoktól mentesen várjunk választ, a választ így tudjuk a lehető legpontosabban értelmezni. Ez az odafigyelő, konkrétumokra koncentráló kommunikáció teszi majd lehetővé a tervezést. A terveket azonban be is kell mutatni, meg is kell vitatni, hogy további pontosításokra legyen lehetőség. Ezt követheti a cselekvés, majd pedig a teljes folyamat ismétlése. A tanácsom angol nyelven érdekes igazán, hiszen az egyes tevékenységek kezdőbetűi adják meg a konklúzió lényegét. (Ask, Pay attention, Plan, Express, Act, Repeat) Az 'appear' = megjelenik, feltűnik, látszik ige tökéletesen leírja azt a hozzáállást, amivel az inklúzió neveléssel való összefüggését mutatja. Nemcsak tanárként, de egyszerűen a társadalom tagjaként is jelen kell lennünk, meg kell jelennünk, fel kell tűnnünk, sőt mi több, látszódnunk kell azokban a folyamatokban, melyekben az inklúzió kérdése felmerülhet. A társadalmi felelősségvállalás kizárja a közöny lehetőségét.

Az inklúzió érték. Egyrészt morális érték, hiszen a befogadott személy érdekét szolgálja. Lehetőséget ad számára a közösségben való aktivitásra. Utilitarista szempontól is érték, hiszen érdekek fűződnek hozzá. Nem csak a befogadott személy érdekét szolgálja, ha-

nem a közösségét is. Az inklúzióval csökken azok száma, akik kizárólag passzív értelemben részesei a társadalomnak. A közösség fejlődését a minél többek által végzett összehangolt aktivitás jelenti. A társadalom számára így válik érdeké az inklúzió.

IRODALOM

- Bertók, R. & Bécsi, Zs. (2007). Etika elméletek – Etika gyakorlatok. ETHOSZ Tudományos Egyesület, Pécs. – könyv
- Dewey, J. (1976). A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest. – könyv
- Dewey, J. (2008). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. In: Jo Ann Boydston (szerk.): The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, vol.8. Southern Illinois University Press, pp388-407. – tanulmány
- Howard, R. (rend.) - Nasar, Sylvia (szerz.) (2001). Egy csodálatos elme. Universal Pictures, Dreamworks. – film
- Nasar, S. (2002). Egy csodálatos elme. Gabo Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest. – könyv
- Platón (2014). Állam. Atlantisz Kiadó, Budapest. – könyv
- Smith, A. (2011). Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól. Napvilág Kiadó, Budapest. – könyv

SCHÄFFER JÁNOS

MŰVÉSZETELMÉLETI ESSZÉ A BEFOGADÓ EGYETEM PERFORMATÍV ESEMÉNYEIHEZ

ABSZTRAKT

A Befogadó Egyetem számos performatikus elemekkel tűzdelt programot szervezett, amivel a sokszínűsége hívta fel a figyelmet. Csak néhányat emelnék ki, flashmob, ami az értékteremtés jegyében valósult meg, valamint közös molinó, és korlátfestés a környezet szebbé tétele érdekében. Kiállítás jött létre a befogatás, inklúzió tematikán belül. Ezek az események számos kérdést vetnek fel, amik ha tágan is, de egyfajta művészetelméleti kontextusba helyezhetők. A Befogadó Egyetem tevékenysége olyan inspiratív határterületet mozgat meg, ami reflektál az egyetem korlátaira, és annak lehetőségeire. Az elmúlt két évtized során az emberi test a tudományos kutatások középpontjába került. E téma felé irányuló tudományos érdeklődés szinte beláthatatlanul nagy kutatási területet jelölt ki, ahol a vizsgálódások gyakorta átlépnek a hagyományos diszciplínák határain, és különböző módszerek és szemléletmódok összehangolásával próbálják feltárni a különféle korok testről alkotott elképzeléseit, a testi megnyilvánulásokat és a testábrázolásokat szimbolikus jelentéseit. Céлом nem az ember testképéről kialakult teljes, átfogó nézetek rekonstruálása, hanem csupán apró mozaikdarabkák egymás mellé rendezése, és – ahol lehetséges – a kontúrok élesebb megrajzolása. Ebben az esszében én a reprezentáción keresztül elmélkedek a kép és test viszonyán, a performansz kérdéskörén, amit ha belehelyezünk egy történeti kontextusba, akkor eljutunk a kor reprezentációs kérdésköréig.

KULCSSZAVAK: *performatikus elemek, performansz, emberi test, reprezentáció*

A Befogadó Egyetem számos performatikus elemekkel tűzdelt programot szervezett, amivel a sokszínűsége hívta fel a figyelmet. Csak néhányat emelnék ki, flashmob, ami az értékteremtés jegyében valósult meg, valamint közös molinó, és korlátfestés a környezet szebbé tétele érdekében. Kiállítás jött létre a befogatás, inklúzió tematikán belül. Ezek az események számos kérdést vetnek fel, amik, ha tágan is, de egyfajta művészetelméleti kontextusba helyezhetők. A Befogadó Egyetem tevékenysége olyan inspiratív határterületet mozgat meg, ami reflektál az egyetem korlátaira, és annak lehetőségeire. Ebben az esszében én a reprezentáción keresztül elmélkedek a kép és test viszonyán, a performansz kérdéskörén, amit, ha belehelyezünk egy történeti kontextusba, akkor eljutunk a kor reprezentációs kérdésköréig. Ma a művészeknek három feladatot kell megoldaniuk ahhoz,

hogy a látás nyelve befolyásolhassa életünk újjáalakítását. Meg kell ismerniük és fel kell használniuk a képkalkoló rend törvényeit, hogy ez által az alkotás ismét egészséges alapokra épüljön. Alaposan el kell mélyedniük korunk plasztikai tapasztalataiban, hogy létre tudják hozni a mai tér-idő történések vizuális ábrázolását. Végül pedig fel kell szabadítaniuk a teremtő képzelet minden tartalékát, és ki kell fejleszteniük a dinamikus kifejezési formákat, azaz a modern, dinamikus ikonográfiát. - írta Kepes György (1975). A művek áttörnek a kereteket, a befogadót egy intenzívebb aktivitásra kényszerítik, és beemelik egy áttranszformált közegbe. Ez a folyamat már a XIX. század második felében elindul, amikor is egy új látásmód volt kialakulóban. Itt elsősorban Cézanne festészetének mérföldkövét említhetjük a denotációt meghaladó látás példajaként, amelyben a befogadó feladatává válik a mű önmagában megalapozott összefüggéseinek reprodukálása. Innentől kezdve a képnek azt kell előmozdítania, hogy a néző, miközben a képet megtapasztalja, egyúttal saját tapasztalatát és ezzel önmagát is új módon tapasztalja (Imdahl, 2002). A reprezentáció ebben az esetben elbizonytalanodik a mű önmagában artikulált szabályai és a nézők végtelen értelmezés lehetőségei közti hasadás következtében. A kép kategóriájának segítségével ma már a művészeti produkciók kis hányada határozható meg. A megjelent új reprezentációs technikák alkotásai a hagyományos képi értelmezést nehezen engedik meg. A kortárs kultúra egy ikonmán, mediális közegben burjánzik, ami a kép és a valóság viszonyát egy merőben új kontextusba helyezi. Az újabb mediális technikák hatásukban összefonódnak a képi művészetekkel, és a kultúra képszerű formáival. A kép változása magával hozza a látás és az érzékelés változását is, valamint egy sajátos tér- és idő-struktúrát, ami a befogadó részéről egy újszerű kapcsolatot eredményez. A megjelenő képmédiák új vizuális hatásokat hívnak életre, az okcidentális kultúra képfogalmát olyan mélységig változtatják meg, mint a maga idején a fényképezés életre keltése.

A tudomány, mint esztétikum szintén előtérbe kerül, és nélkülözhetetlen részévé válik a szimuláció képi világának. A hagyományos világnézeti problémák, megközelítések megrendülnek. A tudományok óriási ismeretet halmoznak fel a világról, az emberről, de az emberről magáról alkotott nézetek sokszínűsége bizonytalanságot és relativitást szül. A tudományágak differenciálódásával, egyre erősebb módszertani önállósodásával tárgyerületeik is elidegenednek egymástól (Ritter, 2007). A tudományoknak nincs egységes felfogása az emberről. A tudományok átalakulásából adódóan a technikai konstrukciók fejlődésére a különböző művészeti ágak is reflektálnak. Egy megjelent tudományág például az „*imaging science*”, amely a tudományok nézőpontjából megközelített képi dominancia, képfeldolgozás, tárolás, analízis és megjelenítés kérdéseivel foglalkozik. A különböző médiumok és technikák összeolvasztásával egy multifunkcionális médiahalmaz jön létre, ami egy apparatív visszacsatolásban fluktuál. A mediális kommunikáció a valóságot, mint esztétikai konstrukciót jeleníti meg.

A test és a kép szoros összefüggésben áll egymással. A kép önmagában nem létezik, kell egy viszonyrendszer, amiben létezése történik. A kép az ember testét tölti ki, kiszolgáltatva a testet a kép okozta idomulásnak, ami egy médiumon keresztül nyeri el jelentését. A kép jelenléte a test távollétét feltételezi. A kép az emlékezés útján keresztül testesül meg az emberben. Az ember hozza létre, és az ember jeleníti meg, alakítja, és mozgásban tartja. Testünk mindig hordoz egy kollektív identitást, mivel egy adott kultúrát képvisel a nemzetiségi hovatartozás, az iskolázottság és az adott vizuális környezet által. A reprezen-

táló testek azok, amelyek előadják önmagukat, míg a reprezentált testek különálló vagy független képek, amelyek testeket reprezentálnak (Belting, 2008). A képeknek testekre van szükségük, amin keresztül értelmeződnek. A test is lehet kép, ami megelevenedik, és kommunikál. A performance művészetében a test, mint kép, és mint médium egyszerre jön létre. A kép változása, és interpretációja, párhuzamosan alakult a testkép fogalmával, a test képi kommunikációjával. A képek medialitása a test tapasztalatának kifejeződése (Belting, 2003). A képet a befogadó hozza létre önmagában, a befogadóban kijelölődő identitásképző hely és a képek tere kölcsönösen egymásra utalódik.

A testi jel egy olyan csatorna, ami a mindenkori kulturális mezőt folyamatosan alakítja, reflektál rá. Noha a test anyagisága- éppúgy, mint a nyelv- adott, a lényeges kérdés az, hogy miben áll ez az anyagiság, mi módon konstituálódik, és konstruálódik, és hogyan lehet rá reflektálni (P. Müller, 2009, 13.o.).

A nyugati filozófia történetében, és különösen Descartes-nál a test elválik az embertől, és egy degradációs, valamint elfojtó magatartás áldozatává válik. A kihívás és a botrány tulajdonképpen abban áll, hogy noha a test beszél, maga a test elbeszélhetetlen. (P. Müller, 2009). A modern szemlélet a műalkotást, és ezzel egyidejűleg a testet is egy zárt elkülönített rendszerben kezelte, ami egy önmagába folyást eredményezett, vagyis bezárult, és megmerevedett. Az erre reflektáló posztstrukturalista elméletek már kitortek ebből a homogén közegből, és nem egy elkülönített térben kezelték a műalkotást. A műalkotás és a test ezen gondolkodás mentén behelyeződik a világba, része annak, nem lehatárolt, át- meg átfolyik egymásba, töredezett, és soha nem befejezett. A test (működésében, megnyilvánulásaiban) tehát nem szakadatlanul teátrális - ha az volna, nem is lehetne erre a vonására reflektálni, viszont a teatralitás, mint jelenség, mint megnyilatkozás feltételezi az emberi testet (P. Müller, 2009).

A test szerepének alárendelt helyzete már Platón Phaidonjában megjelenik. A lélek a szellemmel azonos, és halhatatlan. A test az érzékeléssel azonos és halandó, mintegy szemben áll a lélekkel. A sztoikusok (...) feltételezik, hogy csak testek képesek hatni, illetve hatást szenvedni. Ezért a lelket testnek tartják, sőt az erényeket is a materiális lélek diszpozíciójaként értelmezik (Filozófia, 2007).

Descartes-nál a szellem kiemelődik a természetből, és függetlenedik a testtől. A test mechanikus jellegű lesz, és tárgyiasul, elveszti szubjektív mivoltát. Csak a gondolkodó én, ami biztos alap, a többi ki van téve a tévedés veszélyének. A test csak, mint a tudományok számára kínáló lehetőségként adott, és a gondolkodó énnel nincs szüksége rá, mert a megismerést a szellem hozza létre.

Egy kis kitérőt tennék Nietzsche kapcsán, mivel ő a karteziánus gondolkodást megkérdőjelezte. Nietzsche szakít a descartes-i dualista felfogással, mivel az a test leértékeléséhez vezet. Nála egyé válik a kettő, sőt a lélek a test egy aspektusa lesz. Rámutatott, hogy a művészi élmény nem annyira az ész semleges szemlélődése, mint inkább test érzéki és erotikus reakciója. A dionüszoszi mámor nem egy racionális élmény volt a görögök számára, hanem egy érték, ami a későbbi társadalmakban kiveszett, és a civilizáció okozta korlátok közé szorult. A szókratészi ember racionalitása az emóciót háttérbe szorította, amit Nietzsche úgy próbál újra visszahelyezni a pozíciójába, hogy a művészi kreativitásra helyezi a hangsúlyt. A művészet elragadtatása a modern fegyvelmezett kultúra ellenszere, és megköveteli az értékek átértékelését. Az ember a technika által alakítja át a természete-

tet, de minden egyes megszülető ember elszenvetője is ennek, ezért egy új emberre van szükség, egy Übermenschre. A művészet az akarat aktivitása, az élet afirmatív teremtő megélése, az igazság láttatása a „hazugságok” által. A modern gondolkodás sok esetben Nietzsche-n keresztül tárgyalja a test társadalmi szerepét, és annak megnyilvánulását.

A 30-as évektől a francia filozófia szakítani akar a megmerevedett kartézianus filozófiával, és a fenomenológián keresztül a test kérdését újra előtérbe helyezi. A fenomenológia az individualizmus, és a tudatfilozófia kritikájából indul ki, és Husserl filozófiájából kiindulva a reflexió előtti tudat konkrét megjelenését tartották szem előtt.

Husserl hangsúlyozza, hogy a test a térbeli és időbeli tájékozódás középpontja, s hogy ezzel összefüggésben a testem helyét, helyzetét szabadon megváltoztathatom, de magát a testemet nem áll módomban megváltoztatni (P. Müller, 2009). Az én nem egy zárt térben helyezkedik el, hanem a nyitott másik ének felé. Az alter ego olyan tapasztalattá válik, mint az én. A másik tapasztalata nem egy közvetlen tapasztalat, hanem olyan közvetett intencionalitás, ami testen keresztül érhető el. A másik testen keresztül fedezem fel a benne levő egót. Ebben a felismerésben a test kettősségét ismeri fel Husserl, és az eleven, szubjektív testet (*Leib*) a fizikai testtől különbözteti meg. A testem lehet szubjektív, és objektív, idegenszerű. Az interszubsztivitás a test viselkedésére adott reagálás csatornáján keresztül adott. A másik idegenszerű marad, de a tapasztalatomhoz valami többletet ad. Kérdés, hogy az ego és az alter ego meg tudja ismerni egymást, úgy, hogy megőrzi szubjektív személyes én-szerűségét? Husserl próbálja elkerülni a szolipszizmust, és az én, mint szellem csapdjából kikerülve hidat szeretne verni a másik én-je felé.

A test az észlelés közege, központi helyet foglal el. Normarendszerrel bír, és a személyes, társadalmi élet fejeződik ki benne. A fenomenológiai tapasztalat egy szubjektív tapasztalat, az öntudatból indul ki, ami reflektál a világra, mint egy helyre, amibe belefeszül. Mindez testileg adódik, mivel az az elsődleges a priori világban-benne-lét.

A XX. században a világháború drámai eseményei rányomták a bélyeget a társadalom létállapotára. A művészet ekkor is, mint minden korban, tükör, korlenyomat. A modern racionalista hozzáállás letűnőben van, és erre a művészet az informer irányzatával reagál. Egy másik kialakuló gondolkodás az egzisztencializmus, ami a filozófiára, művészetekre, a társadalomra volt nagy hatással. Ez az irányzat a század 30-as éveiben teljesedik ki Soren Kierkegaard dán filozófus nézeteinek újrafelfedezésével. Az uralkodó hegeli objektívizmust cáfoló, a lét megismerését megkérdőjelező nézet alakult ki, ami az embert egzisztenciájára „korlátozza”.

Az egzisztencializmus, amely párhuzamosan alakul ki Németországban és Franciaországban, az emberi létezését a maga kontingens valóságában szemléli. A korábbi kanti, hegeli filozófián alapuló erős kritikai reakció azért alakult ki, mert már nem tudtak megoldást találni az ember egzisztenciális problémáira. Martin Heidegger, Karl Jaspers, Nyikolaj Bergyajej, Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel fémjelzi ezt az irányzatot, hogy csak a legnagyobbak kerüljenek említésre.

A filozófus maga is tárgya a filozófiának, és a tudat, a szabadság, a halál, a szorongás stb. kérdéseket vizsgálja. Heidegger szerint az egzisztálni a latin *existo* igéből származik, aminek az alapjelentése a megjelenni, előjönni, nem szilárdnak lenni. Az egzisztencializmus a gondolkodást próbálta összeegyeztetni a reális valósággal. A jelenvalólét belevette a létbe, egzisztál, ami soha nem befejezett, és csak ritkán éli meg a tulajdonképpeniség

állapotát. Általában az ember a nem-tulajdonképpeniség állapotában van, de van egy út, ami elvezet oda, és ez a szorongás „semmijén” keresztül vezet a halálig, aminek átélése a maga súlyosságában hat az egzisztenciára, a jelenvalólétre, az emberre. Az egzisztencializmus, mint filozófiai irányzat nagy hatást gyakorolt a művészet szinte minden irányzatára.

A háború borzalmi az ész trónfosztását idézte elő. A művészet, ami mindig is egy adott kor lenyomatának kritikája volt, és a háború okozta válság hangulatát tükrözte. Erre a korra jellemző a forma elleni lázadás, ami párhuzamba állítható a racionalizmus kritikájával.

Egyik ilyen irányzat az informer volt, ami forma nélküliséget jelent. Michael Tapié francia műkritikus hívta így először ezt az irányzatot, ami tartózkodott minden korábbi ábrázolási módtól, és egy absztrakt jelrendszert próbált kidolgozni. A figyelem újra magára a festészet anyagára irányult, a gesztusokra, az egyéni stílusjegyként felfogott jelzésekre, valamint közönséges tárgyaknak a műalkotásba történő beillesztésére - ami akkoriban szokatlan jelenség volt (Balázs I., 2009). Két irányban haladt ez az irányzat, az egyik a gesztusok kutatására helyezte a fókuszát, a másik irányzat a festészet anyagai és technikai felé fordult. Első kezdeményezője Wols (Wolfgang Schultze) volt, akinek élete is az egzisztencialista milióbe illett bele (bohém,dekadens életet élt).

A városok pusztulása, a történelmi emlékek lenyomata, a technika óriási fejlődése, és ezzel egy időben a hulladék felhalmozása mind-mind a rombolás esztétikájának adott helyett. Már a futuristáknál, és a dadaistáknál megjelenik az önpusztítás, de mégis az informerrel tetőzik be. Francis Bacon rohadó teste, Yves Klein tűzzel való munkái, a neodadaisták széttroncsolt tárgyai folytatták, és rámutattak erre az életérzésre, ami a század folyamán fennmaradt, mint pl. Marina Abramovics performanszaiban. Megváltozik a művek természete és rendeltetése is: teljesen elmaradnak a festészeti virtuozitás akadémikus jellemzői, s előnyt élvez a közönséges tárgyak felhasználása, valamint új összefüggésben történő elhelyezése („assemblage”) (Balázs 2009). Az informerrel párhuzamosan jelenik meg a mozgás, mint téma a művészetben. Erre már utaltam a kinetizmussal kapcsolatban, amikor is a kinetikus szobrok jelentős része azt a változást előfeltételezik a művészetben, hogy a néző végrehajtsa valamilyen cselekedetet, amely az alkotás aktusa részesévé teszi, és amely a megismerés aktusából előadást csinál.

A műalkotás fogalmának a meghaladását célozta meg a happening és az environment. Az 50-es évek közepétől a zenei kísérleteiről híres John Cage elérkezett a nem zenei hangzások alkalmazásához. Kompozícióiban a zajokat és a csöndet részesítette előnyben. 1952-ben Robert Rauschenberg, Merce Cunningham, David Tudor részt vesznek a Black Mountain College-ban John Cage által szervezett happeningen. Ez már egy összművészeti esemény volt, mert megjelent a zene, a tánc, a festészet, a film. Ezt az eseményt tekintik az első happeningnek. Allan Kaprow 1957-ben ismerte meg John Cage-t, és olyan hatást tett rá, hogy 1958-ban létrehozta első happeningjét. Ezen a happeningen a nézők már nem passzív közönségként szerepeltek, hanem bevonódtak az alkotás folyamatába. „Jean-Jacques Lebel szavaival: A happening képzőművészet, de természete nem igazán >festői<; hanem filmművészeti, költői, színházi, szemfényvesztő, szociodramatikus, zenei, politikai, erotikus, pszichokémiai is”, s úgy áll össze a térben és időben zajló eseményekből, mint egy kollázs (Petz, 2001). Ez a szándékosan bevont részvétel a különbség a happening és a performance között. Számos művész olyan akciókat hozott létre, ami már azt a kapcsolatot kutatta, hogy mit vált ki a nézőből a műalkotás folyamatába való bevitel, ezzel ledöntve

azokat a határokat, amik az alkotó-befogadó hagyományos viszonyára voltak jellemzők. A művészeti területek bevonása, a test és a tér elsődleges szerepe egy tágabb alkotói nyelvet hozott létre. Ezzel az élet és a művészet szorosabb kapcsolatba került egymással. Allen Kaprow az assemblage-t megkülönböztette az environmentstől és a happeningstől, miszerint az előbbi különböző, az élet heterogenitását tükröző, összegyűjtött és egyesített tárgyak végeredménye, melyet a legdirektebb formában igyekeznek megjeleníteni, míg az environmentek feltétele a környezet kialakítása, amibe szeretnék bevonni a nézőt, s a művész által megkívánt atmoszférát gyakorta tárgyak assemblage- aival teremtik meg (Petz, 2001). A befogadó nem csak résztvevője az alkotásnak, hanem a mű részévé válik, a mű terében mozog. Az environment a különböző anyagok elhelyezésével egy térbeli szituációt képez. A fikcionális téri jelleg magá a műszerkezet tartalmazza. Allan Kaprow az 50-es években irányította a figyelmet az Art Environment-re ahol is már a tér változik át művészetté. Egy szabadon kitalált térről van szó, ahol a befogadó, mint alkotó szerepelt. Itt a művész feladata nem egy mű kigondolásában és megvalósításában áll, hanem a művészet kontextusának megteremtésében. Az environment reális tere elsősorban a mozgás, különböző ingerek és a szenomotorikus impulzusok kombinációja által alakul fiktív művi térre. Amíg a kép a valóságot, mint vizuális teret fogja fel, addig az environment, mint haptikus- szinestetikus tér működik.

A másik, főleg a 60-as évekre jellemző mozgalom a fluxus. A fluxus áramlást mozgást jelent, amit George Maciunas fogalmazott meg 1961-ben. Ez a fluxusmozgalom kezdete, ami 1978-ig jelentős szerepet töltött be a művészettörténetben. John Cage hatása, valamint a neodadaista szemlélet hatása jelentős nyomást gyakorolt a kialakulására. A fluxus szándéka az élet, és a művészet összekapcsolása volt. Akcióikban ötvöztek több művészeti ágat, hogy azok élményszerű kifejezésével egy totális művészetet hozzanak létre. A publikációk, a koncertek és az ünnep fogalmának ún. multiplikái- korlátolt sorozatban készült tárgyak- révén próbáltak az élet valós folyamatához közelíteni (Petz, 2001). Maciunas volt a legtöbb fluxusfesztivál kezdeményezője, ami először 1962-ben Wiesbadenben és Düsseldorfban került megrendezésre. Maciunas fogalmazta meg, hogy a fluxus egy *anti-európai, anti-individualista* szellemi irányzat, aminek társadalmi céljai vannak. Szabadon használta a nyelvet, a képet, a hangokat és a testet. Az intermediális szerepet erősítette, és a rombolást nem destruktív módon kezelte, hanem mintegy megújulásként értelmezte. A múltékonyság, az esetlegesség, a humor jellemezte ezeket az akciókat. Kísérleteit a különböző művészetek hagyományos megjelenése és a médiák közé helyezte el: zene és költészet, design és költészet, zene és grafika, zenei performansz és színházi performansz, alacsony- és magas művészetek, valamint a művészet és az élet szüretlen megnyilvánulásai közé (Aknai, 2001).

A happeningek megjelenésével egyre inkább megfigyelhető a művész fizikai részvétele a mű megvalósításában. A művész teste válik a műalkotás hordozójává, és anyagává. Ennek egy korai megnyilvánulása megfigyelhető Marcel Duchampnál, aki a fejére egy csillogót beretváltatott.

A performansz közönség előtt vagy a nélkül zajló egyszeri kísérleti kifejezésforma. Hagyományos művészetelméleti, műfaji határokat átlépő, a cselekvést, a folyamatot előtérbe helyező ábrázolásmód. Nagyon sok gyűjtőfogalom, meghatározás tapad a performanszhoz, így például a Gesamtkunstwerk, total art, intermédia. A performance

a test felhasználásával egy előadói művészetet hoz létre, ami a maga folyamatjellegében a technika felhasználásával, a társadalom irritációira reagál. A kor krízishangulatára való reagálás teszi lehetővé az egzisztencializmushoz való visszatérést. Az értelem megkérdőjelezése, a kortendenciájára való reagálás, valamint a technika felhasználása jellemző rá. Emlékező tükörként utal a performance arra a válságra, ami a század második felében végbemegy. Ez egy absztrakt szimbólumrendszeren keresztül történő interpretálás keretében történik. A köznapi tárgy művészeti tárgyként való használata Duchampnál jelenik meg először, és a performance művészetében már a kettő közötti különbség szinte összemosódik. A művész maga is tárgyasul, műalkotássá válik, és egy kontingens, egzisztenciálisan felfogott létet pszichologizál. A művész személyisége demisztifikálódik, és az anyagok, maga a cselekvés kap egy mitikus jelentést. A gondolkodás, és az értelmezés kiindulópontja már nem az alkotó, hanem az alkotás maga. A szereplő, a résztvevő már nem abszolút, hanem relatív. A néző belelép a játéktérbe, és alakítja a játék alakulását. Ő is az alkotás részese lesz, akár érti az akciót, akár nem. Ily módon az interpretáció szubjektívebbé válik, az élmény hűsbavágóan valóságos lesz. Önkéntelen reakciók áldozatává válik, mivel itt nem színháték folyik, ahol is Macbeth a függöny leeresztése után mosolyogva meghajol. Minden megjelenő aktus, dolog, az akció folyamán az, ami. Szubjektív és objektív észlelet összefonódik, és aktuálissá válik, *a minden lehet művészet* tézise.

IRODALOM

- Aknai, T. (2001). *Egyetemes művészettörténet 1945-1980*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Belting, H. (2008). *Kép, médium, test: az ikonológia új megközelítésben*. Fordította: Matuska Ágnes. <http://apertura.hu/2008/osz/belting>.
- Belting, H. (2003). *Kép- antropológia. Képtudományi vázlatok*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- P. Müller, P. (2009) *Test és teatralitás*. Balassi Kiadó, Budapest. *Filozófia*. (2007). Akadémiai kiadó, Budapest.
- Imdahl, M. (2002). Művészettörténeti megjegyzések az esztétikai tapasztalathoz. In.: *Fenomén és mű. Fenomenológia és esztétika*. (2002) Szerk.: Bacsó Béla. Kijárat Kiadó. Budapest.
- Kepes, Gy. (1975). A látás nyelve. In.: *A bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumai-ból*. Szerk.: Mezei Ottó, Budapest, Gondolat.
- A művészet története. Legújabb kori művészet*. (2009). Ford.: Balázs István. Corvina Kiadó, Budapest.
- Művészet története, A legújabb irányzatok*. (2001). Sorozatszerkesztő: Petz György, Magyar Könyvklub, Budapest.
- Ritter, J. (2007). Az ember. In.: *Szubsztívitás*. Atlantisz, Budapest.

FAZEKAS ÁGNES SAROLTA

**EGYETEMES TERVEZÉS A FELSŐOKTATÁSBAN –
JÓ GYAKORLATOK A TANULÁS MAXIMALIZÁLÁSA ÉRDEKÉBEN**

ABSZTRAKT

A tanulmány azt a középponti kérdést tárgyalja, hogyan alakítható ki a felsőoktatás oktatási, tanulási környezete oly módon, mely hatékonyan támogatja és maximalizálja a változatos összetételű hallgatói populáció tanulási lehetőségeit. A tanulmány az oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezését támogató modellek közül célirányosan egy modell bemutatásával foglalkozik. A tanulmány a kapcsolódó empirikus felmérés (Fazekas 2018; Fazekas 2021) segítségével bemutatja a főbb tapasztalatokat és rávilágít azokra a gyakorlatokra melyek lehetővé teszik az egyetemes tervezési oktatási modellek irányába történő elmozdulást a tanítási és tanulási környezetben. Mindez hozzájárul, hogy az oktatók, különböző felsőoktatási szereplők elmélyedhessenek abban, hogy az oktatási és tanulási környezetben megjelenő (a tanulás-szervezéssel kapcsolatban, oktatástechnikai és oktatás-módszertani) akadályok hogyan segítik elő vagy hátráltatják a hallgatók oktatásban való részvételét.

KULCSSZAVAK: *felsőoktatás, változatos összetételű hallgatói populáció, oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezését támogató modellek; inklúzió*

FOLYAMATOSAN VÁLTOZÓ FELSŐOKTATÁSI TÁJKÉP

A felsőoktatás az utóbbi évtizedekben egyre nyitottabbá vált a változatos összetételű hallgatói populáció számára, bár az alul-reprezentált csoportok továbbra is számos akadályba ütköznek a felsőoktatáshoz történő hozzáférés és felsőoktatásban való részvétel tekintetében. (Hrubos 2000; Jameel 2011; OECD 2011; Schofer–Meyer 2005). A felsőoktatás szerkezetében továbbra is fennállnak olyan látható és láthatatlan strukturális egyenlőtlenségek, amelyek jelentősen befolyásolják az egyének sikerét. Szorosan kapcsolódik a felsőoktatás szociális dimenziója, ami egy meglehetősen szerteágazó és sokrétű folyamat, melynek célja, hogy elősegítse az alul-reprezentált hallgatói csoportok felsőoktatáshoz történő hozzáférését és felsőoktatásban való részvételét. A felsőoktatás szociális dimenziójának kitüntetett szerepe van az európai és a hazai felsőoktatási politika formálásában. A felsőoktatáshoz történő hozzáférés, a felsőoktatásban való részvétel, valamint a munkaerőpiaci elhelyezkedés nem csupán az egyéni életesélyek szempontjából bír központi jelentőség-

gel, hanem társadalmi, gazdasági, kulturális szempontból is. Az európai felsőoktatás formálódásában kiemelt szerepe volt és van a *Bologna Szerződésnek (Bologna Treaty 1999)*, és a szerződéssel meginduló folyamatnak (*Bologna Process*). A Bologna folyamat megerősítette azt a célkitűzést, hogy a különböző háttérű csoportok felsőoktatáshoz való hozzáférési lehetőségének bővítésére és a felsőoktatásba történő bekapcsolódásnak elősegítésére van szükség (Széll, 2016).

FŐBB FOGALMAK

A felsőoktatásban való hatékony részvétel nem szorítkozik csupán az „az ajtón történő belépésre”, hozzáférésre (*access*). A felsőoktatásban való hatékony részvételhez és a tanulmányok sikeres befejezéséhez (*participation*) elengedhetetlen a megfelelő oktatási tanulási környezet kialakítása, valamint kapcsolódó szolgáltatások támogató rendszerek biztosítása (Fazekas, 2018).

Az inkluzív oktatási, tanulási környezet (*inclusive teaching and learning environment*) fogalma a következőképpen határozható meg: „Az inkluzív oktatási környezet olyan tanítási megközelítésre utal, amely figyelembe veszi a különböző háttérrel, tanulási stílussal és képességekkel rendelkező hallgatók igényeit, szükségleteit. Az ilyen környezet hozzájárul egy átfogó tanulási környezet kialakításához, melyben a hallgatók különbözőségére értékkel tekintenek.” (Cornell University, 2017:1.). A befogadó oktatási és tanulási környezet kialakításának középponti eleme a tudatos tervezés (*purposeful design*). Az ilyen környezet egyenlő hozzáférést biztosít a hallgatók számára a tanulásban, az ismeretek elsajátításában, háttérüktől, képességeiktől függetlenül. A befogadó szemlélet (inkluzív szemlélet) nem feltétlenül csak egy célcsoportra vonatkozik. Varga Aranka az „Az esélyegyenlőség értelmezési kerete” című munkájában részletesen elemzi az integráció és inklúzió fogalmát. „A legfontosabb különbség a két fogalom [a szerző az integráció és inklúzió fogalmára utal (Fazekas Ágnes Sarolta)] között tehát az, hogy az integráció csoportokba oszt, az inklúzió viszont heterogén csoportról beszél, ahol az együttélés, együtt érvényesülés kap hangsúlyt. [...] Az inklúzió esetén kölcsönös befogadást jelent, az együtt érvényesülés pedig az egyéneken megjelenő sokféleségre történő hatékony és eredményes reagálást.” (Varga, 2013:12.).

A VÁLTOZATOS ÖSSZETÉTELŰ HALLGATÓI POPULÁCIÓ RÉSZVÉTELÉNEK KÜLÖNBÖZŐ MEGKÖZELÍTÉSEI

A felsőoktatásba bekapcsolódó új csoportok szükségleteihez történő alkalmazkodás rövid múltra tekint vissza, a méltányos, hátránykiegyenlítő támogatási elv tehát a meglévő intézményrendszerekben retrospektív módon biztosítja a hozzáférést és a részvételt. Ez a megközelítés elismeri és figyelembe veszi a hallgatók különböző szükségleteit és támogatásának jogosságát, ugyanakkor nem kérdőjelezi meg a felsőoktatás oktatási, tanulási környezetében rejlő akadályokat (Silcock, 2016:1.; Fazekas, 2019)

A retrospektív móddal ellentétben a strukturális akadályok lebontására irányuló támogatás elvén alapul a befogadó oktatási és tanulási környezet kialakítása (Silcock, 2016,

p.1.) mely nem az egyéni különbségeket igyekszik kiegyenlíteni, hanem olyan körülmények kialakítására törekszik már a tervezés során (preventív, befogadó tervezés a kezdeti pillanatoktól) amelyek a lehető legnagyobb mértékben (*at the greatest extent possible*) csökkenti az oktatási környezetben jelentkező, az egyenlőtlenség eredetét képező különböző akadályokat, (például a tanulásszervezéssel kapcsolatos, oktatástechnikai és oktatás-módszertani, jogi természetű, vagy attitűdbeli akadályok) amelyek akadályozhatják a különböző háttérű, élethelyzetű személyek teljes és hatékony részvételét.

Mind Thienpondt és Billingham is megerősítik a hallgatók sokféleségének alapvetőségét (alapértelmezettségét) tiszteletben tartását, értékelését. *„A sokszínűség az új norma”* (Thienpondt, 2015) nem csupán közhely. Billingham pedig úgy fogalmaz: *„Az alapelveknek, amelyek alapján tervezünk [...], van egy közös vonásuk: a tisztelet. [...] Meg kell értenünk és tisztelnünk kell, hogy mindannyian többféle identitással rendelkezünk”* (Billingham, 2015:11).

AZ OKTATÁSI ÉS TANULÁSI KÖRNYEZET EGYETEMES TERVEZÉSÉT TÁMOGATÓ MODELLEK

A 21. században a felsőoktatás előtt álló új kihívások egyike az olyan befogadó és hozzáférhető oktatási és tanulási környezet kialakítása, amely értékeli, tiszteletben tartja és alkalmazkodik a különböző háttérű, élethelyzetű hallgatók helyzetéhez. Az oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezési megközelítésén belül egyidejűleg három különféle „márka”, oktatási modell található: *„egyetemes oktatás tervezése”* (Universal Design for Learning [UDL]) (Rose et al. 2014); *„egyetemes oktatás tervezése”* (Universal Instructional Design [UID]) (Higbee 2009), valamint *„egyetemes tervezés az oktatásban”* (Universal Design for Instruction [UDI]) (Burgstahler 2015). Mindhárom modellt az Amerikai Egyesült Államokban fejlesztették ki (Rao et al. 2015). A modellek részletes ismertetését a *„Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékos-sággal élő személyek vonatkozásában”* című doktori értekezés tartalmazza (Fazekas 2018).

EGYETEMES OKTATÁSI TERVEZÉS (UNIVERSAL INSTRUCTIONAL DESIGN – UID)

Higbee 2009-ben megjelent *„Implementing Universal Instructional Design In Postsecondary Courses and Curricula”* című tanulmányában a következőképpen összegzi az UID alapelveit. *„Az UID több szempontból is formálta a gondolkodásunkat. Szélesebb körben gondolkodunk a hallgatói sokszínűségéről, valamint arról, hogy a hallgatók társadalmi identitása hogyan alakíthatja tanulási tapasztalataikat, és időközben arra is odafigyelünk, hogy egyetlen diák se szoruljon ki vagy marginalizálódjon”* [a szerző az oktatási, tanulási környezetre utal (Fazekas Ágnes Sarolta)]. (Higbee, 2009:66.).

Alapelvek

1. *Tiszteletteljes és befogadó légkör megteremtése.* Példa erre a hallgatók üdvözlése, amint beérkeznek a tanterembe, a tanulók nevének megtanulása az órán, megbizonyosodni arról, hogy megfelelő nyelvezetet használnak, és az alapszabályok kialakítása az órai vitákhoz.
2. *A kurzus alapvető összetevőinek meghatározása.* Ez a gyakorlat lehetővé teszi az oktatóknak, hogy a hallgatókat igazságosan értékeljék.
3. *Egyértelmű elvárások kommunikálása.* Az elvárásokat meg kell beszélni a hallgatókkal szóban is és írásban is, hogy a munkájuk hogyan kerül értékelésre és mi az elvárt viselkedés a tanteremben.
4. *Sokféle tanítási stílust, képességet, megismerési módot és korábbi ismeretet és háttértudást figyelembe vevő tanítási módszerek megtervezése.* Az anyag sokféle módon történő bemutatása, a tanulás különböző módokon történő értékelése; a hallgatók eltérő igényeinek, tanulási stílusainak, képességeinek, előzetes tapasztalatainak, és háttérének figyelembevétele.
5. *A tanulást természetes módon segítő eszközök alkalmazása, beleértve a technológiát is, minden tanuló lehetőségeinek.* A tanulási útmutatók, vitacsoportok, kiosztott anyagok és gyakorló tesztek minden (a legtöbb) hallgatónak segítenek. A technológia használatakor az oktatóknak tisztában kell lenniük azok korlátaival is, nem csak előnyeikkel.
6. *Lehetőség biztosítása a hallgatók számára, hogy a megszerzett tudást különböző módokon bizonyíthassák.* A lehetőségek közt megtalálható a dolgozatok írása, beszédek tartása, és a multimédiás projektek, stb. készítése is.
7. *Konstruktív visszajelzés nyújtása.* A számos formában nyújtott visszajelzés – szóban és írásban, stb. – segíti a hallgatókat, hogy a megtanultakat összekapcsolják és tudatában legyenek fejlődésüknek.
8. *Interakció elősegítése oktatók, tanulók, valamint egymás között.* A megfelelő interakció és kapcsolattartás segíti az oktatókat, hogy megismerhessék a hallgatókat. A különböző módszerek, eszközök, (az e-mail kommunikáció, személyes egyeztetés, igényfelmérések stb.) nem csupán a kiscsoportos, hanem a nagyobb létszámú csoportok esetében is alkalmazhatók. A kiscsoportos megbeszélések és a csoportos feladatok segítenek a hallgatóknak megismerni egymást és legyőzni azokat a tévhiteket, amelyeket a tőlük különböző egyének iránt érezhetnek (Higbee 2009, 66-69.; Evans et al., 2017, 287-290.).

AZ UID KONCEPCIÓ KIFEJLESZTÉSE

Az UID koncepció kifejlesztése és első gyakorlati alkalmazásai a középiskolai oktatási környezetben történtek. Kezdetben látássérült, gyengén látó, hallássérült, középiskolai tanulók oktatási anyagainak az átdolgozása, módosítása történt UID elvek szerint. Olyan diákok körében került alkalmazásra és kipróbálásra a módszer, akik nem voltak képesek az adott körülmények (zajszint stb.) mellett a beszédhangok pontos felismerésére, akik számára a

rendszeresített tankönyv betűi olvashatatlanok voltak, akiknek akadályt jelentett az órai munka során a táblára írtakat, vagy a kivetítőn megjelenítetteket elolvasni. A tananyagok átalakítása során az volt a cél, hogy a látássérült, hallássérült hallgatók is részt tudjanak venni az órai munkában, hogy ne kelljen számukra külön alkalmakat biztosítani a tananyag sikeres elsajátításához. Az UID elvei szerint átalakított tananyagoknak képessé kellett tenniük ezeket a diákokat arra, hogy különleges segédeszközök igénybevétele, külön időalap felhasználása nélkül részt tudjanak venni a tanítási, tanulási folyamatban. Az UID elvei szerint módosított tananyagok alkalmasak voltak arra, hogy a diákok többségét – a képességeikben levő széles skálájú különbségek ellenére – képessé tegyék a tanulmányi követelmények teljesítésére, az oktatási célok elérésére. A középiskolai oktatási környezetben elért sikerek alapján Silver, Bourke és Strehorn továbbfejlesztették a módszerüket, és annak alkalmazását kiterjesztették a felsőoktatás területére is. Silver és szerzőtársai a továbbfejlesztett módszer részletes leírását az *„Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion”* című tanulmányukban foglalták össze. A módszer sikeres alkalmazása természetesen minden esetben alapos előmunkákat követelt meg az oktatóktól, hiszen a tanterv kidolgozásakor, a tananyag összeállításakor az UID elveket alkalmazó oktatóknak először a különböző társadalmi identitású, háttérű és eltérő tanulási igényekkel, képességekkel rendelkező hallgatókat kellett megismerniük. Ezen előzetes felmérések alapján került összeállításra részleteiben a tananyag, ennek alapján kerültek meghatározásra az oktatási célok és követelmények. Mindazonáltal az UID módszert alkalmazó oktatók tudatosan törekedtek arra, sőt célként fogalmazták meg, hogy lehetőség szerint a minimumra csökkentsék az egyéni módosítások iránti igényt (Silver, et al., 2006). Különösen azokat a *„speciálisnak tekintett”* igényeket, amelyek elválasztják a fogyatékos-sággal élő hallgatókat a csoport többi tanulójától (Slee & Allen, 2001). Az UID elvek gyakorlati alkalmazása körültekintő munkát és gondos tervezést igényel. Nem lehetséges ugyanis a tananyag összeállítása anélkül, hogy az oktatók ne mérjék fel előzetesen a hallgatók igényeit, tanulási szokásait, képességeit, érdeklődését. Ezen ismeretek birtokában lehet ugyanis helyesen megválasztani az optimális oktatási módszereket. Az UID módszer alkalmazásának már igen jelentős múltja van. Az oktatási tapasztalatok egyértelműen bizonyítják, hogy az UID elvek alapján összeállított tananyagot a fogyatékos-sággal élő hallgatók is képesek sikeresen elsajátítani. (Silver et al., 2006; Brunch, 2003; Higbee, 2008).

A SOKSZÍNŰSÉG, BEFOGADÁS ÉRVÉNYESÍTÉSE A FELSŐOKTATÁS MINDENNAPI MŰKÖDÉSÉBEN

Ahogy a 21. század felsőoktatásában a hallgatói populáció összetétele egyre inkább változatosabbá válik, úgy válik egyre szükségesebbé, az emberi létezés sokszínűségének felismerése, tudatos figyelembevétele. Párbeszédre van szükség felsőoktatás szereplői között a sokszínűség, társadalmi befogadás lehetőségei, kihívásai kapcsán. Fontos újraértelmezni, hogy a hazai felsőoktatási környezet és szereplői hogyan gondolkodnak a hallgatói populációról mennyiben tartják azt homogén vagy heterogén összetételűnek.

A sokszínűség, a társadalmi befogadás (inklúzió) általános érvényesítése (mainstreaming) azt jelenti, hogy a sokféleséggel, a befogadással kapcsolatos elméleti és gya-

korlati elemek, szempontok a felsőoktatás szervezeti kultúrájába, mindennapi működésébe, az oktatási tanulási környezet megtervezésébe és megvalósításába szervesen beépülnek, gazdagítják azt. A befogadó környezet kialakítása és megvalósítása, befektetett erőfeszítések egyrészt nem csupán azt jelentik, hogy a célcsoport tekintetében kizárólag bizonyos személyekre csoportokra történik odafigyelés, hanem a közösség legszélesebb köre számára terveznek. Továbbá ez nem csupán egy kiemelt szervezeti egység, hanem mindenki feladata, a felsőoktatás különböző szereplői, hallgatók, oktatók, oktatási, tanulást támogató szervezeti egységek munkatársai közös együttműködése. Igaz, hogy vannak bizonyos szempontok vagy szolgáltatások, amelyek egyediek az egyének, célcsoportok számára. Ugyanakkor az esetek többségében az tapasztalható, hogy párhuzamos, akaratlanul „specifikus” szolgáltatások vagy programok (például külön tájékoztató programok) foglaloznak a különböző csoportokkal, amelyek több akaratlan szegregációt hoznak létre, mint a befogadást (Fazekas, Csalagovits, 2019).

A BEFOGADÓ OKTATÁSI TANULÁSI KÖRNYEZET GYAKORLATBAN TÖRTÉNŐ MEGVALÓSÍTÁSA

Jelen tanulmány a kapcsolódó empirikus felmérés (Fazekas 2018) segítségével is alátámasztja, hogy a befogadó oktatási tanulási környezet kialakítása előnyös a teljes hallgatói populáció számára is. Annak ellenére, hogy az említett empirikus felmérés célzottan a fogyatékossgal élő hallgatók célcsoportjára összpontosított, kihangsúlyozta, hogy a befogadó oktatási és tanulási környezet kialakítását segítő szempontrendszer a hallgatók széles körében alkalmazni lehet (*diverse students base*). A sajátos szempontrendszer az ún. „*Inclusive Teaching Strategy Inventory*” (Lombardi, 2012) valamint az UDL útmutatók alapján kerültek összeállításra (CAST 2018), másrészt – figyelembe véve a hazai (Győrfyné Kukoda, 2014) gyakorlatot – a kérdések között számos kérdés a hátrány kiegyenlítésével kapcsolatos területekre irányult (Fazekas, 2018).

Jelen tanulmány nem ismerteti a teljes szempontsort, hanem néhány főbb elemet mutat be, melyek gyakorlati eszközként szolgálnak, amellyel a különböző felsőoktatási szereplők változtatásokat indukálhatnak vagy gyorsíthatnak fel intézményeikben.

KURZUSOK TERVEZÉSE / FELÉPÍTÉSE ÉS LÉGKÖRE

A befogadó oktatási tanulási környezet kialakításának és megvalósításának összetevői között első helyen szerepel az emberi létezés sokszínűségének (háttér, saját megélt tapasztalatok) folyamatos megismerésére törekvő, azt értékékként elismerő (nem pedig teherként) nyitott gondolkodásmód, megközelítés. Ennek gyakorlatban történő megvalósítása megvalósulhat úgy is, hogy az oktató mind a kurzus sillabusz által is tükrözi a felsőoktatási intézmény által képviselt értékeket, alapelveket, küldetésnyilatkozatot, és víziót, így például a társadalmi sokszínűség értékét és a társadalmi befogadást. Ezentúl az oktató szóban is megerősíti, és kifejezi szándékát a kurzus elején, hogy a kurzus felépítését és légkörét minél befogadóbban igyekszik kialakítani, nyitott a hallgatói visszajelzésekre, különösképp

pen, arra, hogy milyen befogadási vagy kirekesztési tapasztalatokat élnek meg a hallgatók a kurzus során. (Fazekas, 2018).

„A kurzus sillabuszok alapvetően a kurzusok célját, tárgyát, a tanulmányi követelményeket rögzítik. Ugyanakkor a sillabuszok tükrözhetnek értékeket, szemléletmódot, szakpolitikai megközelítéseket is. Mit is jelent mindez? A hazai felsőoktatási intézmények elkötelezettek az esélyegyenlőség támogatása iránt. Esélyegyenlőségi tervek, stratégiák, cselekvési tervek tanúskodnak minderről. A sillabusz nemcsak egyszerűen a kurzus információkat rögzíti, hanem többet is nyújthat. Tükrözheti azt, hogy az oktatók miként tekintenek magára az oktatási, tanulási folyamatra, a hallgatókra, mint hallgatókra (students) és mint különböző egyénekre (as unique individuals), valamint hogyan szeretnének együttműködni a hallgatókkal a kurzus során” (Fazekas, 2018:134-135.).

„Az alul-reprezentált csoportok [az interjúalany a fogyatékossgal élő hallgatókat is ide érte Fazekas Ágnes Sarolta)] ezek a kérdések nem, vagy csak ritkán vetődnek fel, az oktatók körében. Ezért a kurzusok oktatói nincsenek felkészülve arra, hogyan milyen inkluzív elemekre figyeljenek oda a kurzusuk megtervezése, azok légkörének kialakítása során. Úgy látom, hogy egyéni oktatói ambíciók, ötletek azok, amelyek ezeket az adott helyzeteket többségében irányítják.” (egy oktató véleménye) (Fazekas, 2018:136.).

A SZÜKSÉGLETFELMÉRÉS JELENTŐSÉGE

A felsőoktatási környezetben a szükségletfelmérés (*needs assessment*) fogalma tradicionálisan bizonyos társadalmi csoportokhoz kötődik, így többek között a fogyatékossgal élő személyek részvételét biztosítja a méltányos, hátrány kiegyenlítő támogatás elve alapján (Silcock, 2016:1). A vizsgált felsőoktatási intézmények többségében egy regisztrációs űrlap segítségével történik a hallgatók szükségleteinek felmérése, melynek kitöltésével egybekötött, vagy azt követően történik a személyes elbeszélgetés (pl. ELTE SHÜTI, 2018). A személyes elbeszélgetés, a szükségletek felmérése (*access needs assessment*) egyrészt értelmezhető adminisztratív eljárásként, (a tanulmányokkal szorosan összefüggő kötelezettségeket és támogatásokra való jogosultságokat illetően), ugyanakkor az első beszélgetés megerősítést nyújt a hallgató számára, hogy van kihez fordulni, amennyiben valamilyen akadály merül fel a tanulmányaik folytatása során. A szükségletfelmérést követően a fogyatékossgal élő hallgatók az oktatókkal folytatott rövid személyes egyeztetés során jelzik, hogy a fogyatékossgal összefüggően milyen szükségleteikhez igazodó támogatást igényelnek mind a szorgalmi, mind a vizsgaidőszak során. Egyes esetekben ezt a folyamatot adott fogyatékosügyi koordinátor is segítheti személyes egyeztetéssel, vagy a szükségletekkel kapcsolatos igazolás kiállításával. A támogató szervezeti egységek alapvetően az önkéntesen regisztrált fogyatékossgal élő hallgatókkal kapcsolatosan tudják meghatározni a szolgáltatásaikat és a visszajelzéseknek megfelelően támogatni a fogyaté-

kossággal élő hallgatókat. A fogyatékosügyi koordinátorok megerősítették, hogy azt, feltételezik, hogy a regisztrált hallgatónál több fogyatékosággal élő hallgató tanul a felsőoktatási intézményekben, akik nem regisztrálnak önkéntesen a szervezeti egységnél, és nem veszik igénybe a szolgáltatásokat (Fazekas 2018:117-119).

A befogadó oktatási és tanulási környezet megtervezéséhez és megvalósításához szükséges összetevők között szerepel az az egyszerű megoldás, hogy nem csupán bizonyos egyének, társadalmi csoportok szükségleteit veszik figyelembe, hanem a teljes hallgatói közösségre kiterjesztik a szükségletfelmérést. A különböző szükségletek, élethelyzetek széles skálán történő feltérképezése, megértése a teljes populáció számára előnyös. Ilyen jellegű komplex szükségletfelmérésre az *“Inclusion Culture – Promoting Leadership in Intercultural Understanding within Mixed-ability Groups”* című képzés keretében került sor, mely 2017. május 28- június 4. között valósult meg Strasbourgban, az Európa Tanács Ifjúsági Központjában (Fazekas, 2017). A program során tudatosan a speciális szükségletek megfogalmazás helyett általánosan a (hozzáférési) vagy csak önmagában szükségletek felmérése (*access needs*) fogalomhasználat volt a bevett gyakorlat. A „speciális szükségletek” egy sokat vitatott fogalom, és nem minden közösség által elfogadott. Többek között a fogyatékosággal élő személyek nemzetközi mozgalma inkább a „*hozzáférési szükségletek*” fogalmat használja a speciális szükségletek helyett. Mindenkinek vannak igényei, szükségletei. A fogyatékosággal élő személyek, vagy más csoportok szükségletei nem különlegesek, csak a társadalmi berendezkedés, a bevett társadalmi működés, társadalmi norma számára nem megszokottak (Fazekas, 2019). A fogyatékosággal élők személyek javát szolgáló számos támogatás, tervezés ugyanolyan hasznos, előnyös tud lenne a fogyatékosággal nem élő személyek számára. A hozzáférési szükségletekkel kapcsolatos kérdések a következőképpen szólhatnak: *„Mondja el, szükséges biztosítani az Ön számára, hogy teljes és hatékony módon tudjon részt venni ebben a programban?”* (Todd, 2014:1.; Fazekas, 2017) A szükségletek felmérése (*needs assessment*) koncepció és eszköz (Todd, 2014; Fazekas, 2017) különböző helyzetekben alkalmazható, amelyet mindenki alkalmazhat, igazítható az adott környezethez, tovább bővíthető, mivel minden embernek különböző szükségletei vannak, Ez az eszköz előnyös a teljes közösség számára, nem csak azok számára, akik úgymond „címkezett sokszínűségi csoportok”. Példaként, a „speciális szükségletek” vagy a „speciális étrendi követelmények” vagy a bináris nemi identitáshoz kapcsolódó elemek azért tekinthetők továbbra is „különlegesnek” vagy speciálisnak, mert a jelen társadalmi berendezkedésben idegen, annak nem szerves része, nem tekintenek rá mainstreamként.

OKTATÁSI TANANYAGOK ÉS OKTATÁSI ESZKÖZÖK

A változatos és hozzáférhető (akadálymentes) oktatási tananyagok és eszközök hozzájárulnak az adott témakör nagyobb mértékű megértésére. A szerzők rámutatnak, hogy az inkluzív, és hallgatóközpontú stratégiák, tananyagok, eszközök pozitív hatást gyakorolhatnak a hallgatói aktivitásra, a hallgatók motivációjára, elköteleződésére (*student engagement*), elősegíthetik a tanulmányi teljesítmény emelkedését (Hockings et al., 2018).

A hallgatók többségének véleménye alapján az oktatók elérhetővé teszik a tananyagokat, ugyanakkor ennek az ellenkezőjéről is beszámoltak a hallgatók mind az interjúk és a

kérdőívben is. A tananyagok utólagos akadálymentesítése sok időbe kerül, mely legtöbbször a koordinátorok, hallgatótársak segítségével történik (Fazekas, 2018.)

*„Több oktató elektronikus úton is elérhetővé teszi az előadások anyagait, mely rugalmassá és akadálymentessé teszi az órák követését és a tanulást.”
(egy hallgató véleménye)*

„Azt látom, hogy egyelőre viszonylag kevés hallgatónak van szüksége az akadálymentesítésre. Az oktatók között is egy szűk körének kell megalkotnia akadálymentesen biztosítania a kurzus anyagait, eszközeit. Nekem sem mindig jut eszembe, hogy megnézzem, hogy például a videóhoz tartozik-e felirat, amit oktatási céllal viszek az órára.” (egy oktató véleménye)

ÉRTÉKELÉS

A különböző értékelési módok lehetőségek lehetővé teszi, hogy a hallgatók többféle módon demonstrálják, bizonyítsák a megszerzett ismereteket, a tanultakat, számoljanak be a tudásukról, készségeikről, attitűdjeikről (CAST, 2018). A vizsgatípusok hagyományos módon írásbeli, szóbeli vizsgákra oszthatók és nem jellemző, hogy a kurzusokba beépített az ismeretek bizonyításának többféle módja. A hallgatók közül többen megjegyzték, hogy szorgalmi időszak során több alkalommal és változatos elemekből álló vizsgákat is preferálnának. (Fazekas, 2018). *„A vizsgák előtt jelzem szintén a szükségleteimet. Az oktatók többnyire azt kéri, hogy jelezzem a szükségleteimet minél korábban, hogy tudják, hogyan készüljenek az adott vizsgára.” (egy hallgató véleménye)* (Fazekas, 2018, p. 143).

ÖSSZEGZÉS HELYETT

A mai felsőoktatás egyik legjelentősebb kihívása az inkluzív és minőségi oktatás elősegítése. Ez a kihívás az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabbá, ugyanakkor számos strukturális akadály hátráltatja a változatos összetételű hallgatói populáció teljes körű és hatékony részvételét. A felsőoktatáshoz való hozzáférés és felsőoktatásban történő részvétel biztosítása nem jótékonyági megközelítésen kell, hogy alapuljon, hanem az emberi jogi megközelítésen. Mindez megköveteli a társadalom különböző szereplőitől, hogy aktívan mozdítsák elő a szükséges feltételeket ahhoz, hogy minden személy teljes mértékben érvényesíthesse jogait (Degener, 2016). A rugalmasság kiépítése és a „szélekig való tervezés” (Rose, 2000) az inkluzív tanítási és tanulási környezetek, pontosabban az „egyetemes tervezés” megvalósítása mindenki számára, inkluzív teret biztosít. Az egyetemes tervezés ugyanakkor nem zárhatja ki az adott célcsoportok számára szükséges támogató-segítő eszközök és technológiák indokolt esetben történő használatát, ugyanakkor minimalizálja a méltányos, hátránykiegyenlítő (retrospektív) megoldások létrehozásának szükségességét.

IRODALOM

- Biillingham, S. (2015). Same, but different. EAIE Forum Magazine: Equity in Access. Spring, 2015 Amsterdam: European Association for International Education.
- Burgstahler, S. E. (2015). Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press; 2 edition (September 8, 2015)
- Bruch, P. (2003). Interpreting and implementing Universal Instructional Design in basic writing. In Higbee, J. (ed.) Curriculum transformation and disability: implementing Universal Design in higher education. Minnesota: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota. 93-104.
- Center for Applied Special Technology CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST Retrieved from: Retrieved from <http://udl-guidelines.cast.org> 2021.06.12.
- Cornell University (2017). Inclusive Teaching Strategies. Last updated: Wednesday 18 October 2017. p. 1. Retrieved from: <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html> 2021.07.15.
- Degener, T. (2016). Disability in a Human Rights Context. Laws, Vol. 5, No. 3: 1-24. Retrieved from: <http://www.mdpi.com/2075-471X/5/3/35/pdf> 2021.06.15.
- ELTE SHÜTI (2018). ELTE's Assessment sheet for registering as a student with special needs Retrieved from <https://www.elte.hu/en/content/forms-for-students.t.805?m=385> 2021.07.01.
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R. Wilke, & Autumn K. (2017). Disability in Higher Education: A Social Justice Approach. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Fazekas, Á.S. (2017). Training manual „Inclusion Culture – Promoting Leadership in Intercultural Understanding within Mixed-ability Groups” produced during the study session. Strasbourg, Council of Europe Retrieved from: <http://rm.coe.int/enil-esn-inclusion-culture-study-session-training-manual-2017/16807879ef> 2021.06.22.
- Fazekas Á. S. (2018). Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar Szociológia Doktori Iskola Szociálpolitika Doktori Program, Budapest.
- Fazekas Á. S. (2019). Befogadó tervezés a felsőoktatás oktatási, tanulási környezetében. Fogyatékossg és Társadalom, 2019 (1). 57–75. http://fogyatekossagtudomany.elte.hu/wpcontent/uploads/2019/09/03_FT_2019_1_Tanulmanyok_Fazekas.pdf
- Fazekas, Á. S. & Csalagovits, Z. (2019). A step-by-step Guide for making your Erasmus+ Projects inclusive. Budapest: Te is Alapítvány. Retrieved from: https://www.dropbox.com/s/9i17h7bbxnu2y64/Step_by_Step_Guide_ErasmusACCESS_print.pdf?dl=0 2021.06.13.
- Gyórfyné Kukoda, A. (2014). A pedagógiai tevékenység feltételrendszerének és módszereinek alakulása a közigazgatási egyetemi képzésben. doktori értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Retrieved from: <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=14330> 2018.03.30.

- Higbee J. (2008). Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education. Retrieved from: URL: <https://www.cehd.umn.edu/passit/docs/PASS-IT-Book.pdf> 2021.06.18.
- Higbee, J. (2009). Implementing Universal Instructional Design In Postsecondary Courses And Curricula. *Journal of College Teaching & Learning*. December 2009 Volume 6, Number 8. Retrieved from: <https://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/view/1116/1100> 2021.06.13.
- Hrubos, I. (2000). A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében. *INFO-Társadalomtudomány* 49. szám. 7-14.
- Hockings, C., Cooke, S. & Bowl, M. Yamashita, H & McGinty, S. (2018). Towards more inclusive learning environments. *Teaching & Learning Research Briefings*. 1–10. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/225083675_Learning_and_teaching_for_diversity_and_difference_in_higher_education_Towards_more_inclusive_learning_environments 2021.06.27.
- Jameel, S. S. (2011). Disability in the Context of Higher Education: Issues and Concerns in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 / 7. 1 – 22 . <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=ejie>
- Linse, A.–Weinstein, S. (2016). Strategies for Inclusive Classrooms: Workshop Activity-Schreyer Institute for Teaching Excellence, Penn State https://www.slu.edu/ctl/docs/resources/inclusive-teaching-strategies_linse-weinstein.pdf
- Lombardi, A. (2012): Inclusive Teaching Strategies Inventory (ITSI). University of Connecticut, Connecticut. Retrieved from: http://eportfolio.kjsingle.com/wpcontent/uploads/2013/12/ITSI_2012_items.pdf 2021.06.15.
- OECD (2011). The inclusion of students with disabilities in tertiary education and Employment. Education and Training Policy. OECD Publishing, Paris. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/inclusion-of-students-with-disabilities-in-tertiary-education-and-employment_9789264097650-en
- Rao, K.–Edelen-Smith, P.–Wailehua, C-U. (2015): Universal design for online courses: applying principles to pedagogy. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 30. 1. 35–52. (DOI:10.1080/02680513.2014.991300)
- Rose, D.H.; Meyer, A. (2000). *The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. Center for Applied Special Technology, Peabody, MA.; American Institutes for Research, Washington, DC. Department of Education, Washington, DC. Office of Educational Technology. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451624.pdf> 2021.07.02.
- Rose, D. H.–Meyer, A.–Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice* CAST Professional Publishing, Wakefield
- Silver, P., Bourke A. & Strehorn, K. C. (2006). *Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion, Equity & Excellence in Education*, 31: 2, 47-51.
- Slee, R. & Allan J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive Education, *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173-192.
- Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). *The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century*. Stanford, CA: Center on Democracy, Development, and The Rule

- of Law Stanford Institute on International Studies. Retrieved from: <https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/faculty.sites.uci.edu/dist/c/219/files/2011/03/Schofer-Meyer-Higher-Education-ASR.pdf> 2021.06.22.
- Silcock, L. (2016). Unpacking UDL, differentiation and adaptation . Core Education. <http://blog.core-ed.org/blog/2016/07/unpacking-udl-differentiation-and-adaptation.html> 2021.06.20.
- Széli, K. (2016). Külföldi támogatási gyakorlatok. In: Tempus Közalapítvány (2016): A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban. Budapest: Tempus Közalapítvány. 19-40. Retrieved from: <http://tka.hu/kiadvany/5535/a-felsooktatas-szocialis-dimenzioja> <http://tka.hu/getDoc.php?doc=fae68e7aa157feaca2c3d7d05e99100d46d9ecfd> 2021.06.18.
- Thienpondt, L (2015). Ignite©: Bite-sized wisdom in five minutes. EAIE Annual Conference Glasgow, United Kingdom.
- Todd Z. (2014). Presentation (offline - upon request) Training Session on: Understanding Disability and Inclusion. MapAbility Training & Conference of Erasmus Student Network, 2nd of June, 2014 Brussels: ESN. p.1 2021.06.19.
- Varga A. (2013). Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. Pécs. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Retrieved from: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/02-Varga-Aranka-szerk-Eselyegyenloseg-a-mai-Magyarorszagon-pte-btk-nti-2013.pdf> 2021.06.25.

MÉSZÁROS VIRÁG

A HALLGATÓI LEMORZSOLÓDÁS HÁTTÉRTÉNYEZŐI AZ INKLUZÍV KIVÁLÓSÁG TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A fenntartható versenyképesség méltányosságot, inklúziót és közösségeket igényel; ezek a „hídfozalmak” kötik össze az esélyegyenlőség és a felsőoktatási minőség területeit is. Írásomban jogviszonyuk megszüntetését vagy megszakítását átélt hallgatók kérdőíves vizsgálatának néhány eredményét osztom meg. E részkutatás fő célja, hogy az érintett hallgatói célcsoport megszólításával mintázatokot tárjunk fel és azonosítsuk kapcsolatukat a műszaki felsőoktatás hozzáadott érték modelljéhez. Írásom a szabadszöveges válaszok vizsgálatára és összefüggések feltárására fókuszál az Inkluzív Kiválóság és a hozzáadott érték kapcsolatrendszerében. Több új aspektussal gazdagodott a kutatás, mint például a mentálhigiéné, a „pozitív lemorzsolódás” jelensége, vagy az oktatói/intézményi attitűd.

KULCSSZAVAK: *műszaki felsőoktatás, hozzáadott érték, mentálhigiéné, lemorzsolódás személyes okai, Inkluzív Kiválóság*

BEVEZETÉS

Fő kutatási célom egy neveléstudományi fókuszú hozzáadott érték modell megalkotása a műszaki felsőoktatás vonatkozásában, melyhez jelen részkutatásom – a lean szemlélet veszteségelméletét követve – hallgatói jogviszonyukat megszüntető vagy megszakító hallgatók¹ körében elvégzett kérdőíves vizsgálat eredményeinek feldolgozásával járul hozzá. Jelen tanulmány fókuszában a szabadszöveges válaszok elemzése, egyéni mintázatok feltárása áll, melyekkel inverz módon közelítem a hozzáadott értéket, az Inkluzív Kiválóságot, illetve ezek kapcsolatát.

ELŐZMÉNYEK

A szakirodalom kutatást a műszak felsőoktatás minősége, hozzáadott értéke kereső kifejezésekkel indítottam. Jól azonosítható szakirodalom csoportokat találtam:

1 Kutatásom során szigorú lemorzsolódás értelmezésből indultam ki, az intézményen belül maradó képzésváltó hallgatókat is lemorzsolódóként kezelem. A későbbiekben törekszem a lemorzsolódási veszteség differenciálására, cizellált kategóriák megalkotására.

- *NGO szakirodalom, releváns projektek:* (Santiago et al, OECD,2008), OECD által 2008-ban elindított ALOHE² (Assessment Of Learning Outcomes In Higher Education) projekt, (Nusche, OECD,2008) (Kim-Lalancette, OECD,2013)
- *Az oktatás, a tanulás-tanítás minőségét fókuszba helyező szakirodalom:* (Halász,2012) (Barakonyi,2014) (Hrubos,2008) (Dill,2007,2018) (Gunn,2018) (Lannert,2015) (Varga,2015) (Tomlinson,2018) (Brandenburg-Wilson,2013) (Arató-Dévényi-Mrázik-Varga,2011) (Loughran,2013) (Compen-DeWitte-Schelfhout,2019)
- *A felsőoktatás hozzáadott értékében egy-egy tényezőt (pl. foglalkoztathatóság, szolgáltatások, tanterv stb.) kiemelten fontosnak tartó szakirodalom, mely nem állít fel modellt, de hasznos információik és megközelítések azonosíthatók:* (Martin-Rees,2019) (Petőné Dr. Csuka,2014) (Mehmood et al,2011) (Parvu-Sandu,2019) (Mishra,2019)
- *A hozzáadott értéket a hallgatói tanulási eredményre, kompetenciára alapozó modell:* (Chingos,2016) (Joniada – Ernesto,2015), (Goldfárthné Veres (szerk), 2020)³
- *A hozzáadott értéket a felsőoktatási végzettséggel járó egyéni vagy társadalmi előnyre alapozó modell⁴:* (Cunha-Millehr,2014), (Pusztai-Bocsi-Ceglédi,2016)⁵, (Tomlinson,2018), (McMahon,2017)
- *Néhány nem „vegytiszta” csoportosítható, általam fontosnak tartott megközelítés:* (Polónyi,2020) (Braxmair,2012), (Dill-Beerens,2013)

Saját megközelítési fókuszom a felsőoktatási folyamat meghatározó értékteremtő elemeinek és ezek összefüggéseinek feltérképezése, az értékteremtő folyamatok modellezése. A felsőoktatás hozzáadott értékét a felsőoktatási folyamat során átadott érték(ek) révén megtestesített, a fenntartható fejlődést támogató egyéni hasznokat is magában foglaló társadalmi értéként definiálom (bővebben Mészáros, 2021).

KUTATÁSI CÉLOK ÉS MÓDSZEREK

A kutatási alapcél a hozzáadott érték szempontjából legmeghatározóbb tényezők megállapítása, az elemek közötti összefüggések vizsgálata. Szándékom a több helyen megadott szabadszöveges válaszokkal az volt, hogy a hallgatók leírassák az általam felépített struktúrától eltérően, vagy azt kiegészítve észrevételeiket. A jelenleg fókuszban lévő kutatási kérdések: *Milyen mintázatok lelhetők fel az egyéb kérdésekre adott szabadszöveges válaszokban és ezek hogyan kapcsolhatók a hozzáadott érték modellhez? Milyen nem strukturált motívumok rajzolódnak ki? Mindezen összefüggések hogyan kapcsolódnak az Inkluzív Kiválósághoz?*

Jelen részkutatás *a hallgatói jogviszony megszüntetések/megszakítások személyes okaihoz kapcsolódó egyéb szabadszöveges (továbbiakban „egyéb” vagy szabadszöveges)*

2 OECD oktatási miniszteri által 2008 indított, a felsőoktatás tanulási eredményeinek mérésével foglalkozó projekt

3 Az Oktatási Hivatal kiadásában a felsőoktatási kompetenciamérés tervezett rendszerének, működésének leírásáról szóló tanulmánykötet, hasonlóan a lemorzsolódás csökkentésével közelíti meg hozzáadott érték növelését

4 Ennél a modellnél jellemző eredményváltozó a jövedelem

5 A tanulmánykötet több megközelítésből tárgyalja a felsőoktatás intézményi hozzájárulását, és a hozzáadott érték intézményi hatásának összetettségéről kiváló képet nyújt, valamint a hazai körkép miatt is fontos irodalma kutatásomnak.

válaszok elemzését helyezi fókuszba. Az elemzést adattisztítási munkálatokkal indítottam, mely során figyelmen kívül hagytam az értelmezhetetlen válaszokat⁶. Tartalomelemzéssel (Babbie, 2001) kategorizáltam a szabadszöveges válaszokat, így láthatóvá váltak az előre strukturált személyes okokhoz viszonyított többletek, a hallgatók szempontjából külön kifejtésre érdemes szempontok, illetve ezek gyakorisági megoszlásai. Ezt követően a kategorikus változók kapcsolatát elemeztem a tanulmányi nehézségek háttértényezőivel kontingencia vizsgálat keretében. A kontingencia elemzéseket a Jamovi nyílt forráskódú programban végeztem el. A vizsgálat előkészítéseként a tanulmányi nehézségek háttértényezőinek négyelemű Likert skála fokozatait binárisra (fontos – nem fontos) alakítottam, és azt vizsgáltam, melyek azok a szabadszöveges kategorizált személyes okok, melyekhez tartozó gyakoriságok meghatározóak (65%-ot elérő) egy adott tanulmányi háttértényező fontosságának vonatkozásában. Így láthatóvá vált néhány statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$) összefüggés bizonyos szabadon kifejtett egyéb személyes okok és tanulmányi háttértényezők között. A legfontosabbnak tartott „egyéb” személyes ok kategóriákat további tartalomelemzéssel szövegfelhőkkel alakítottam. A szófelhőket a nyílt forráskódú WordArt program segítségével hoztam létre, követve a tartalomtisztítás szabályait (Varga, 2005). A szófelhő képzést tartalmi tisztítás céljából angol nyelven készítettem, mellyel a lényeglátás és a tartalmi elemeket meghagyó egyszerűsítés számomra egyszerűbb volt.

A KÉRDŐÍV ÉS A MINTA

Konceptualizáltam és operacionalizáltam a műszaki felsőoktatás hozzáadott értékének egy lehetséges megközelítését és szerkesztettem egy kérdőívet (a kérdőív jelen részkutatáshoz releváns kérdéseit az 1. sz. melléklet tartalmazza), melyet hallgatói körben ellenőriztettem, véleményeztettem. Írásomban az egyik műszaki egyetemi minta ($n=490$) elemzésének néhány eredményét szeretném bemutatni, fókuszban a szabadszöveges „egyéb” válaszok és azok más változókhoz való kapcsolatainak elemzésével. A jogviszony megszűnésének személyes indokaihoz és a tanulmányi nehézségek háttértényezőihez négyelemű Likert skálás kérdőívet szerkesztettem, mellyel célom a középső skálaérték kiiktatása volt. Kiemelten fontosnak tartottam, hogy lehetőséget adjak egyéni kifejtős válaszok megadására a kérdőív több kérdésénél is, illetve a nem Likert skálás változókat – ahol ez értelmezhető volt – választható választípusokkal szereltem fel. A kérdőívet a Neptun tanulmányi rendszeren keresztül UNIPOLL⁷ kérdőív formájában juttattuk el a hallgatói jogviszonyukat saját kérésre az egyéb kényszerű körülmények hatására megszüntető hallgatókhoz, 5 éves időtávot kiválasztva. (2015. január 1-től szűrt saját kérésre, vagy a kényszerű körülmények okán megszüntetett jogviszonyú hallgatóknak lett kiküldve a kérdőív 2020 áprilisában.)

A kutatási kérdések vizsgálatának első lépéseként a minta és az alapsokaság jellemzőit vettem össze, a jogviszony megszüntetés hivatalos okainak⁸ megoszlását felhasználva az összehasonlításra.

6 véletlen karakterekből álló, „nincs egyéb”, hangulat kinyilvánító stb. válaszokat

7 teljes anonimitást biztosít

8 a kérdőívben volt egy erre vonatkozó kérdés

1. ábra: A jogviszony megszüntetés hivatalos okainak megoszlása a mintában (n)⁹ és az alapsokaságban (N) (Forrás: saját szerkesztés)

Jogviszony megszüntetés hivatalos indokok	A egyetem	
	n megoszlás	N megoszlás
Sikertelen javító és ismételő javító vizsgák megengedett számának túllépése	9%	3%
Átvétel kérelemre más magyarországi intézményi	6%	4%
Bejelentkezés elmulasztása a megengedtnél többször	8%	10%
Fizetési hátralék a képzésben	0,2%	0,02%
Képzési kötelezettségek nem teljesítése	5%	34%
Képzésváltás intézményen belül	27%	5%
Saját bejelentés a képzés megszakítására	34%	45%
egyéb+üres	11%	1%
n/N % (képzések)	4,34%	

Néhány megállapítás a minta és az alapsokaság rétegződésére vonatkozóan:

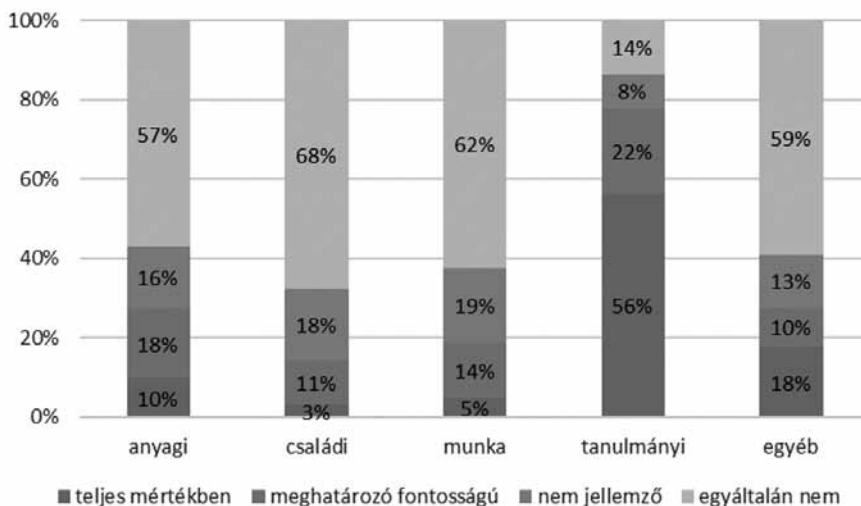
- A minta nem reprezentatív.
- A leggyakoribb jogviszony megszüntetési indok mindkét esetben a saját bejelentés a képzés megszakítására.
- Az n (minta) lényegesen nagyon arányban tartalmaz olyan hallgatókat, akik a megengedtnél többször kaptak elégtelent. Ez alapján lehetséges számítanom kell a tanulmányi sikertelenség emocionális háttértényezőinek felülreprezentáltságára, ami azonban a kutatott hozzáadott érték modell tekintetében jól kezelhető.
- Megfigyelhető, hogy a „képzési kötelezettségek nem teljesítése” az alapsokaságban (N) jelentősen nagyobb arányt képvisel, míg a „képzésváltás intézményen belül” ok a mintában jelenik meg nagyobb arányban. E mögött lehetséges a mintabeli választási lehetőség, a jogviszony megszüntetése és a kérdőív felvétele között eltelt időszak továbbtanulási eredményei is rejlenek. Mivel a kérdőív egyik fő motívuma az esetleges tanulmányi nehézségek háttértényezőire fókuszál, ez az eltérés sem okoz különösebb fejtörést, ugyanakkor felhívja a figyelmet az újrafelvételzés jelenségére, melyet fókuszban tartok.
- Az egyéb válaszok lényegesen nagyobb aránya figyelhető meg a mintában az alapsokasághoz képest, ezeket jelen írásban az egyéb kifejtő válaszok kapcsán van lehetőségem alaposabban megvizsgálni.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A „Tanulmányait mely személyes okból szakítja meg?” kérdésre adott szabadszöveges válaszok vizsgálati eredményeinek bemutatásához egy lépést szükséges visszalépni. A 2. ábrán jól látható, hogy az egyéb indok a teljes mértékben meghatározó fontosságú válaszokat tekintve (18%) az előkelő második helyet szerezte meg a személyes indokok közül. Számomra ez azt jelentette, hogy a hallgatói jogviszonyok megszüntetése/megszakítása személyes okait a minta közel egy ötödének az általam előre strukturált négy fő indok (tanulmányi, anyagi, családi, munka) mellett más egyéb indokok is magyarázzák.

9 n(mintában) kérdőívek, N(alapsokaságban) képzések

2. ábra: A „Tanulmányait mely személyes okból szakítja meg?” kérdésre adott válaszok Likert skála szerinti megoszlása (Forrás: saját szerkesztés)

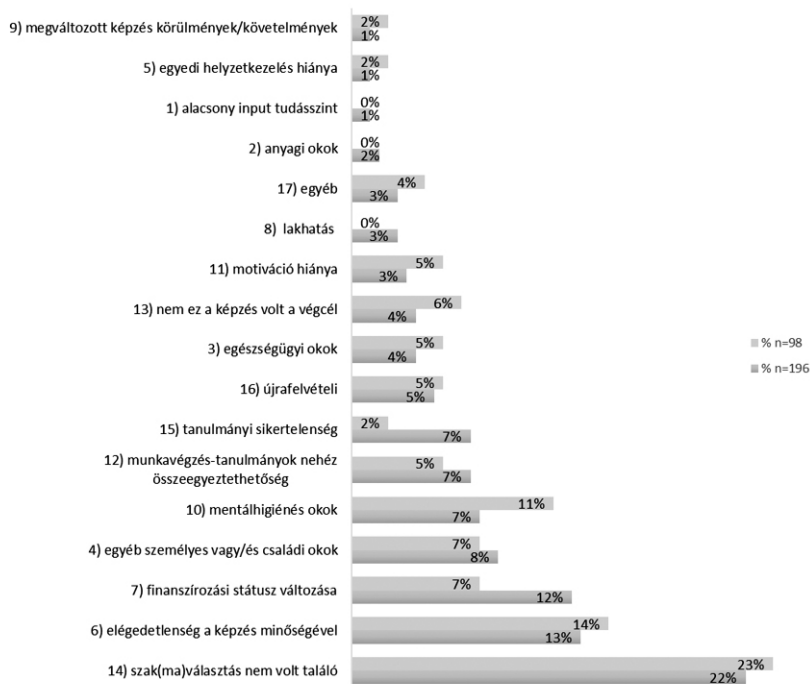


Hangsúlyozandó, hogy a szabadszöveges választ megadó (n=198) számossága nagyobb, mint az egyéb okokat a Likert skála 1. vagy 2. fokozatával megjelölő válaszok összesége (n=135). Ha a szűrést ez utóbbi mintára végezzük el, akkor az látható, hogy 99 válaszadó (73%) fejtette ki egyéb válaszait. Elsőként a szélesebb mintát vizsgálva végeztem el a „Tanulmányait mely személyes okból szakítja meg?” kérdésre adható „egyéb” válaszok kódolását. A megadott válaszokat (n=198) 17 kategóriába tagoltam a tartalomelemzés alapján és elvégeztem a megoszlásvizsgálatot. Amennyiben hasonló gyakorisági megoszlás vizsgálata alá vetjük azt a 99 egyéb szabadszöveges választ, melyet az „egyéb” személyes indokot „teljes mértékben” vagy „meghatározó” fontossággal megjelölők tettek, a kép kicsit formálódik, melyet a 3. ábra szemléltet (lásd a következő oldalon).

Mindkét mintában a „szak(ma)választás nem volt találó” válasz vezet a lemorzsolódás személyes egyéb kifejtős válaszainak listáját. Ez utal arra a jelenségre, melyet pozitív lemorzsolódásként tartok számon, és életútkeresésnek fogalmazok meg, illetve későbbi kutatásom során kiemelten fókuszban tartok további mélyfúrási lehetőségként. A hozzáadott érték modellben kiemelt helyet szánok a pályaválasztásuk során „bolyongó” fiataloknak, felhívva a figyelmet e természetes jelenségre, illetve megvizsgálva az intézményi támogató folyamatok meglétét, illetve kiépítésük alternatíváit. Meglátásom szerint az inklúzió ezen hallgatók esetében az intézményi támogatást jelentheti (információk, adminisztráció stb), ehhez azonban elsőként tudnunk kell ezekről a hallgatóinkról.

Szintén mindkét mintában az „elégedetlenség a képzés minőségével” kategória áll a 2. helyen, mely kategória számos egyedi véleményt ötvöz. A kérdőív tanulmányi nehézségek háttértényezőit vizsgáló kérdése több elemre bontja a képzés minőségével kapcsolatos elégedetlenségeket. Számunkra most az az érdekes, hogy milyen új elemet jelenít meg ez a kategória, melyekre nem gondoltunk a kérdőív összeállításánál, ezt a későbbiekben szófelhő alkotással vizsgálom.

3. ábra: A „Tanulmányait mely személyes okból szakítja meg?” kérdésre adott szabadszöveges válaszok kategóriák szerinti megoszlása (n=198 és n=99) tágabb mintára rendezve
(Forrás: saját szerkesztés)



A gyakorisági sorrend tekintetében a harmadik helyet a tágabb mintában a „finanszírozási státusz változása” kategória szerezte meg 12 %-kal. Ez szólhat arról, hogy meghatározó kiegészítő-pontosító egyéb indok, hogy az állami finanszírozottság megszűnésével a hallgató nem vállalja tovább a költségeket¹⁰, vagy újrafelvételezik állami finanszírozott képzésre. Tüzetesebben megvizsgálva ezt a kategóriát megállapítható, hogy a „finanszírozási státusz változása” indok mögött jellemzően a mintatantervtől való eltérés, illetve egyéb tanulmányi sikertelenség áll, ugyanakkor jelentős arányban megjelenik az újrafelvételezési szándék is következményként.¹¹ Az újrafelvételezés jelensége a kérdőív más aspektusú vizsgálata kapcsán is fókuszba került, további mélyfúrási pontot azonosítva a lemorzsolódás kategóriáinak cízellálására.

Az egyéb válaszokat fontosnak tartók kifejtős válaszai alapján a mentálhigiénés indokok jelennek meg a harmadik helyen 11%-ot képviselve. A „mentálhigiénés okok” kategóriába tartozó válaszok megdöbbentő őszinteséggel nyilatkoznak a mentális teher okozta elakadásokról, melyeket az egyetemi közeg hozott elő, vagy súlyosbított. Ezzel a tényezővel is biztos, hogy dolgunk van a későbbiek folyamán, főleg, hogy ezzel a területtel a kérdőív eredetileg nem foglalkozott volna, vagyis új, fontos elemet azonosíthatunk. Amikor hoz-

10 volt olyan hallgató, aki államilag finanszírozott félévet akart megőrizni, így állami finanszírozottság helyett költségterítéses formában jelentkezett újra, ezért szakította meg az aktuális képzést

11 Az önálló „újrafelvételezés” kategóriába azokat a válaszokat soroltam, akik pusztán az újrafelvételezés tényét fogalmazták meg.

záradott értékről beszélünk, nem feltétlen a negatív dolgok megszüntetéséről, kezeléséről beszélünk, ugyanakkor a Lean elmélet veszteségelmélete itt is jól alkalmazható: minden nem a sikerességet szolgáló folyamat megszüntetésére, illetve – a rendkívül árnyalt humán vonatkozások okán – jelen esetben kezelésére rendszerszerű megoldásokkal kell rendelkezünk. Az inkluzivitás speciális értékteremtő folyamataival jelenhetne meg a mentálhigiénés problémákkal küzdő hallgatók támogatására amellet, hogy a téma érzékenysége olyan alapvető kérdéseket feszeget, mint hogy ki veszi egyáltalán észre, mit tehet jogszerűen stb. A tudatosság és megfelelően transzparens és professzionális kommunikáció az Inkluzív Kiválóság eszköztárában fontos helyet kapnak.

A kutatásom fókuszát tartva azokat a változókat kerestem, melyek a hozzáadott érték modellben rendszerszinten elhelyezhetőek. A gyakoriság mellett jó megközelítésként adódik az egyéb kifejtős válaszok kategóriáinak a kérdőív 2. kérdésében vizsgált tanulmányi háttértényezőihez való viszonyulása. Arra voltam kíváncsi, hogy van-e valamilyen szignifikáns mintázat a személyes „egyéb” válaszok kategóriái és a tanulmányi nehézségek háttértényezői között. Kontingencia vizsgálatot végeztem, mellyel azt vizsgáltam, hogy amennyiben valamely tanulmányi nehézséget okozó háttértényező fontos, akkor azzal milyen kategorizált egyéb válaszok mozognak együtt. Miután az előmunkálatokat a módszertan szerint elvégeztem, konkrétan arra kerestem a választ, hogy mely tanulmányi nehézséget jelentő háttértényezőhöz mely személyes egyéb kategóriák kapcsolódnak meghatározó fontossággal. A 4. ábrában összefoglaltam a kontingencia vizsgálat szignifikáns eredményeit, különböző színekkel jelöltem a leggyakrabban előforduló kategóriákat. A fókuszot tartva továbbiakban a különböző színekkel kiemelt, vagyis a leggazdagabb kapcsolati hálóval rendelkező egyéb személyes okok kategóriákat, illetve azok kapcsolatait veszem górcső alá.¹²

4. ábra: Tanulmányi nehézségek és személyes okok „egyéb” szabadszöveges válaszok – a kontingencia vizsgálat statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$) eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

Tanulmányi nehézségek	tanulási módszerek	tanulási nehézségek (nem értettem anyagot)	más terület kezdett el érdekelni	nem egyértelmű követelmények	követelmények-számokérések összhangja	egy vagy több kritikus tantárgy	oktató nem inspiráló
Pearson's chi2 (16)	26,5	33,3	67,8	32,6	31,7	45,5	30,2
Cramér's V	0,371	0,415	0,593	0,411	0,405	0,488	0,396
p	0,047	0,007	< .001	0,008	0,011	< .001	0,017
meghatározó "egyéb" személyes okok a tanulmányi nehézségek kontextusában (65% feletti gyakorisággal fontosnak tartott háttértényezők)	finanszírozási státuszváltozás	alacsony input tudásszint	alacsony input tudásszint	alacsony input tudásszint	alacsony input tudásszint	alacsony input tudásszint	alacsony input tudásszint
	67,7%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		mentálhigiénés okok	egészségügyi állapot	mentálhigiénés okok	elégedetlenség a képzés minőségével	anyagi okok	elégedetlenség a képzés minőségével
		71,4%	71,4%	71,4%	69,2%	100%	65,40%
		tanulmányi sikertelenség	szak(ma)választás nem volt találó		tanulmányi sikertelenség	elégedetlenség a képzés minőségével	mentálhigiénés okok
		84,60%	90%		76,90%	76,90%	71,4%
			egyéb		egyéb	finanszírozási státuszváltozás	tanulmányi sikertelenség
			66,70%		66,70%	75%	69,20%
						mentálhigiénés okok	egyéb
						85,70%	66,70%
					munka-tanulmányok nehéz összeegyeztethetőség		
					69,20%		
					tanulmányi sikertelenség		
					100%		

12 az „alacsony input tudásszint” kategória mögött csupán 2 fő áll, ezért nem vettem figyelembe az összefüggések elemzése kapcsán, ugyanúgy mint az „egyéb” kategóriát

Az összefüggések egyszerűbb és szemléletesebb ábrázolását az 2. melléklet tartalmazza. Jól látható, hogy a „tanulmányi sikertelenség”, a „mentálhigiénés okok”, illetve „az elégedetlenség a képzés minőségével” kategóriába sorolható válaszadók pozitívan együtt mozognak (fontosnak tartják) több tanulmányi háttértényezővel is, melyek közül „az oktató nem inspiráló” és az „egy vagy több kritikus tantárgy” háttértényező mind a három személyes „egyéb” kategóriával kapcsolódik. Mind a három kategória tekintetében elmondható, hogy a képzett szófelhők (3. melléklet) további gondolatokat, kutatási kérdéseket vetettek fel.

Az „*elégedetlenség a képzés minőségével*” kategória mögött elsősorban oktatókkal és az oktatási/képzési rendszerrel összefüggő tényezők állnak. A fő kérdés, hogy vajon tudatában vagyunk-e ezen véleményeknek, vállaljuk-e az önreflexiót. Az attitűd, a tanterv és a képzési rendszer azok a fő sarokpontok, melyek a szófelhőből összesítve, majd kibontva tanulást szolgáltatnak, számos negatív, de őszinte gondolatot közvetítve. Ezek közül az attitűd elemet találok további kutatásom során a hozzáadott érték modell szempontjából tüzetesebb vizsgálat alá venni, a többi elemmel már dolgozunk a struktúrában.

A „*tanulmányi sikertelenség*” kategória mögött álló szabadszöveges válaszok szófelhőjének fő üzenete azt az ördögi kört foglalja össze, melyet a „minél több erőfeszítés, annál kevesebb siker”, illetve a sikertelenség okozta stressz, majd a stressz okozta sikertelenség követ. Az a fő érdekessége, hogy az oktatói, illetve tantárgyi programban foglalt nehézségeket ötvözi a tanulási nehézségekkel, s így a sikertelenség konzerválódni látszik. Ki az, aki ellenőrzi ezt a folyamatot? Mennyire vannak tudatában az oktatók, az intézményi vezetők a tanulmányi sikertelenségtől szenvedő hallgatóik tényleges tanulmányi nehézségeinek? Egyáltalán dolgozunk-e, hogy ezzel foglalkozzanak? Ki várhatja ezt tőlük? Ilyen és hasonló kérdések fogalmazódnak meg e témakörrel kapcsolatosan, mely egyaránt köthető a hozzáadott érték modellhez és az Inkluzív Kiválóságához is elsősorban a kontrollrendszer kapcsán.

A „*mentálhigiénés okok*” kategória mögé nézve valóban szívszorító az embertelen hajtásról, pánikról, szorongásról, megaláztatásról, a szabadidő teljes hiányáról olvasni. „stressz, tanulás, teljesíteni, nyomás, nem vagyok képes” csak néhány a nagyon kifejező szavak, szóösszetételek közül. Ki foglalkozik ezzel az intézményben? Ahogy korábban említettem a mentálhigiénés okok új elemét jelentik a kutatásomnak, melyet az intézményi lehetőségek oldaláról szeretnék a hozzáadott értékhez közelíteni. Az Inkluzív Kiválóságra törekedve dolgunk van a bármilyen okból nehezen, vagy nehezebben bekapcsolhatókra, a kérdés, hogy ennek milyen keretrendszert teremtünk és hogyan nemesítjük kultúrává.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Az egyéb szabadszöveges okok mögötti mintázatok vizsgálata kapcsán számos további mélyfúrású lehetőségeket azonosítottam, mint például a pozitív lemorzsolódás és az újrafelvételzés jelenségét. A képzés minőségével való elégedetlenség, mint kategorizálható „egyéb” személyes ok elemzése kapcsán az oktatói, intézményi attitűd jelent meg döntő fontosságú új elemként. A tanulmányi sikertelenség, mint személyes „egyéb” jogviszony megszüntető /megszakító ok nem kiemelkedő gyakorisága ellenére is fontos kapcsolatot mutatott több háttértényezővel. Arra a tanulmányok befejezését gátló ördögi körre hívta fel a figyelmet, melynek a sikertelenség a mozgatórugója. Akár a hozzáadott érték,

akár az Inkluzív Kiválóság aspektusából nézzük, kiemelten fontos a kontrollrendszer intézményes alkalmazása és az intézkedések tudatos, rendszerszerű menedzselése. Végezetül a mentálhigiénés okok tényező jelen kutatás egyik kiemelt felfedezettje, melyet szenzitív jellege mellett is megnyugtató lenne megfelelően kezelt, tudatos keretek között tudni.

IRODALOM

- Arató, F. & Dévényi, A. & Mrázik, J. & Varga, A. (2011). Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/index.html [2019.05.03.]
- Babbie, E. (2001). A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest
- Barakonyi, K. (2014). Felsőoktatási versenyképesség és stratégia. *Educatio*, 2014/4. pp. 555-566.
- Brandenburg, R.-Wilson, J. (2013). (eds) *Pedagogies for the Future Leading Quality Learning and Teaching in Higher Education*, Australia ISBN: 978-94-6209-278-5 (e-book)
- Braxmair, Zs. (2012). A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy konceptuális modellje. In: Hámori Balázs et al (szerk.): *Érzelmek és indulatok a gazdaságban: A gazdasági szereplők viselkedésének sajátosságai a döntésekben és folyamatokban*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged, pp. 17-28.
- Chingos, M. M. (2016). *Instructional Quality and Student Learning in Higher Education: Evidence from Developmental Algebra Courses*
- Compen-De Witte-Schelfhout (2019). The Role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review* 26 pp.16–31.
- Cunha, J. M- Millehr, T. (2014). Measuring Value-Added in Higher Education: Possibilities and Limitations in the Use of Administrative Data. *Economics of Education Review*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.001>
- Dill, D. D. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues*. The 3rd International Encyclopedia of Education
- Dill, D. D. (2018). Enhancing Academic Quality and Collegial Control: Insights from US Policy on the Ethical Conduct of Human Subjects' Research, *Higher Education Policy International Association of Universities* 0952-8733/18 www.palgrave.com/journals
- Dill, D. D. -Beerens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education* 65:341–357 DOI 10.1007/s10734-012-9548-x
- Goldfárthné Veres, E. (szerk) (2020). Rendszerszintű fejlesztések és hozzáférés bővítését szolgáló ágazati programok a felsőoktatásban. A felsőoktatási kompetenciamérés tervezett rendszerének, működésének leírása. Oktatási Hivatal, Budapest
- Gunn, A. (2018). Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: developing the Teaching Excellence Framework (TEF). *Educational Review*, 70:2, pp. 129-148. DOI: 10.1080/00131911.2017.1410106
- Halász, G. (2012). A tanulás minősége a felsőoktatásban. In: Németh András (szerk.) *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai*. Tudományos arculat, kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp.105-115.

- Hrubos, I. (2008). A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 2008/1 pp. 22-35.
- Joniada et al (2015). Higher education value added using multiple outcomes. *Core Discussion Papers 2015/45*, <http://hdl.handle.net/2078.1/165906> [2020 március 15.]
- Kim-Lalancette, OECD (2013). *Literature Review on the Value-Added Measurement in Higher Education, AHELO feasibility study*
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga A. (szerk): *A Nevelésszociológia Alapjai*. PTE BTK pp. 295-321
- Martin, J. A.-Rees, M. (2019). Student insights on the added value of WIL *International Journal of Work-Integrated Learning*. Special Issue, 2019. 20(2), pp. 189-199.
- McMahon, W. W. (2017). The Social Benefits of Higher Education, for Teixeira, P.N – Shin, J.C. (Eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*
- Mehmood et al (2011). Student Counseling: Adding Value to Educational Institution, in *Journal of Education and Vocational Research Vol. 2, No. 3*, pp. 116-119 (ISSN 2221-2590)
- Mészáros, V. (2021). A felsőoktatás minősége és a szabályozáskomplexitás. In: Birher, N.-Homicskó, Á. O. (szerk): *Szabályozáskomplexitás, Károli Gáspár Református Egyetem Állam-és Jogtudományi Kar*. Budapest. pp.185-208.
- Mishra, S. (2019). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students, *Educational Research Review*, journal homepage: www.elsevier.com/locate/edurev
- Nusche, D. (2008). Assessment Of Learning Outcomes. In: *Higher Education: A Comparative Review Of Selected Practices OECD Education Working Paper No. 15*
- Parvu, I.-Sandu C. (2019). *Perspectives on Measuring the Quality of Higher Education Services*
- Petőné Dr.Csuka, I. (2014). A minőség kérdése a felsőoktatás és a munkaerőpiac illeszkedésén keresztül. *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században Budapest*, kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/16_PetoneCsukaIldiko_Minoseg.pdf [2019. 03. 01.]
- Polónyi, I. (2020). *A felsőoktatás politikai gazdaságtana*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Pusztai, G.-Bocsi, V.-Ceglédi, T. (szerk) (2016). *A felsőoktatás (hozzáadott értéke) Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium Nagyvárad-Budapest
- Santiago et al, OECD (2008). *A felsőoktatás a tudástársadalomért, Az OECD Tematikus Áttekintése a Felsőoktatásról, Összefoglaló jelentés*
- Tomlinson, M (2018.) *Conceptions of the value of higher education in a measured market*. *High Educ75*, pp. 711–727. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6>
- Varga, A. (2015). (szerk): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK. <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf> [2018.12.20]
- Varga, K. (2005.). *Szöveg és tartalom az információs társadalomban*. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/varga-szoveg-es-tartalom-az-informacios-tarsadalomban-pte-2005-5105#page/66/mode/1up>

Egyéb

- WEF (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*, http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf [2019. 12. 05.]
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

3. Amennyiben voltak tanulmányi jellegű problémái, kérjük válaszolja meg, hogy az alábbi tényezők milyen mértékben akadályozták Önt a tanulmányi sikerességben. Jelölje X-szel a választát! Soronként csak egy értéket jelöljön meg!

	teljes mértékben	meghatározó fontosságú	nem jellemző	egyáltalán nem
időbeosztásom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nem voltak megfelelőek a tanulási módszereim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tanulási nehézségek (nem értettem a tananyagot)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
más képzési terület kezdett el érdekelni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a követelmények nem voltak egyértelműek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
számonkérések nem, vagy nem mindig illeszkedtek a követelményekhez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
egy vagy több kritikusan nehéz tantárgy, ami befolyásolta a továbblépést	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
számonkérési rend (nem jól elosztott, nem összehangolt évközi számonkérések, pl. egy időben több tantárgyból is érintett a hallgató)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oktató szakmai felkészültsége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oktató nem volt inspiráló (előadásmód, tanítási technikák)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oktató nem követte az előrehaladásomat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
támogató tananyag mennyisége vagy minősége (tankönyv, jegyzet, példatár, stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tanulási segédeszközökkel való ellátottság hiánya (laboreszköz, szoftver, laptop stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
korszerű infokommunikációs megoldások elterjedtségének hiánya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
megfelelő hozzáférés támogató hallgatói szolgáltatásokhoz (tanulás támogató programok, könyvtár, mentálhigiénés vagy karrier tanácsadások, stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
egyedül éreztem magam a problémámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
egyéb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Fejtse ki az egyéb okokat:

Legfeljebb 4000 karakter hosszú szöveget írjon be!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

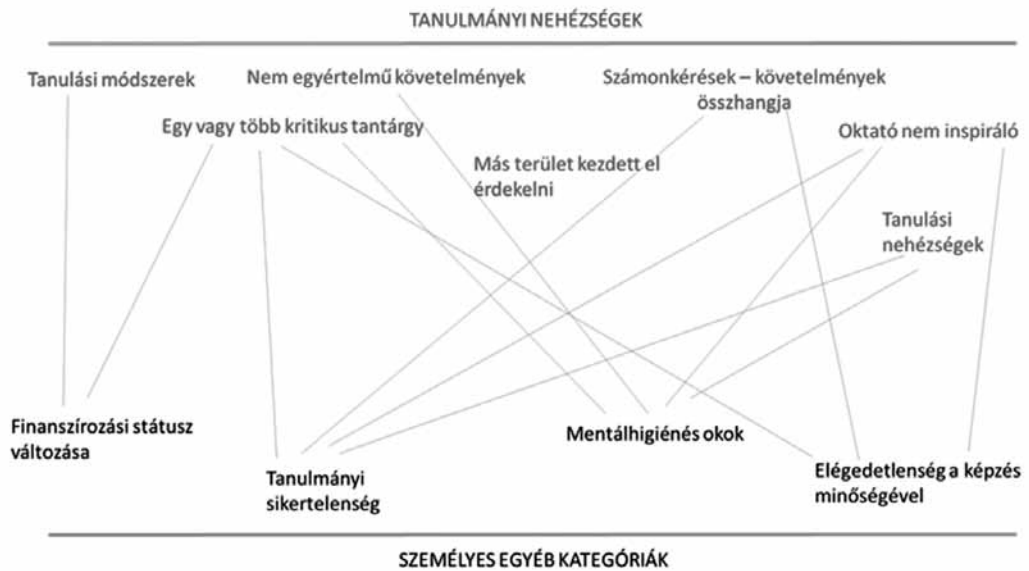
.....

.....

.....

.....

2. MELLÉKLET ÖSSZEFÜGGÉSEK -SZEMÉLYES „EGYÉB” OKOK KATEGÓRIÁI ÉS A TANULMÁNYI NEHÉZSÉGEK TÉNYEZŐI KÖZÖTT – A KONTINGENCIA VIZSGÁLAT KAPCSOLATRENDSZERE



forrás: saját szerkesztés

**ANGOL NYELVŰ
ÖSSZEFOGLALÓK
(ENGLISH
ABSTRACTS)**

Aranka Varga, Gergely Horváth:
**Inclusive University – Complex institution
 development at the University of Pécs**

The study analyzes the activities of a complex institution development, in which emphasis is devoted to the Inclusive University Program, established in 2018. The research reviews the Program's success in functioning as an umbrella organization in contributing to inclusion on the level of the students, the inclusive programs at the University of Pécs, decision makers and institutions, and the international-scientific community. The study aims to investigate the effectiveness of those program elements and professional activities. It also analyzes the success of inclusive development and the advocacy for inclusion at the university level. The research summarizes those „surpluses” that can be considered success criteria which have contributed to the increase of inclusivity at the analyzed university. The analysis focuses on achievements: the activities and products of the Inclusive University Program are reviewed in the financed interval (2018-2021), which based on the international and Hungarian research, contain the indicators of success in inclusive interventions. On the micro-level, the participation of students became apparent via the presence of colleagues of the Program and student-actions, which draw attention to the diversity of student communities. On the mezzo-level, the Forum, established by the Program, became a stable community for exchanging ideas regarding inclusive practices, increasing the transparency of inclusion, and ensuring common advocacy. On the macro-level, decision makers at the university actively participated and showed a commitment towards an inclusive university. Also, aspects of inclusion have been integrated into the documents of professional policy papers. As a summary, the study explores the Inclusive University Program as an umbrella organization supplying sustainable development both for communities and the institution.

Keywords: *Higher Education, inclusive excellence, development*

Aranka Varga, Kitti Vitéz, Bálint Fodor:
**Conceptual framework and practical implementation of making Higher
 Education inclusive at the University of Pécs**

Building on the theoretical background of the “Inclusive University” programme at the University of Pécs, our research examined the different programmes of each faculty that focus on the target groups of inclusion. Our questionnaire and deep-interview research were extended to all faculties of the University (N=10), examining inclusive programmes and fields that need to be improved. We found three student groups that were supported mostly (namely: foreign, disabled and disadvantaged/Roma/Gypsy students). Examining the organizational side, we discovered that the individual and community support of underserved students is increasingly characteristic at the University of Pécs. There is a smaller number of programmes that involve or affect their whole educational environment. As a summary we can say that the signs of becoming inclusive can already be detected at

the University of Pécs – however, the future and desirable development of this process requires further steps in many respects.

Keywords: *inclusion, inclusive excellence, Inclusive University*

Aranka Varga, Kitti Vitéz, István Orsós, Bálint Fodor, Gergely Horváth:
Diversity and Inclusion in Higher Education

Our study clarifies the concepts of inclusion and diversity based on domestic and international studies. We examine how diversity has become a feature of higher education, and the additional causes and consequences behind the focus of inclusivity. Our questionnaire study explored the extent to which the diverse group of students of the University of Pécs (N: 809) is involved in the university social and academic life, and whether those with social disadvantages show a difference in involvement. The results revealed that socially disadvantaged students are underrepresented in large university programmes, however, student colleges and other micro-communities are better equipped to support these students in a personal way and to provide an inclusive environment.

Keywords: *inclusion, diversity, higher education, inclusive excellence*

Aranka Varga, Kitti Vitéz, Krisztián Széll:
**Characteristics of Diversity and Inclusion
 at the University of Pécs in Light of an Exploratory Research**

The study relies on Hungarian and international research that introduces diversification as a tendency in higher education institutions, and details the practise of increasing inclusivity. The situation-revealing research applies the process-oriented model of inclusion that helps the analysis of different student groups, based on the admittance (possibilities to enter), retention (successful advancement), and the outcome (indicators of success) at the University of Pécs. The analysis includes students (N=68,602) and training programs (N=83,067) between the years 2010–2019, based on data collected from the Neptun database. The background factors of the analysis were the diverse student groups (prioritized groups: students with learning-mental disorders, with disadvantaged backgrounds, handicapped, and foreign students), the given benefits (scholarship, dormitory), and the status of the training. The results are visualized on a timeline and on a faculty level to highlight the decrease of certain student groups (i.e.: those with disadvantaged backgrounds) and the increase of others (foreign students). Support appears to be one of the defining factors of retention in disadvantaged students. Based on the data of diploma acquisition, it is clear that prioritized students are less successful if the training is longer – which supports the necessity for inclusive development in the institution. The present study focuses on the most salient tendencies; however, the database offers further possibilities for tracking

the learning process of the analysed groups, which could also explain some tendencies introduced above.

Keywords: *diversity, inclusion, higher education, disadvantaged students*

Gergely Horváth:

The relation of scholarships and inclusive excellence – An analysis of scholarship programmes at the University of Pécs

The study aims to analyze the central scholarship programs at the University of Pécs (UP) available in the academic year 2020/2021. International research highlights the importance of scholarships in preventing drop-out in higher education (Engle & Tinto, 2008; Scrivener et al. 2015). A macro statistical analysis of the UP also pointed out that among granted students, drop-out rate was lower (Varga, Vitéz & Széll, 2021). In the volume of the Inclusive University (Arató & Varga, 2015) scholarships were introduced (Márhoffer, 2015), yet the aim of the study is to actualize them, and to categorize the central scholarship programs in a structured system. Using the process-based model of inclusion (Varga, 2015a), the study analyses the input phase of scholarships via reflecting on the dimensions of equality and equity. The analysis focuses on the documents available on the website of the university. The systematization of the scholarships is based on three aspects: they are grouped based on (1) type, (2) amount of the grant, (3) conditions for applying. The analysis reveals that the various scholarship programs are diverse in nature. The study establishes a basis for further analysis in which the effects of granting and the success of the specific scholarships could be evaluated in respect to drop-out rates. The results of the study show that those who attend the university in a nationally financed form, and/or on BA, MA and undivided programs, have advantages in applying for financial support. Further interventions are necessary for creating equity for those who are students of different programs from the above.

Keywords: *scholarship, Higher Education, drop-out, support*

Kitti Vitéz:

International student mobility at the University of Pécs

The macro-statistical research conducted at the University of Pécs (UP) in 2020/21 revealed that the diversity of the international student population is reflected not only in their training programs, and the number of academic years spent at the university, but also in the education data between the period of 2010-2019. The Neptun database contains the characteristics of educational programs belonging to 10092 foreign students (basic, master, undivided and international educational programs). The number of international students play a key role in the phases of internationalization (Lannert & Derényi, 2020). When this number reaches 15%, we talk about the third phase, which is at the UP

23.4% (Tempus Public Foundation, 2018). These international students contend with social, cultural, and linguistic difficulties, and therefore, it is important to focus on this group especially since this group can already be considered a critical mass at UP (Arató and Varga 2015; 2018). The impact of internationalization's efforts can be clearly identified in several faculties at UP. I will briefly summarize the analysis of the student population, which shows that related to the sending countries, almost half of the students come from Europe, but students coming from the Middle East (21.9%) and Asia (16.1%) is also high. The number of discontinued trainings was remarkably high between 2010 and 2012, but in 2019 it barely reached 5%. Regarding the support system of international students, it can be said that the proportion of foreigners receiving scholarships is constantly decreasing, while the number of dormitory placements is constantly increasing, especially among students of three faculties. The reason for this may be the diversity of the student population, which is presumably related to the socio-economic background of the students coming within the framework of the Stipendium Hungaricum program since 2013.

Keywords: *inclusion, inclusive excellence, foreign students, internationalisation, diversity*

József Varga (†):

Health Psychology Counselling and Student Counselling

Health Psychology Counselling and Student Counselling are considered an invaluable service within the University of Pécs. Its primary objective is to provide students with professional, discreet and responsive psychological counselling. The service is intended to offer counselling to students enrolled in the Hungarian, English or German language programme and seeks to render professional assistance to students struggling with a plethora of challenges and difficulties evolving from potential changes and upheavals in their personal lifestyles and studies. This service can aid students seeking professional support who express control of their routine lifestyle yet are faced with temporary obstacles which seemingly they are not best equipped to solve on their own initiative. The service is free of charge and guarantees complete discretion.

Keywords: *counselling, health, psychological counselling*

Emese Braun, Eszter Czaun, Norbert Sipos:

Talent Development Centre (TalentSpot): We develop the tomorrow's competences

The Competence and Talent Development Centre (TalentSpot) of the University of Pécs Faculty of Business and Economics (Pécsiközgáz) aims to prevent students with learning difficulties from dropping out, to promote integration, and to develop students' competences. We offer university citizens individual and group-based self-development opportunities with the help of tutors and student mentors. TalentSpot's mentoring programme

involves 20 qualified mentor teachers and 7-8 PhD students who volunteer their time and exemplify a positive attitude. In addition to individual mentoring, the mentors run group development workshops 10-12 times per semester (stress management, time management, learning methodology, etc.), where the topics vary according to the students' needs. The TalentSpot's range of services also includes personal coaching, which is provided to students by four mentors with coaching qualifications from the Faculty. From the 2018-19 academic year, the programme also included international students, who participated in three half-day international sensitisation training sessions with the lecturers working with them and the Faculty's administrative staff. In addition, mentors also run workshops for students in English. In total, the TalentSpot service reaches hundreds of students directly each year, and the mentors' talent-focused approach is also reflected in regular classes and other activities.

Keywords: *talent, development, competences, international students*

Beatrix Bánkyné Perjés: **With dance for inclusion**

The wide spectrum and multi-pillar method of the Dancing University at the University of Pécs provide an opportunity to capitalize on the numerous positives inherent in dance by ensuring wellbeing, acceptance, inclusion, tolerance, equality, and a supportive environment. Since its foundation in 2000, it has been a unique program in Hungarian higher education. The purpose of its creation was to provide both exercise and artistic activity at the same time, as well as a meeting point for students and staff from all faculties of the newly integrated institution. Beginner-level dance and movement classes are held every semester and can be taken as sports courses, for credit, or as a leisure activity. The number of international students in the dance courses is growing year by year. This international nature of the classes can contribute to social cooperation and the acceptance of religious or political differences. The Dancing University collaborates with the PTE Support Service, offering its courses specifically to students with disabilities to encourage them to join the most appropriate fun developmental activity. The program also offers a creative dance course for patients with Parkinson's disease to help improve their quality of life and to socialize. In addition to the dance sessions, participants regularly take part in performances, research, and sensitization presentations, demonstrating how diverse and inclusive the world of dance is. The PTE Dance Team provides advanced dance education to students from all faculties of the university, from a wide variety of countries, and with certain health concerns. This group of students offers artistic and entertaining performances and applies the special power of dance in various social and charity campaigns. In addition, they have created several programs, projects, and performances with Roma art groups and secondary school youth, as well as international artists from Madagascar, Japan and Colombia.

Keywords: *dance, university, inclusion, integration*

Establishing collaborative action – an example from the College for Advanced Studies on Social Inclusion

CASSI (the College for Advanced Studies on Social Inclusion) is a sub-organisation at the University of Pécs that aims to reform and reshape traditional ways of talent management. The main objectives of CASSI will be outlined in the presentation. This project is part of the Vision of Tomorrow workshop series that consisted of six events held between April 2017 and November 2019. The main aim of the workshops is to provide space and opportunity for CASSI members who are university students coming from different disciplinary areas to beta test their research projects. These research projects mirror the utmost principle of the second generation of CASSI: multiperspectivity. CASSI members are sensitive to social justice issues and are committed to academic level investigations and representing various social groups and diverse academic fields. The intersection of shared social justice values and the goal of representing diverse academic fields is what makes CASSI unique among other academic groups. Collaborative action takes place in many phases of our activities which has proved to be a successful method for young academicians. This method was not part of many CASSI scholars' academic process at the beginning. However, in time, members realized that this is a successful method. research became the group's universal way in benchmarking, research design, event organization, operative communication, preparation for competitions, and more. This collaborative process can serve as an edification for other learning and research communities.

Keywords: *collaborative action, community learning, sensitivity training, edutainment*

Tibor Füzy, Dóra Ódor, Lara Hosszú, Fanni Gyetvai:
Legal Aid Clinic

Legal Aid Clinic is a pro bono support service for the students of the University of Pécs. The term pro bono means, in common practice, the provision of free legal aid to people in need or to NGOs whose main beneficiaries are disadvantaged social groups. The organization aims to provide full assistance to students with the legal problems they may face. In the organisation, law students with professional mentors prepare the legal opinions for the clients to solve their legal issues with rigorous case management. Clients are warned that these legal opinions do not constitute formal legal advice, but they can help to resolve the legal problem, identify possible legal remedies, and plan the client's next steps. The importance of this kind of work is reflected in the 237 cases resolved by the organization between 2016 and 2020. These cases involved several areas of law, such as civil, criminal and business law. The organization works with international students who come from more than 35 different countries, such as Japan, Russia, and Nigeria. It is critical for the organisation to provide law students with a wide range of knowledge and skills, so the Legal Aid Clinic at the University of Pécs Faculty of Law provides special, practice-oriented education in addition to the legal aid service. The Legal Aid Clinic students when dealing with the cases of the international students can get to know each other, cultural differ-

ences and identities better. As a result of this successful and unique cooperation, the law students gain competency-based, practical skills and learn about the legal system of new countries, and students from abroad can focus on their studies and adapting to a new environment because of the legal assistance they receive.

Keywords: *legal support, legal problems, mentor, international students*

Diána Elmer, Ágnes Kertész, Csaba Magdali, Gyöngyi Molnár,
Brigitta Montag, Nikolett Gergely Zobokiné:

Services for disabled students' inclusion at the University of Pécs

The University of Pécs is an “inclusive” and “sensitive” university, striving to create an inclusive social and physical environment for its students, especially for those with disabilities. In our article, we present the university’s inclusive approaches, provide detailed data on the university’s students with disabilities, and then present the Support Service, the organizational unit of the university whose mission is to overcome the difficulties arising from the specific disadvantages of the target group. The Support Service is involved in transporting and accompanying students with disabilities between the university and their place of residence, as well as other leisure activities. In addition, the Service offers counselling, training, development, office background support, lending, participation in administration, and advocacy, to help students. It provides mental health counselling and physiotherapy for their mental and physical well-being. An important mission of the university is to create an inclusive social environment within its own walls in the short term and in society in the long term. The Support Service contributes to the formation of attitudes towards people with disabilities by organizing such events and courses.

Keywords: *inclusion, disability, Support Service, counselling, development*

Zsófia Bécsi:

Inclusion is Social Interest

My statement in the title says Inclusion is Social Interest. For my argumentation I used the thoughts of the authors of the history of philosophy: Plato’s Republic, as he distinguished the social groups, Adam Smith’s chessboard-theory, and J. F. Nash’s pre-action collaboration. In my paper, I have attempted to reveal how integration becomes the interest of society. Reflecting on John Dewey’s views on the role of the school, I suggest what we can do as individuals to achieve inclusion at the social level. In conclusion, I emphasize that inclusion is as beneficial to the individuals as it is to the whole community.

Keywords: *ability, community, cooperation, attitude, teaching*

János Schaffer:
**An art theory essay for the performative events
of the Inclusive University**

The Inclusive University has organized a number of programs stapled with performative elements to draw attention to diversity. I would like to highlight just a few. First, a Flash-mob, which was organized in the spirit of value creation, as well as common poster and railing painting to make the environment more beautiful. In addition, an exhibition was created within the theme of inclusion. These events raise a number of questions that, albeit broadly, can be placed in art theory context. Over the past two decades, the human body has become the focus of scientific research. Scientific interest in this topic has marked an almost unpredictable field of research, where research often transcends the boundaries of traditional disciplines and attempts to explore bodily ideas, bodily manifestations, and body representations of different ages by coordinating different methods and approaches. My goal is not to reconstruct complete, comprehensive views of a person's body image, but merely to arrange tiny pieces of mosaic side by side and, where possible, to draw contours more sharply.

Keywords: *performative elements, body image, human body, performance*

Ágnes Sarolta Fazekas:
**Universal Design in Higher Education:
Good Practices to Maximize Learning**

The paper discusses the central question of creating the teaching and learning environments in higher education that effectively support and maximize the learning opportunities of a diverse student population. The goal is to present new approaches to understanding diversity and identifying structural barriers in the teaching and learning environment. One of the Universal Design Education Models is given, unknown or less known in the national academic, professional environment. A related empirical survey has been used (Fazekas 2018; Fazekas 2021) to highlight the central experiences and practices that can provide a new lens and innovative approaches to accelerating change that shifts toward universal design education models in the teaching and learning environment. All of these developments contribute to the fact that academic staff and relevant stakeholders in higher education can delve into how teaching and learning environments promote or hinder students' access and participation in education.

Keywords: *higher education, diverse student population; Universal Design Education Models; inclusion*

Virág Mészáros:
**Background factors of students' dropout
in the mirror of Inclusive Excellence**

STEM higher education with a highlighted responsibility to designate sustainable targets of technological development has a serious responsibility to reveal the nature of quality of technical higher education, to identify the factors of the value added by higher education. The paper shows some findings of my relevant sub research addressing students who drop out of higher education. The main target was to discuss elements of a value-added model of STEM higher education by studying patterns in the cases of students experiencing termination of their legal relationship abortively. In the questionnaire completed by dropout students, more opportunities were given to individual opinion-sharing for respondents, of which the contents were encoded and structured. The study focuses on examining free-worded answers and revealing connections in the context of Inclusive Excellence and value-added. I used methods of content analysis and measures of association and contingency. As a result, some new research directions were identified, such as concepts of positive dropout and re-admission. Studying “dissatisfaction with the quality of education” as an identified category of other personal reasons, attitudes of lecturers and the institutional system were found to be crucial. “Study failures”, despite its not outstanding frequency, shows very important connections to other background factors attracting our attention to the unfortunate circle of unsuccess. Identifying factors that contribute to educational failure is crucial to institutions who desire to create environments of Inclusive Excellence. The category of „mental hygiene reasons” was detected as a new finding that enriches the original scope of the research.

Keywords: *STEM higher education, value-added, mental hygiene, personal reasons of dropout, Inclusive Excellence*

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE