

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola



Tószegi Zsófia Júlia

ÚT AZ INKLUZÍV KIVÁLÓSÁG FELÉ – SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETŰ, KÖZTÜK
NEURODIVERGENS HALLGATÓK SZOLGÁLATÁBAN

Vizsgálódás az inklúzió egy folyamatelvű modellje mentén a Pécsi Tudományegyetemen
(2010-2024), valamint nemzetközi partnerintézmények gyakorlatainak tükrében.

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Híves-Varga Aranka
Egyetemi docens

Pécs
2024

DEDIKÁCIÓ:

HARASZTI KATALIN (KATA NENE) EMLÉKÉRE,

akinek a múlt században siketnéma nőként nem volt lehetősége a Baranya
vármegyei Pellérdről továbbtanulnia,

valamint

neurodivergens és mozgássérült UNOKAHÚGAIMNAK,

akiknek e században már van esélye az önmegvalósításra.

*„Az egyetemi oktatás célja, hogy egy igazságosabb és méltányosabb társadalmat
építsen.” – Emeritus Prof. Steven Schwartz*

*„Nincs olyan, hogy semleges oktatás. Az oktatás vagy a konformizmus, vagy a
szabadság eszközeként működik.” – Paulo Freire*

Tartalomjegyzék

I. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJA ÉS A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA	7
I.1. A disszertáció témájának bemutatása	7
I.1.1. Bevezető.....	7
I.1.2. A téma tudományrendszertani helye.....	9
I.1.3. A téma relevanciája	11
I.1.4. A téma aktualitása.....	13
I.1.5. A disszertáció munkacímének és alcímének értelmezése.....	14
I.2. A kutatási probléma bemutatása	17
I.2.1. A kutatás céljai.....	17
I.2.2. Kutatói kérdések	17
II. A TÉMA TUDOMÁNYOS ÉS JOGSZABÁLYI BEÁGYAZÁSA.....	19
II.1. Szemléleti keretrendszerek.....	19
II.1.1. Az esélyegyenlőség és méltányosság	19
II.1.2. Fogyatékoságtudományi megközelítés	21
II.2. Fogyatékoságügy	22
II.2.1. Jogi és stratégiai dokumentumok	22
II.2.2. A nemzetközi és hazai fogyatékosági kategóriák és diagnózisok útvesztőiben	25
II.2.3. A pszichoszociális fogyatékoság és a neurodiverzitás kapcsolata.....	28
II.2.4. Gondolatok a felsőoktatás neuroetikájáról, avagy kikkel is méltányosak az intézményi pontok?	31
II.2.5. Az épségizmus, mint rendszerszintű kirekesztő jelenség.....	34
II.3. Elméleti keretként használt tudományos rendszerelméletek és modellek	38
II.3.1. A hálózatos ökoszisztéma elmélete	38
II.3.2. Az ökoszisztéma elmélet fenomenológiai változata.....	40
II.3.3. Az inklúzió folyamatelvű modellje	42
II.4. Inkluzív környezet és hallgatói diverzitás	43
II.4.1. Az inklúzió elméleti megközelítései	43
II.4.2. Az inkluzivitás mérését segítő eszközök.....	46
II.4.3. A diverzitás értelmezési kerete a felsőoktatásban	50
II.4.4. A hallgatói sokszínűség és az inkluzív akadémiai kiválóság kapcsolata	51
II.4.5. Az inkluzív kiválóság, mint oktatáspolitikai és intézménystratégiai keretrendszer.....	53
II.5. A neurodiverzitás mint a felsőoktatási inklúzió egyik kulcsa.....	54
II.5.1. A neurodiverzitás fogalma	54
II.5.2. Neurodiverzitás szisztematikus szakirodalmi áttekintése	66
III. A KUTATÁS MÓDSZERTANA	73
III.1. A kutatás horizontális szempontja: inklúziós modell	75
III.1.1. Az inkluzivitás BEMENETI pontján vizsgált szempontok	76

III.1.2. Az inkluzivitás FOLYAMATA során vizsgált szempontok.....	78
III.1.3. Az inkluzivitás KIMENETI pontján vizsgált szempontok	78
III.2. A kutatási eszközök részletes bemutatása.....	79
III.2.1. A vonatkozó szakirodalom feldolgozása, elemzése.....	79
III.2.2. Dokumentumelemzés.....	87
III.2.3. Többváltozós statisztikai elemzések, összefüggés-vizsgálatok	88
III.2.4. Strukturált interjúk inkluzív programok vezetőivel munkatársaival.....	91
III.2.5. Életút- és fókuszcsoporthoz tartozó interjúk speciális szükségletű hallgatókkal	92
III.2.6. Terepmunka nemzetközi partnerintézmények támogató szolgálatainál	95
III.3. Adaptációval alkotott kutatási eszközök bemutatása.....	97
III.3.1. Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények Skálája (EBAV-skála) – kérdőíves kutatás hallgatói körben.....	98
III.3.2. CHARM-EU oktatói tippeléstár épített - kérdőíves kutatás oktatók körében	108
IV. KUTATÁSI EREDMÉNYEK.....	109
IV.1. Az inkluzivitás vizsgálati eszközei, modellezése	109
IV.1.1 A neurodiverzitás felsőoktatási inklúzióját tárgyaló szakirodalom új empirikus trendjei.....	109
IV.2. Az inkluzivitás vizsgálatára adaptált kérdőívek eredményei.....	112
IV.2.1 Kvantitatív eredmények a Jamovi statisztikai vizsgálatok alapján.....	112
IV.2.2 A hallgatói kérdőív kitöltőinek leíró statisztikája.....	114
IV.2.3 A kutatásban résztvevő PTEs hallgatói minta leíró statisztikai jellemzői	116
IV.2.4 A Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó Inklúziós Index eredmények	121
IV.2.5 Kvalitatív eredmények - A kérdőívek nyílt kérdésre adott kódolt válaszainak folyamatelvű narratív elemzése.....	138
IV.2.6. A felsőoktatási inkluzivitás vizsgálatának saját modellje.....	158
IV.3. Az inkluzivitás hallgatói dimenziói a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer kvantitatív elemzése alapján	160
IV.3.1. Bekerülés részletei – a Neptun adatbázis másodelemzése már a láthatatlan sajátos képzési igényekre fókuszálva	160
IV.3.2. Felsőoktatási előrehaladás jellemzői.....	162
IV.3.3. A kilépés eredményességi mutatói.....	165
IV.4. Az inkluzivitás intézményi dimenziói	168
IV.4.1 PTE joggyakorlat: a speciális szükségletű hallgatók szabadidős sportja.....	179
IV.4.2 Újszerű PTEs gyakorlat a neurodiverzitás szolgálatában: Cso-disz Klub	180
IV.4.3 Hallgatói testamentumok – a PTE intézményi támogatásairól és az azzal kapcsolatos kihívásokról a folyamatelvű modell mentén.....	187
IV.4.4. Oktatói attitűdök és kompetenciák.....	199
IV.4.5 Oktatói tapasztalatok speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók körében.....	218
IV.4.6. Intézményi elképzelések, eredmények, nehézségek	219
IV.4.7. Inkluzív joggyakorlatok a hazai és nemzetközi térben	226

V. DISZKUSSZIÓ.....	238
V.1. A konvergens párhuzamos módszerű tervezés eredményeihez jutás.....	238
V.2. A kutatói kérdések megválaszolása	240
V.3 A konvergens és divergens pontok megvitatása (Joint Display Analyses).....	264
VI. SZAKMAI JAVASLATOK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK	271
IRODALOMJEGYZÉK.....	288
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	307
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	309
MELLÉKLETEK	311

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. habil. Híves-Varga Aranka docens asszonynak a doktori értekezésem során nyújtott segítségért, az együtt gondolkodásért és a számos lehetőségért, amin keresztül junior kutatóként engem bevont a Befogadó Egyetem Programba, az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportba és mindezekon keresztül a PTE esélyegyenlőségi törekvéseibe.

Köszönettel tartozom a felsőoktatási intézmények fogyatékosügyi koordinátorainak (köztük Magdali Csabának a PTE Támogató Szolgálat vezetőjének és Kovács Krisztinának, az ELTE-SHÜTI osztályvezetőjének) és a hazai támogató szolgálatok munkatársainak, akik mindig készségesen és lankadatlan támogattak kutatásomban a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók felsőoktatásban szerzett tapasztalatainak mélyebb megismerésében.

Köszönetemet fejezem ki mindazoknak a hallgatóknak, oktatóknak, és szakértőknek (köztük Dr. Pál Dániel, PTE egyetemi ombudsmannak és Dr. Fazekas-Vinkovits Ágnes Saroltának az ELTE BGGYK Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet adjunktusának), akik informatív interjúkkal, kritikai szemléletükkel és inkluzív pedagógiai gyakorlataik megosztásával gazdagították adataimat és eszközeimet, s ezzel is hozzájárultak jelen értekezés elkészítéséhez.

Köszönöm a Kulturális és Innovációs Minisztérium felsőoktatási referensének, Horváth Mariannának, hogy adatközlésével lehetővé tette a dolgozatom országos adatainak elemzését. Köszönettel tartozom a joggyakorlataikat velem megosztó nemzetközi partneregyetemek elkötelezett munkatársainak, hogy tapasztalataikkal gazdagították gondolkodásomat. Kiemelten hálás vagyok a brno-i Masaryk Egyetem Teiresias Központjának (Dr. Petr Penaznak és munkatársainak), az Oranimi Tanárképző Főiskolán a gyógypedagógiai program igazgatójának, s a Keshet és Zweig Központ kollegáiak (Dr. Yaara Fine-nak Batya Gorliknak és Adi Ne'emannak), a Sevillai Egyetemen Dr. Anabel Moríña kutatónak és a Fogyatékoságügyi Dékánhelyettes asszonynak, a Barcelonai Egyetemen pedig Dr. Bereményi Ábelnek és az Esélyegyenlőségi Központ munkatársainak.

Szintén köszönet jár mindazoknak a kollegáimnak, doktorhallgató társaimnak, akik szakmai tudásuk átadásával szélesítették látókörömet és tanítottak nekem új statisztikai elemzőprogramokat (Dr.habil. Györgyi Zoltánnak a kódoláshoz nyújtott javaslataiért, Dr. Erát Dávid szociológus kollegának az SPSS statisztikai kurzusért, s a Neptun adatok másodelemzéséhez nyújtott segítségért, Dr. Hoss Alexandrának, Bodnár Barbara Anitának és magyartanár kereszanyámnak az olvasószerkesztéshez nyújtott segítségükért, és Bali Cintióának, a pszichológia tanszék doktorandájának az EBAV-skála validálásához nyújtott szakmai tanácsaiért a Jamovi statisztikai programban).

Végül, de nem utolsó sorban, köszönet illeti édesanyámat, férjemet, húgomat, gyermekeimet és barátaimat az irántam tanúsított türelmükért és folytonos biztatásukért.

I. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJA ÉS A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA

I.1. A disszertáció témájának bemutatása

I.1.1. Bevezető

A Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszékének tanársegédjeként, az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológia Programjának doktorandájaként kutatási területem a speciális képzési igényű hallgatók felsőoktatási inklúziója. További tudományos érdeklődésemet múltbéli szakmai tapasztalataim, a migráns háttérű és nem domináns nyelvükön (angolul vagy magyarul) tanuló diákok nyelvi fejlesztése alakította, valamint a neurodivergens hallgatók idegennyelv-oktatása mint kirajzolódni látszó szükséglet határozta meg.

Személyes motivációt a kutatásra a gyógypedagógiai szolgálatban töltött 13 év adott számomra, melynek során főként halmozottan hátrányos helyzetű, érzelmi sérült, valamint migráns háttérű, az oktatás nyelvét mint második nyelvet tanuló 5-21 év közötti, különböző tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal foglalkoztam.

Szintén meghatározó indítást jelentett a nemzetközi emberi jogok területén szerzett végzettségem, jogvédő szervezeteknél töltött éveim, a PTE Befogadó Egyetem Programjában végzett munkáim, az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportjában megvalósított közös kutatások és a PTE Esélyegyenlőségi Bizottságának törekvéseihez való kapcsolódásom. A nemzetközi mobilitást, a tudományos kapcsolattartást, a jogyakorlatok begyűjtését és a dokumentumelemzést jelentősen segítette a magyar-angol kétnyelvűségem.

Jelen disszertáció a felsőoktatásban tanuló *speciális szükségletű*, köztük *neurodivergens*, például diszlexiával, figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral, továbbiakban ADHD-val (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) és autizmus spektrumállapottal élő hallgatókat tárgyaló szakirodalom inkluzív oktatásra vonatkozó alapvetéseire épülően a hallgatói sokszínűségből mint értékből indul ki. A fogyatékoságtudomány medikális modelltől el-elrugaszkodó gondolkodói az épségizmust (*ableism*) azzal a merész kijelentéssel vonják kérdőre, miszerint egy adott tanulóközösségben az egyént nem pusztán mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékosága, nem is pszichés fejlődési vagy autizmus spektrum zavara korlátozza, hanem valójában az őt be nem fogadó, és a hozzá alkalmazkodni nem képes környezete teszi fogyatékosá (Ntombela & Mahlangu, 2019). A fogyatékoság szociális és emberjogi modelljei a fogyatékosággal élő

személyek társadalmi kirekesztettségének strukturális elemzését tették lehetővé (Hasler, 1993; Shakespeare & Watson, 2001). Armstrong alapelvei (2011) majd Doyle „bio-pszichoszociális” modellje (2020) mind Judy Singer (1999) ausztrál aktivista neurodiverzitás szemlélete mentén fejlődött ki, mely azóta társadalmi mozgalommá nőtte ki magát világszerte, s kiterjesztette ernyőjét más fogyatékossgal élőkre is. Tudományos kutatások eredményei is alátámasztják a paradigmaváltást, miszerint a különféle gondolkodású, a máshogyan tanuló és a tananyaghoz másképp hozzáférő embertársaink patologizálása helyett a biodiverzitás elfogadására, az agyi változatok előnyeire, a részképességek fejleszthetőségére és az esélyegyenlőség megteremtésére lenne hatékonyabb fókuszálni (Rankin, 2021). Ebben fontos szerephez jut a tanulás és oktatási környezet egyetemes tervezése (*Universal Design of Learning*), amelynek célja pedig az volna, hogy egy-egy megoldás minél több hallgatónak, oktatóknak és dolgozónak adjon lehetőséget a sikeres és hatékony részvételre (Bracken & Novak, 2019).

De vajon a gyakorlatban mennyire követhető le ez a tudományos szemléletváltás? A speciális szükségletű hallgatók milyen tapasztalattal érkeznek hozzánk a Pécsi Tudományegyetemre? Mit gondolnak az előnyben részesítésről, s mennyire vélik befogadónak az egyetemünket? Az inkluzív környezet tovább tudott-e fejlődni az egyénileg kezelt problémák szintjéről egy intézményes stratégiaépítés felé? Mik a további tennivalók és a szükséges beavatkozások a Támogató Szolgálat munkatársai és hallgatói szerint, hogy egyetemi környezetükben a kölcsönös befogadás mértéke nőjön, s az ennek érdekében tett beavatkozások hatékonyabbak legyenek?

Mindezekre a kérdésekre kerestem a választ a Pécsi Tudományegyetemen a speciális képzési igényű hallgatók befogadására irányuló vizsgálataimmal, akiket a **2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról** (a továbbiakban: felsőoktatási törvény) *fogyatékossgal élőként* nevez meg, míg a **2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről** (a továbbiakban: köznevelési törvény) *sajátos nevelési igényűként*. Többek között ők azok, akik a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012.(XII.29.) Kormányrendelet esélyegyenlőség biztosítása c. részének 24.§-ának b. pontja alapján *előnyben részesítettek*, ezért plusz 40 pontra jogosultak.

Kérdéseimre a választ sokféle kutatói eszközzel kerestem. Kérdőíves kutatást végeztem hallgatók és oktatók körében feltárva a felsőoktatás inkluzivitásával kapcsolatos attitűdjeiket, vélekedéseiket, neurodivergens hallgatók osztották meg velem élettörténeteiket strukturált interjúk során, támogató szakemberekkel, vezetőkkel készítettem interjúkat a felsőoktatási befogadással

kapcsolatos meglátásaikról. Ezt egészítettem ki a PTE-re vonatkozó 10 éves időtartamot felölelő, a Neptun adatbázisból származó leíró makrostatisztikai adatok elemzésével. Az elemzés kifejezetten az előnyben részesített hallgatók sajátos képzési igényű csoportjára fókuszált. Négy intézményben (Pécsi Tudományegyetem, a brnoi Masaryk Egyetem, az izraeli Oranim Tanárképző és Gyógypedagógusképző Főiskola és a Sevillai Egyetem) történt résztvevői megfigyelés, valamint szakértői interjú a támogató szolgálatok és központok vezetőivel és munkatársaival. A PTE-n a szakértői interjúkon túl kérdőíves adatfelvételt is készítettem az oktatók és hallgatók körében. Ehhez kutatói eszközként az „*Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (EBAV)*” c. az Inkluzív Index alapján validált, s általam a magyar felsőoktatási viszonyokra adaptált hallgatói kérdőívekkel dolgoztam, valamint a „*Hogyan törekedjünk az inkluzivitásra? – CHARM-EU tippjei egyetemi oktatóknak*” című, az általam magyar nyelvre fordított oktatói önértékelő kérdőívvel.

Bár a kutatás eredményei a minta nagysága miatt nem reprezentatívak, de mindenképp informatívak abból a szempontból, hogy az Inklúzió Folyamatelvű Modellje (Varga, 2015a) köré tematikusan csoportosíthatók a feltárt eredmények. Alkalmasak arra, hogy a vizsgálódás fókuszában lévő egyetem (PTE) esetén láthassuk a meglévő és még hiányzó cselekvések és stratégiai beavatkozások szükségességét. A nemzetközi partnerintézmények látogatása során felvett interjúk és a gyűjtött jógyakorlatok szintén hozzájárulhatnak a vizsgált hallgatói csoportra vonatkozó stratégiai fejlesztési javaslatokhoz.

I.1.2. A téma tudományrendszertani helye

A disszertációt megalapozó kutatás a nevelésszociológia és a fogyatékoságtudomány határmezsgyéjén helyezkedik el, hiszen fókuszában a speciális képzési igényű és neurodivergens egyetemi hallgatók befogadása, mint sajátos helyzetű kisebbségi csoport áll. Kutatásom e csoport felsőoktatásba kerülésének körülményeit, tanulmányaik folyamatában megtapasztalt egyetemi környezetük inkluzív mivoltát és a tanulmányi eredményességüket megcélzó támogatások és szolgáltatások hatékonyságát vizsgálja Varga Aranka az *Inklúzió Folyamatelvű Modellje* (Varga, 2015a) valamint Spencer „Az ökológiai rendszerelmélet fenomenológiai változata” c. modell mentén (Spencer & Harpalani, 2004, p. 53-77).

A kutatás a *nevelésszociológia* területéhez kapcsolódik, hiszen a nevelésszociológia olyan „szakszociológia, amely a különböző társadalmi közösségeket szocializáció közben, mint a

nevelés alanyait, illetve tárgyait vizsgálja” – definiálta e tudományágat Kozma Tamás az MTA Pedagógiai Bizottság Nevelésszociológiai Albizottságának alakuló ülésén (Forray, 2015, p.1). Támaszkodom Kozma Tamás ezen megközelítésére, aki egyben az első magyar nyelvű nevelésszociológiai kötet szerzője, melyben a nevelés és oktatás intézményeit, s annak folyamatait nevelésszociológiai szemlélettel közelítette meg (Kozma, 1999). Vagyis minden oktatási intézményben tapasztalt jelenséget társadalmi kontextusban szükséges tárgyalni. Kutatásom az esélyegyenlőség és az inklúzió, mint társadalmi normák megjelenését vizsgálja az iskolai kontextusban, egyaránt támaszkodva a fogalmak társadalom- és neveléstudományi elveire, tartalmaira.

Kutatásom *fogyatékoságtudományi kutatás* is, hiszen társadalmunk felsőoktatáspolitikáját és a fogyatékosággal élő hallgatóknak nyújtott szolgáltatásokat, valamint az infokommunikációs technológiához való hozzáférést is vizsgálja, s veti össze négy különböző társadalom egyetemének felsőoktatáspolitikájával és gyakorlatával. Disszertációm célja, hogy feltárja és elemezze a fogyatékosággal élő hallgatókkal kapcsolatos – sokkal inkább társadalmi, mint egyéni fizikai – tapasztalatokat. Azokat az egyetemi élet során megtapasztalt, az inklúzió folyamatelvű modelljébe illeszthető segítő és hátráltató környezeti és pedagógiai tényezőket, melyek fényt vetíthetnek a befogadás már meglévő és még hiányzó aspektusaira az elkövetkező időszak stratégiai tervezéséhez.

A kutatás tehát a nevelésszociológia és a fogyatékoságtudomány interdiszciplináris területén folytatott vizsgálódás, ezen tudományterületek által fókuszba helyezett folyamatokat és jelenségeket veszi górcső alá. A hazai felsőoktatáspolitikai jogszabályi tekintetben előnyben részesített, hátrányos helyzetben lévő társadalmi csoportok között a fogyatékosággal élő hallgatókat nevesíti. Disszertációmban ezeket a hallgatókat – ahol nem jogszabályokra utalok – az angol „special needs” kifejezés alapján magyarosított *speciális szükségletű* fiataloknak (Lányiné Engelmayer, 2013), vagy ennek szinonimájával *sajátos képzési igényű hallgatóknak* fogom nevezni. Disszertációm ezen hallgatói csoportok befogadását vizsgálja a felsőoktatás négy kiválasztott intézményében. Kutatásom elsősorban a Pécsi Tudományegyetemre, s annak is speciális szükségletű (túlnyomó többségben neurodivergens) hallgatói csoportjaira fókuszál, valamint az általam Erasmus+ mobilitással meglátogatott intézmények joggyakorlataira.

I.1.3. A téma relevanciája

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) becslései szerint a világ népességéből mintegy egymilliárd ember, azaz a népesség 15%-a él valamilyen fogyatékossgal, amely az egy generációval korábbi becslésekhez képest már 5%-kal magasabb értéket mutat a szakemberek szerint a népesség elöregedése, a krónikus betegségek gyors terjedése, a COVID-19 pandémia alatti egészségügyi és rehabilitációs szolgáltatások akadályai, valamint a fogyatékossgal mérésére használt módszerek javulása, s a kategóriák bővülése miatt (WHO, 2011).

Csak az Egyesült Államokban minden negyedik felnőttből körülbelül egy él fogyatékossgal (Okoro et al., 2016), amelyet a fogyatékossgal élő amerikaiakról szóló törvény (ADA) egyszerűen fogalmazva „olyan fizikai vagy szellemi károsodásként határoznak meg, amely jelentősen korlátozza az élet egy vagy több fő tevékenységét”. Hazánkban ha a „Ki a fogyatékossgal élő?” kérdést tesszük fel, a közoktatásra és a felsőoktatásra vonatkozó törvények más-más definíciókat használnak, így nehéz megteremteni ezen jogszabályok között a harmóniát. Több kiváló kutatás ismerteti a pedagógus hallgatók a roma/cigány kisebbségeinkkel kapcsolatos nézeteire reflektáló és formáló, részben társadalmi érzékenyítés céljából, részben a Romológia, mint tudományterület hazai szakirodalmát gazdagító oktatóanyagait (Andl et al., 2018; Deli, 2018). Szintén fontos lenne, hogy pedagógia szakos hallgatókkal párhuzamot láttassunk a felsőoktatásban alulreprezentált kisebbségek számadatainak magas látenciái, szocioökonómiai mutatói, és az útjaikban álló strukturális akadályok között, melyeket részben a stigma miatti elitista oktatási rendszerünkben kialakuló de facto szegregáció is erősít. Ezt az a statisztikai adat is alátámasztja, hogy míg a nemzetközi szakirodalom világszerte a speciális szükségletű, különösen neurodiverz tanulók és egyetemi hallgatók számának expanziójáról számol be, a PTE Neptun adatbázisa a számok lassú, de fokozatos csökkenését mutatja. Egyelőre csak a 10 év alatt egynegyedével csökkent magyar származású felsőoktatásba jutó hallgatók számának arányában növekszik az Nftv.-ben „fogyatékossgal élő hallgatónak” definiált tanulócsoport. Ennek ellenére a PTE Támogató Szolgálat vezetője és az egyetem egyik fogyatékossgal birtosa szerint a TSZ-nél regisztráló hallgatók száma évről évre nő, hiszen a hivatalosan nem diagnosztizált hallgatók is felkeresik őket, ha baj van (Elmer et al., 2021). E két csoport közti számbeli eltérés sugallja számomra, hogy sok hallgató azért nem vállalja sajátos nevelési igényét, mert attól tart, hogy azzal a diagnózissal nem nyer felvételt egy adott közép- vagy felsőoktatási intézménybe.

A disszertációban elemzett empirikus adatok fényében az látható, hogy hazánkban a fokozatosan csökkenő felsőoktatásba bekerülő magyar hallgatók arányához képest egyre markánsabb arányban jelennek meg a különféle speciális képzési szükségletű hallgatók. Ez mindenképp indokoltá teszi a felsőoktatási inklúziót érintő kutatásokat és adatgyűjtéseket, a hallgatói összetételre reflektáló oktatáspolitikát, egy új szemléletű fogyatékosügy-i stratégia és a neuroetika reményében.

Bár a nemzetközi és hazai jogszabályok kétségtelenül csökkentették a fogyatékosággal élő személyek előtt álló akadályokat, sokan még mindig jelentős akadályokkal szembesülnek a társadalomban való teljes körű élet, az életen át tartó tanulás (*Lifelong Learning*) és munka tekintetében. Ezeknek az akadályoknak a fennmaradása nagyrészt azzal magyarázható, hogy miként gondolkodunk és beszélünk a testi és érzékszervi másságról és a neurológiai értelemben atipikus agyi működésekről. Különösen az a kérdés merül fel, hogy a fogyatékoság az egyénben gyökerező orvosi probléma-e? Vagy inkább a társadalom által létrehozott szociális kategória, melyhez a döntéshozók rendelhetnek akadálymentesítő vagy épp lehetőségeket korlátozó jogszabályokat (pl. munkavégzéshez, továbbtanuláshoz alkalmassági vizsgálat)?

A speciális képzési szükségletű, köztük *neurodivergens* (azaz többségében a diszkekben, ADHD-ban és autizmus spektrum kondícióban érintett) hallgatók esetében azonban az egyetemek által tett kezdetleges erőfeszítések és a jogszabályi kötelezettségek ellenére (pl. hallgatók jogait garantáló tanulmányi- és vizsgaszabályzatok létrehozása, fogyatékosügy-i biztosok és támogató irodák és az inkluzív oktatással kapcsolatos információk) a szakirodalom azt mutatja, hogy maradt bőven tennivaló, mert támogatások és az előnyben részesítés ellenére a lemorzsolódási arány ebben a csoportban még mindig magas (Veitch, Strehlow & Boyd, 2018).

Ezért egyre relevánsabbak lesznek az olyan témákban végzett kutatások, melyek a testi, érzékszervi, különösen a pszichoszociális fogyatékoságokat a neurodiverzitás szemléletével közelítik meg, s a sokszínű hallgatókra vonatkozó eredményeket és inkluzív pedagógiai jógyakorlatokat már *neurodiverzitás-affirmatív* szemlélettel gyűjtik össze. E ***neuroaffirmatív szemléleten*** egy olyan megközelítés elfogadását értem, mely „a hangsúlyt elmozdítja az egyének mindenáron normákhoz való igazítása helyett a saját feltételeik szerinti művelés és műveltetés felé.” (Aitken & Fletcher-Watson, 2022, p. 6).

I.1.4. A téma aktualitása

A Pécsi Tudományegyetem az ország egyetemei között elsőként emelte küldetésnyilatkozatába a „befogadás” szemléletét, kiemelve, hogy nemcsak innovatív és nemzetközi, de „érzékeny és társadalmi felelősséget vállaló (pl. fogyatékoság-barát) munkahellyé is szeretne válni. Küldetésnyilatkozatának mottója Arisztotelész szellemében így hangzik: „A minőség nem egy cselekedet, hanem viselkedésmód.” Elmondható, hogy a Pécsi Tudományegyetem büszke lehet 657 éves múltjára, ahol a tradíció és innováció találkozik, a rohamos léptékben haladó nemzetköziesedésére, a változatos és európai viszonylatban is minőséget nyújtani képes képzésprofiljára, továbbá a nyitott szemléletére, melyek az alábbi megfogalmazásban öltenek testet az egyetem honlapján olvasható küldetésnyilatkozatban:

„Európa egyik legrégebb felsőoktatási intézménye, a Pécsi Tudományegyetem oktatási, kutatási, művészeti és gyógyító tevékenységével Magyarország és az Európai Unió tudományos, művészeti, oktatási és egészségügyi ellátási teljesítőképeségét kívánja emelni. Az Egyetem erőteljes szerep betöltésére törekszik a vonzáskörzetébe eső területek szellemi és jóléti fejlődésében, beleértve a gazdaság fejlesztését is.”

„Elkötelezettek vagyunk egy olyan kultúrkörnyezet megteremtésében, amely teret ad a kísérletező gondolkodásnak, a kreativitás minden formájának, az alap- és az alkalmazott tudományok és művészetek széles területein. Kiemelt célunk az egyetemközpontú innováció és kutatásfejlesztés erősítése az állampolgárok életminőségének javítása érdekében.”

„Céljainkat hallgatóink kiemelkedő szakemberekké nevelésével, kiváló oktató tudósok és művészek képzésével, hazahívásával, az oktatás és a tudomány tradicionális és innovatív elemeinek az ötvöztetésével, jó és **befogadó egyetemi közösség** építésével kívánjuk elérni.” (PTE, *Küldetésnyilatkozat, 2021*)

Az elvi állásfoglalás mellett működő gyakorlatot sokféle módon és formában segítik a különböző karokon működő programok. Ezeket a programokat igyekezett a Befogadó Egyetem Program (PTE-BE), mint szervezeti egység 2019 és 2021 között ernyőszervezettként összefogni. A Befogadó Egyetem Fórumain az egyetem minden inklúziót támogató és szolgáltató programjai tapasztalatcseréje zajlott (pl. Támogató Szolgálat, Táncoló Egyetem, Mentorhálózat, Jogklinika, Esélyegyenlőségi Bizottság, PTE Karrier Iroda, Pszichológiai Tanácsadás, Esélyhid stb.) Ugyanakkor tudományos háttérrel is teremtett kutatásokkal, hazai és nemzetközi konferenciák szervezésével. A Befogadó Egyetem Program 2021 júniusára már egy nemzetközi oktatókból és kutatókból álló hálózatot épített ki, tematikus kiadványokat adott ki, majd megalapította az

Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportot. A kutatócsoportban senior és junior kutatók, doktorhallgatók munkálkodnak együtt azért, hogy a PTE az inkluzivitása és a nemzetközi esélyegyenlőségi dokumentumai tekintetében is az Európai felsőoktatás és kutatás minőségi élvonalába kerülhessen. Jelen disszertáció is szeretne eredményeivel mindehhez hozzájárulni.

A disszertációban jelölt téma aktualitását egyben az is jelzi, hogy a gyakorlati tapasztalatok szerint a gyakorló iskoláink felső tagozatain és a belvárosi gimnáziumok tagozatos osztályain alig észlelhető a sajátos nevelési igényű, különösen neurodivergens (azaz a szakszolgálatok által a BNO-10 alapján még „pszichés fejlődés zavarai” kódjaival, s azon belül is „súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral”, diszlexiával, ADHD-val és „autizmus spektrum zavarral,” diagnosztizált) tanulók aránya, a felsőoktatás mutatói szerint inkább stagnál 1%-on, míg a Támogató Szolgálatok feladata egyre nő a hozzájuk forduló hallgatókkal. A tanárjelöltek számára kötelező pedagógiai hospitálások során így limitált lehetőség van a gyógypedagógiai kompetenciák elsajátítására, melyre pedig egyre nagyobb szükség volna a tanárképzésben. Ezen tapasztalat fényében is láthatjuk a magas látencia okát, s azt az oktatási intézménypolitika szintjén is megjelenő szelekciót és stigmát, mely azt eredményezi, hogy sok szülő és gyermeke, ha teheti, és tud kompenzálni egyéb stratégiákkal, inkább nem tart igényt az SNI-címkéjére, ha az stigma és nem a befogadást, hanem a kirekesztést vonja maga után (Vida, 2017). Ilyen tekintetben is kíván hiánypótló kutatás lenni ez a doktori disszertáció, követve Kovács Krisztina (2011) és Fazekas Ágnes Sarolta (2018) felsőoktatási fogyatékoságtudományi vizsgálódásait, s a témában publikált hazai társadalomtudósok és globálkutatók alapfogalmait, elméleteit és kutatási eredményeit (Bánfalvy, 2008; Csányi, 2001, 2008; Fónai, 2020; Mesterházi et al., 2006; Papp, 2002; Pusztai & Kovács, 2015; Schiffer, 2008; Varga, 2015; Hrabéczy & Pusztai 2020) kívánja kiegészíteni a neurodiverzitás nemzetközi szakirodalmának összefoglalásával, s a felsőoktatási inklúzió speciális szükségletű hallgatókat érintő nemzetközi intézménypolitikai jógyakorlatokkal.

I.1.5. A disszertáció munkacímének és alcímének értelmezése

Disszertációm főcíme: Út az inkluzív kiválóság felé a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók szolgálatában, alcíme pedig: Vizsgálódás a Pécsi Tudományegyetemen és nemzetközi partnerintézmények körében. A főcím arra utal, hogy az inkluzív kiválóság megteremtése az egy hosszú, szinte egy misszióhoz hasonlatos folyamat, mely teljes intézményt átfogó stratégiai tervezést, fejlesztést és kitartó minőségellenőrzést igényel, s ehhez költségvetést,

munkacsoportokat és megbízott felelősöket. A főcímben elsőként szándékosan nem „fogyatékossgal élő hallgatónak” neveztem meg a célcsoportot, mert bár ez a csoport így szerepel a Felsőoktatási törvényben, „a mozgásszervi, érzékszervi, beszéd fogyatékos, a halmozottan fogyatékos, az autizmus spektrum zavarral élő, valamint az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók” definíciója nincs egészen harmóniában a köznevelési törvény addig „sajátos nevelési igényű tanulóként” jelölt kategóriáival, se az **1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról** (a továbbiakban Fot.) fogyatékossgai kategóriáival. A neurodivergens és speciális szükségletű szóválasztások egy *szemléletváltásra* utalnak, mely szembe kíván helyezkedni a deficit alapú gondolkodással, a diagnosztikában is használatos medikalizált szóhasználattal, legalább az erről folyó tudományos diskurzusban. A nemzetközi szakirodalomban ugyanis a testi, értelmi és érzékszervi fogyatékossgal élő hallgatói csoportokon kívül van egy úgynevezett *neurodivergens* tanulócsoprt is, akik nem feltétlenül azonosulnak a „diability” vagy „fogyatékossg” kifejezéssel. A *neurodiverzitás* ernyője alatt doktori értekezésben a BNO-11 alapján a „fejlődési tanulási zavarokat” (6A03 kód alatt olvasás, írás és/vagy számolási érintettséggel); a „szimbolikus diszfunkciókat” (MB4B), köztük hallgatóink közt leggyakoribb diszlexiát, diszgrafiát és diszkalkuliát; a figyelemhiányos hiperaktivitás zavart (ADHD); az autizmus spektrumállapotot (ASC); a Tourette szindrómát, valamint a fejlődési motoros koordinációzavart (régii nevéen diszpraxiát) értem. Disszertációm a testi-érzékszervi fogyatékossgal élő, valamint a neurodivergens hallgatókat tárgyaló szakirodalom alapvetéseit foglalja össze a felsőoktatási inklúziójuk szempontjából, hiszen ezen hallgatók tartoznak a felvételtkor célcsoportom közül az esélyegyenlőségi többletpontra jogosult „előnyben részesített” csoportba, azaz BNO kóddal rendelkező „fogyatékossgal élő jelentkező/hallgató” kategóriába.

Jelen disszertáció NEM tárgyalja a krónikus v. tartós betegséggel élő, olykor szintén sajátos képzési szükségletű hallgatókat, és a pszichoszociális fogyatékossgal élő csoportokra is kizárólag az EBAV-skála adatainak értékelése és a hallgatók erre és különféle mentális állapotaikra vonatkozó bejegyzései miatt térek ki röviden a fogyatékossgügy fejezetében erre a két – a felsőoktatási törvényben jelenleg *nem felsorolt* és intézeti *többletpontokkal nem támogatott* – fogyatékossgai kategóriára. A hallgatói kérdőívben a hallgatók szintén jelöltek erre vonatkozó identitásokat, mely alapján ők is beemelésre kerültek „a speciális szükségletű” hallgatói csoportok egyik kategóriájába a statisztikai összehasonlító elemzésben. Ezen kategóriák azonban az

idősorosán vizsgált évtizedben azonban még nem voltak részei a felvételi eljárásban előnyben részesített csoportok vizsgálatának, mint a felsőoktatásban alulreprezentált hallgatói kisebbségi csoportoknak, így a többi elemzésbe és dolgozatom elméleti keretébe nem emeltem be erre vonatkozó szakirodalmakat. S bár a Neptun adatbázis makroadatai sem tartalmazznak ezen hallgatókra vonatkozó adatokat, fontos azonban kinyilatkoztatni, hogy a hallgatói diverzitás és sokszínűség inkluzív szemlélete szerint hallgatóink pszichoszociális állapotaival és krónikus v. tartós betegségeivel is fontos volna foglalkozni egy inkluzív egyetem támogató szolgáltatásainak részeként, ahogy ezt több nemzetközi partneregyetem is teszi.

A következő táblázat a disszertáció alcímét is bemutatva a kutatás különböző dimenzióira tér ki, s határolja le kutatásom tematikus, időbeli, demográfiai és térbeli-intézményi, valamint társadalmi dimenzióit.

1. Táblázat: *A dolgozat munkacímének dimenziói (saját szerkesztésű táblázat)*

Tematikus dimenzió	Időbeli dimenzió (2010-2019 között és 2020-2024 között)	Demográfiai dimenziója	Térbeli, intézményi dimenzió	Társadalmi (oktatáspolitikai intézménystratégiai fejlesztés) dimenziója
A PTE inkluzív környezetének folyamatelvű vizsgálata	a Neptun 2010-2019 közötti makrostatisztikai adatainak elemzésével, valamint 2020-2024 között a PTE Támogató Szolgálatában aktív hallgatókkal végzett interjúkkal	előnyben részesített és speciális képzési szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók tapasztalatairól és az erről publikált nemzetközi szakirodalom eredményei alapján	vizsgálódás egy hazai (PTE) és 5 nemzetközi partnerintézményben: Masaryk University, Brno; Universidad de Sevilla; Universidad de Barcelona; Oranim College of Education és a University of Maryland, USA; valamint 1 hazai egyetemen: ELTE	nemzetközi oktatáspolitikák és hazai egyetemi jogyakorlatok tükrében.

I.2. A kutatási probléma bemutatása

I.2.1. A kutatás céljai

Általános kutatási céloom, hogy egy magyarországi egyetem példáján keresztül rá tudjak tekinteni a felsőoktatás inklúziójának jellemzőire a speciális szükségletű hallgatók, köztük a neurodivergens hallgatók szempontjából. Ennek érdekében további céloom áttekinteni a vonatkozó jogszabályokat, releváns irodalmakat, inklúziós modelleket, melyek a kutatásom alappillérei lesznek. Céloom továbbá megismerni és adaptálni inklúziós fókuszú kutatói eszközöket, melyeket empirikus kutatásomban kívánok felhasználni. Az inkluzivitás feltárását több nézőpontból céloom megtenni: hallgatói és oktató oldalról, valamint egyéni és intézményi szempontból egyaránt.

Az empirikus kutatásom részeként céloom, hogy jógyakorlatokat gyűjtssek a felsőoktatási inklúzió területén, melyek a helyzetfeltáró kutatásomra épülő javaslatok megfogalmazásában segíthetnek. Mindezek által céloom, hogy a Pécsi Tudományegyetemen végzett vizsgálódással, a kutatás során felhasznált, validált eszközökkel modellezem azt az utat, mely más egyetemek számára is követhető az *inkluzív kiválóság* fejlesztése során.

I.2.2. Kutatói kérdések

A kutatás helyzetfeltáró vizsgálatként értelmezhető. A kutatói kérdéseim három nézőpontból körvonalazzák a vizsgálódást. A helyzetfeltárás egyrészt a már meglévő inkluzív modellekre és vizsgálati eszközökre kíváncsi; másrészt neurodivergens hallgatók jellemzőit, az egyetemi befogadásra vonatkozó véleményét tárja fel; harmadrészt pedig az intézményi dimenzió inklúzióval kapcsolatba hozható összetevőit keresi. Mindezek alapján a kutatói kérdések a következők:

1. Milyen modellek és vizsgálati eszközök férhetők hozzá, amelyek segítségével a felsőoktatás inklúziója mérhető és fejleszhető, különös tekintettel a speciális képzési igényű, köztük a neurodivergens hallgatókra vonatkozóan?

- A hazai és nemzetközi modellek közül melyik alkalmas a disszertáció empirikus kutatására választott egyetem folyamatelvű vizsgálatára, és a választott modell milyen szempontokat nyújt a kutatás lefolytatásához?
- Melyek azok a validált kérdőívek, melyek alkalmasak kutatói eszközként a tervezett kutatás lefolytatására? A választott eszközökkel, mit kell tenni az adaptáláshoz?

- Mik a legfőbb jellemzői, tartalmi elemei és kutatói eszközei annak a vizsgálati modellnek, mely a felsőoktatási inklúzió helyzetfeltárását eredményezi, fókuszálva a speciális képzési igényű, köztük a neurodivergens hallgatókra?

2. Mi jellemzi a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatókat a felsőoktatási térben, kiemelten a vizsgált egyetemen?

- Milyen az arányuk és ez miként változott 10 éves időtávban, illetve magyarországi viszonylatban (más egyetemekkel összevetésben)? Milyen aspirációkkal és támogatásokkal léptek be ezek a hallgatók az egyetemre?
- Milyen módon haladnak az egyetemi környezetben, és ezt a haladást milyen támogatások segítségével érik el, illetve milyen módon élik meg?
- Milyen eredményeket képesek elérni egyetemi társaikhoz képest, mutatkozik-e különbség?

3. Mi jellemzi a vizsgált egyetemeket az inkluzivitás szempontjából?

- Milyen az egyetemet működtetők attitűdje, felkészültsége a különböző háttérű, adottságú, és felkészültségű, a felsőoktatásban alulreprezentált hallgatói kör sikeres támogatásához? Miféle attitűd, tudás, kompetencia jellemzi az oktatókat az inklúzióval kapcsolatban, különös tekintettel a neurodivergens hallgatókra?
- Milyen a befogadás iránti egyetemi elköteleződés, melyek ennek szervezeti dimenziói, s vannak-e célzott szervezeti egységek, programok és támogatási források? Milyen vezetői elképzelések vannak, és milyen eredményekről és nehézségekről számolnak be az inklúzióért közvetlenül dolgozó munkatársak?
- Milyen inkluzív jógyakorlatokat lehet találni a nemzetközi térben, mi ezeknek az egyedisége, illetve közös jellemzője, mely segítheti az adaptációt?

II. A TÉMA TUDOMÁNYOS ÉS JOGSZABÁLYI BEÁGYAZÁSA

Ez a fejezet egyrészt tisztázza a disszertáció szemléleti keretét, a használt fogalmak értelmezését, illetve mindezeket fejlődésében, történetiségében tárgyalja. Kitér a vizsgáldás fókuszában lévő hallgatói csoportokra jogi, statisztikai és tudományos szempontból egyaránt. E mellett áttekinti azokat a modelleket, melyeket a felsőoktatási inkluzivitás empirikus vizsgálatához releváns módon tudtam felhasználni. Szintén felsorakoztat olyan inkluzivitást mérő eszközöket, melyek hazai adaptációjával az empirikus kutatás valid módon elvégezhető.

II.1. Szemléleti keretrendszerek

II.1.1. Az esélyegyenlőség és méltányosság

Az inklúzió, mint társadalmi stratégia a hátrányos helyzetű csoportok esélyegyenlőségének (*equal opportunity*) előmozdítására törekszik, mely a demokrácia és jogállamiság alappillére is. S bár az alapvető emberi jogokat, valamint az emberi méltóságot mindenki számára megkülönböztetés nélkül kell biztosítani, az ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (UDHR, 1948) szerint azonban a jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet között gyakran előfordul eltérés. Legszembetűnőbb egyenlőtlenségek a társadalmi-szociális területeken mutatkoznak meg, melyeket Bourdieu tőkeelmélete bizonyos társadalmi csoportok különböző társadalmi javakhoz (gazdasági-, kulturális- és kapcsolati tőkéhez) való hozzáférési egyenlőtlenségére, s a nevelésszociológia bizonyos nemi- és faji-etnikai csoportok és a fogyatékosokkal élők eltérő társadalmi megítélésével és szocializációjával, valamint érdekérvényesítési lehetőségeivel hoz összefüggésbe (Varga, 2015a). Az oktatás bizonyos intézményeiből való kirekesztődés vagy alulreprezentáltság esetei kapcsán pedig olyan tudományos magyarázat is született, hogy az oktatás egy alapvetően önkényes kulturális sémát hordoz, amely valójában a mindenkori hatalom fenntartását célozza meg a kultúra oktatáson keresztül történő reprodukciójával, mely gyakran a társadalmi hierarchia újratemtődését is eredményezi (Bourdieu et al., 1990).

Az egyenlő bánásmód (*equal treatment*) biztosítása azonban nem minden esetben elegendő a valódi esélyegyenlőség megteremtéséhez (Radó, 2007). Erre szemléletes példa egy hallgatói interjúból ugyanaz a központi érettségi teszt, amit a felsőoktatásba jutáshoz mindenki ugyanannyi idő alatt, ugyanolyan formátumban tölt ki (egyenlő bánásmód). De ha valaki csak sötét háttérrel és sárga betűvel tudja elolvasni a szöveget, s ezt a szakvéleményben dokumentált tanulási,

módszertani vagy pedagógiai megsegítésekre tett javaslatokat (*accommodations*) hiába jelezte, mint igényt az oktatási hivatal felé, ez a kérés a központi érettségig valami oknál fogva mégsem teljesül, akkor az egyenlő bánásmód nem eredményez esélyegyenlőséget. A *méltányosság* az, amely az „equity” angol nyelvű kifejezés magyar megfelelőjeként került be a hazai nevelésszociológiai és pedagógiai diskurzusba, s minden olyan tevékenység és törekvés ebbe a fogalomba sorolható, melynek célja a *valódi hozzáférés* és *esélyteremtés* biztosítása (Varga, 2015b). A **méltányosság** valódi szerepe tehát az egyenlőtlen helyzet áthidalása, kiigazítása, ha kell **előnyben részesítés** (*preferencial treatment*) vagy **tevéleges intézkedési mechanizmusok** (*affirmative action*) árán és mindig az **ésszerű alkalmazkodás** mentén (*reasonable accommodation*). Az előnybe részesítésre a központi felvételin például hátrányos helyzetű, a felsőoktatásban alulreprezentált jelentkezői csoportoknak adott többletpontok egy jó példa. A tevéleges intézkedési mechanizmusokra az Egyesült Államokban a történelem során tartósan szegregációt és diszkriminációt megélt, gyakran szocioökonómiai státuszát tekintve is hátránnyal küzdő fekete-, s a szintén előítéletekkel küzdő, általában gazdasági és nyelvi hátrányban is lévő latin-amerikai, az egyes tudományterületeken és vezetőtestületekben alulreprezentált nő-, illetve katonai szolgálatot teljesített (gyakran a háborúban megsérült és/vagy poszttraumás stressz okán mentálhigiénés terápiát igénylő) veterán jelentkezők számára fenntartott helyeket vagy ösztöndíjakat találhatjuk példaképpen. Az utóbbi pedig azt a szemléletet tükrözi, miszerint nem a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatónak „kell alkalmazkodnia a különféle akadályokkal teli környezethez, hanem a többségi szolgáltatásokat kell úgy alakítani, hogy azokat fogyatékossgal élő személyek is használhassák” (Kovács, 2011, p.80).

Az egyenlőtlenség mentén kialakuló „szakadék” sokféle lehet az egyetemi életben, például esélykülönbség, jövedelemkülönbség vagy erőforráskülönbség, a tananyaghoz való hozzá nem férés. Az ésszerű alkalmazkodás itt egy speciális szükségletű hallgató egyetemi kulturális és társasági programokra való elszállítása, a részvételhez kapott mobilitási segítség.

Hazánkban az európai joggyakorlatot követve **az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény** 8. § a-t. pontja szól a különböző társadalmi csoportok valós vagy vélt hátrányos megkülönböztetéséről, melyből a 8/g. pont fedi le a fogyatékossgal élő egyéneket (Fot. alapján *minden személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős*

akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja); és a 8/h. pont fedi le az egészségi állapota (pl. tartós vagy krónikus betegségek) miatt jogtalanul diszkriminált személyeket.

II.1.2. Fogyatékoságtudományi megközelítés

„A fogyatékoságtudományt mint diszciplínát azzal a céllal fejlesztették ki, hogy a károsodás jelenségét kibogozza a mítoszoknak, az ideológiáknak és a stigmának abból a hálójából, ami ráborul a szociális interakciókra és a társadalompolitikára. E tudományág megkérdőjelezi azt az eszmét, amely úgy tekint a fogyatékosággal élő emberek gazdasági és társadalmi státuszára és a számukra kijelölt szerepekre, mintha azok a fogyatékosággal élő emberek állapotának elkerülhetetlen következményei lennének.” (Fogyatékoságtudományi Társaság, 1998)

Disszertációm a fogyatékoságtudomány szemléletét tükrözi: a medikális, deficit-alapú szemléleten túlmutatva a *fogyatékoság szociális modellje* szerint vizsgálódik (Goodley, 2019). Teszem mindezt azzal a meggyőződéssel, hogy e modell szemléletében a fogyatékoság nem egy személyes korlát, hanem egy társadalmi konstrukció, hiszen egy fogyatékosággal élő ember korlátainak oka nem kellene, hogy törvényszerű *károsultság* (impairment) vagy *hátrány, fogyatékek* (handicap) vagy *képességihiány* (dis-ability) legyen, hiszen sok esetben mindez környezetében egy *építészeti design* vagy *asszisztív technológia* segítségével áthidalható volna. Az adott problémák megértéséhez tehát célszerűbb volna, ha nem a fogyatékosággal élő emberek korlátaira fókuszálnánk, hanem ezen korlátoknak *a társadalommal való kapcsolatának minőségére*, hisz a korlátok e kapcsolatban és környezetben nyilvánulnak meg, ezek miatt jöttek létre (Lisznyai, 2010; Ntombela & Mahlangu, 2019). A fogyatékosággal élő emberek szerint őket sokkal inkább a társadalmi hozzáállás teszi fogyatékosá, mintsem károsodottságuk.

„A modell legfontosabb eredménye, hogy nem csupán erős kritikával fogadja az *impairment* a *disability* és a *handicap* háromoldalú közismert distinkciót, hanem radikálisan át is értelmezi azt. Míg a károsodások bármilyen okból bekövetkező, a pszichológiai, a fiziológiai vagy az anatómiai rendszer hiányaiban vagy a normálistól való eltéréseiben tételeződnek, tehát alapvetően szervi szinten jelentkező zavarokat jelentenek, addig a fogyatékoság a károsodások azon hatásait tükrözi, amelyek az egyén funkcionális teljesítménye vagy tevékenysége kapcsán jelentkeznek. A társadalmi modell által megfogalmazott kritika részben életszerűtlenül lineáris jellege miatt fordul szembe az imént idézett megfogalmazással, részben pedig annak személyiségpszichológiai és individuális töltete miatt, ui. az az egyén problémájaként mutatja fel a fogyatékoság tényét, megfélemlítve az azt környező szociális tér elemi szintű felelősségéről” (Könczei & Maróthy, 2009, p. 53).

Párhuzamba állíthatjuk az **épségizmust** a rasszizmus jelenségével, ami kapcsán tudjuk, hogy a tudomány szemében mind egy és ugyanazon emberi fajhoz tartozunk, mégis létezik a rasszizmus

mint társadalmi jelenség, mely bizonyos embercsoportokat hátrányosan különböztet meg (pl. bőrszíne, etnikai vagy nemzetiségi hovatartozása, vagy bármely más külső jegye, illetőleg származása miatt). A társadalomban igenis tenni kell a fajgyűlölet és a rasszjegyek alapján történő hátrányos megkülönböztetéssel összefüggő rendőrségi túlkapások („racial profiling”) és a diszkrimináció ellen. Valódi társadalmi egyenlőség csak úgy biztosítható és védhető hatékonyan, ha a jog és a törvényhozás is figyelembe veszi egy adott társadalomban a történelmileg és kulturálisan hátrányos helyzetű és az adott térben és időben esélyegyenlőtlenséggel küzdő társadalmi csoportokat.

Ezzel párhuzamosan figyelhető meg a fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségét negligáló épségizmus (*ableism*) is, mely definíciója szerint „a fogyatékkal élőkkel szembeni megkülönböztetés és társadalmi előítélet” (Merriam Webster, n.d.), tehát azokat a tulajdonságokat részesíti előnyben, melyek az ép emberekre jellemzőek. Az épségizmus olyan társadalmi struktúrákat eredményez, melyekben a fogyatékossgal és krónikus betegséggel élő emberek nem jutnak egyenlő esélyekhez önálló boldogulásuk és társadalmi kiteljesedésük érdekében, s melyekben emberi jogaik sérülnek (Brown, 2020).

A kutatásom szemlélete tehát próbál elrugaszkodni a fogyatékossgai kategóriák orvosi-medikális, vagy a patológiát leíró megközelítéstől, s a *fogyatékossga mint társadalmilag konstruált tényre* tekint, a *biodiverzitás* természetes velejárójára, melynek megítélése is folyamatosan változik, s mint minden diverzitás, a speciális szükséglet és neurodiverzitás is *egy adott társadalmi és gazdasági struktúrában értelmezhető*.

II.2. Fogyatékossgügy

II.2.1. Jogi és stratégiai dokumentumok

Az alábbiakban felsorolásszerűen veszem sorra a fogyatékossgal élő személyek esélyegyenlőségét előmozdító kilenc legfontosabb nemzetközi jogi dokumentumot abból a célból, hogy bemutassam a téma európai, nemzetek feletti szinten, de többségük által közös egyetértésben megalkotott jogi és stratégiai egyezmények megjelenésének céljait. Az alábbiakban a megadott dokumentumok és stratégiák lényegi elemeit és jellemzőit foglalom össze:

- **Maastrichti Szerződés (1992)**

Mint az alapidokumentum (*Maastricht Treaty*), célja az Európai Közösség gazdasági együttműködéseinek egy keretegyezményt teremteni, s ezen túl, egy szorosabb, politikai unióvá kovácsolni a közösséget. E szerződés a téma számára fontos jellemzője, hogy alapot nyújtott a közösségi szintű együttműködés kialakítására az *oktatás-, képzés- és ifjúsági politika* területein is

https://europa.eu/europeanunion/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf).

- **Európai Unió módosított Szociális Kartája** (European Social Charter, 1996)
Az Európai Unió módosított Szociális Kartája (*European Social Charter - revised*) célja, hogy előmozdítsa a fogyatékossgal élő személyek tényleges társadalmi részvétele. A karta további jellemzője, hogy az érintettek oktatáshoz való jogát, pályaválasztási tanácsadását, technikai, infokommunikációs és a mozgást elősegítő eszközeinek biztosítását hangsúlyozza ([http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dv/chartesocialedepliant-chartesocialedepliant-hu.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dv/chartesocialedepliant/chartesocialedepliant-hu.pdf)).
- **Amszterdami Szerződés** (Amsterdam Treaty, 1997)
A 100a. cikkelye alapján célként tűzték ki, hogy a meghozandó intézkedések kidolgozásakor az Európai Közösség intézményei figyelembe veszik a fogyatékos személyek szükségleteit. A szerződés további jellemzője, hogy különös figyelmet fordított a diszkrimináció elleni fellépésre akár nemi, etnika, vallási, *fogyatékosági*, kor vagy szexuális irányultság (181. cikkely) alapján, vagy akár ezen identitások interszekcionalitása miatt történik a megkülönböztetés (<http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-en.pdf>).
- **Lisszaboni Stratégia** (Lisbon Strategy, 2000-2010)
A Lisszaboni Stratégiának a fő céljai között szerepel miszerint az Uniónak 2010-ig a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb, fenntartható növekedésre képes tudásalapú gazdaságává kell válnia. A 10 éves stratégiai terv további jellemzője a fogyatékossgal élő személyek számára a szociális dimenzió és a befogadó társadalom megerősítése. (<https://portal.cor.europa.eu/europe2020/P rofiles/Pages/TheLisbonStrategyinshort.a spx>).
- **Madridi Nyilatkozat** (Madrid Declaration, 2002)
E nyilatkozat célja, hogy *szemléletváltást* hozzon a társadalmi részvétel és az oktatás szerepének *újraértelmezésében*. Az értekezés témájához köthető jellemzője, hogy a fogyatékossgal élőkkel szembeni félreértelmezések megszüntetésére irányul, s egy nyitottabb és kölcsönösen befogadó társadalmat céloz meg. Itt jelenik meg először a „Semmit Rólunk Nélkülünk” elv (<http://www.un.org/disabilities/documents/reports/eg m/decmadrid.doc>).
- **Európai Fogyatékos Emberek Éve** (European Year of People with Disabilities, 2003)
A kezdeményezés célja az volt, hogy felhívja a figyelmet a fogyatékossgal élők jogaira és befogadására az Európai Unióban, és előmozdítsa azokat. Rávilágított a fogyatékkal élők előtt álló kihívásokra, és arra ösztönözte a kormányokat, szervezeteket és a nyilvánosságot, hogy dolgozzanak egy befogadóbb és akadálymentesebb társadalom megteremtésén. Zászlójára tűzte a megkülönböztetés elleni küzdelmet, az esélyegyenlőség előmozdítását és annak biztosítását, hogy a fogyatékossgal élő emberek teljes mértékben vehessenek részt az élet minden területén.
- **Az EU és az ENSZ Fogyatékossgal élő Személyek Jogairól szóló Egyezmény** (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2007)
Az Európai Unió 2010. december 3-án ratifikálta a szerződést a fogyatékkal élők emberi jogainak védelme és előmozdítása érdekében. Ez egy kiemelkedő jelentőségű politikai momentum volt, mert ez az első olyan emberi jogi szerződés, melyet az Európai Unió mint sajátos szupranacionális szervezet a fogyatékossgügyben ratifikált (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1189&langId=en>).

- **Európai Fogyatékosügyi Stratégia** (European Disability Strategy, 2010-2020)
E stratégia megvalósításával kapcsolatban Helyzetjelentések (*Progress Report*) születtek. A stratégia nyolc kiemelt intézkedési területe között szerepel az oktatás és képzés (5. terület), valamint megfogalmazza, hogy támogatni kell a fogyatékos tanulók és hallgatók inkluzív oktatását és egész életen át tartó tanulását. A minőségi oktatáshoz és az élethosszig tartó tanuláshoz való egyenlő hozzáférés lehetővé teszi a fogyatékos emberek számára, hogy a társadalomban aktív szerepet vállalhassanak.
(<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=hu&catId=89&newsId=2725182>)
- **ENSZ Fenntartható Fejlődés Stratégiája** (2015-2030)
Az ENSZ Fenntartható Fejlődés stratégiai kerete (UN Sustainable Development Goals, továbbiakban: SDG-k) 17 globális célt tűzött ki, amelyeket 2030-ra terveznek elérni. E keretrendszer fontos jellemzője, hogy mind a 17 területen megjeleníti a befogadás szempontjait. A 4. célkitűzés (a minőségi oktatás) például a következőket célozza meg: „inkluzív és méltányos minőségi oktatás biztosítása és az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek előmozdítása mindenki számára” (UN, 2015, p. 1).

Az fent megnevezett európai és nemzetközi szerződések és stratégiák célja a fogyatékosággal élők társadalmi inklúziójának elősegítése, az esélyegyenlőség biztosítása, valamint az oktatáshoz és munkaerőpiachoz való hozzáférésük javítása. Ezek a dokumentumok különös figyelmet fordítanak az akadálymentesítésre, a megkülönböztetés elleni küzdelemre és a személyre szabott oktatási támogatásra. A legfrissebb ezek között az ENSZ Közgyűlése által elfogadott SDG-k, melyek megalkotásába magyar delegációt is bevontak, s a kormányközi tárgyalási folyamat 2015 augusztusában zárult le a „Világunk átalakítása: A fenntartható fejlődés 2030-ig szóló menetrendje” (*Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*) című záródokumentum konszenzussal történő elfogadásával (Balogh, 2016). A post-2015 agenda névvel illetett új keretrendszer az elfogadásakor az *Agenda 2030* elnevezést kapta. A célkitűzések egységesen arra irányulnak, hogy 2030-ra mindenki számára biztosítsák az egyenlő esélyeket a tanulás és a fejlődés terén, különös tekintettel a hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő személyekre.

Továbbá, az Európai Uniónak és valamennyi uniós tagállamnak közös érdeke a felsőoktatás folyamatos fejlesztése. Az EU központi céljai közé tartozik a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és a felsőoktatás szociális dimenziójának erősítése, mely szintén harmonizál az ENSZ fenntartható fejlődési céljai közül a 4. célkitűzéssel. A *oktatáshoz való hozzáférés előmozdítása és az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek megteremtése* – azok számára is, akik hátrányos helyzetben vannak, fogyatékosággal élők, neurodivergensek, vagy egy időre szünetelni kényszerülnek tanulmányaikat – elősegíti a gazdasági növekedést és a társadalmi kohéziót, tudatosságot teremt, védi az emberi jogokat, a kutatást és az innovációt, és hozzájárul a társadalom egészének jóllétéhez és pozitív jövőképehez. A befogadás elvei az Európai Unió

alapvető értékeinek részét képezik, és minden, az oktatás fejlesztésére irányuló uniós szerződésben, valamint a felsőoktatási mobilitást támogató Erasmus+ programban is benne foglaltatnak.

II.2.2. A nemzetközi és hazai fogyatékosági kategóriák és diagnózisok útvesztőiben

A fogyatékoságnak, korlátozottságnak és funkcióképesség-vesztésnek számos jogi, orvosi, etikai és pedagógiai meghatározása létezik, de a nemzetközi statisztika máig nem rendelkezik egy általánosan elfogadott, konkrét mérési eljárásra is alkalmas definícióval (Földvári & Gárdos, 2021, p. 143). Magas látencia feltételezendő a statisztikai adatok és a populációban valóban fogyatékosággal élő népcsoport között, hisz a KSH adatai szerint a 2012-es jogszabályi változásokat követően 4,7 százalékkal csökkent a fogyatékosnak minősítettek száma, ami a 2016-os mikrocenzusban a lakosság már csak 4,3 százalékát tette ki, ennyien vallották magukat fogyatékosnak (Bácskay et al., 2018). A Statisztikai Szemlében megjelent cikk remekül szemlélteti az ENSZ és az európai nemzetközi statisztikák kérdéseiben a fogyatékoság főként medikális értelmezését, miszerint a „Van valamilyen tartós betegsége vagy fogyatékosága?” (2016-os Microcenzusban használt GALI), illetve a „Korlátozza-e Önt valamilyen egészségi probléma a mindennapi tevékenységek elvégzésében?”, s „Fennáll-e ez a korlátozás legalább 6 hónapja?” (ELEF2019, HKÉF2019), melyre a fogyatékosági és betegséghez az alábbi kategóriákat lehet bejelölni: mozgássérült, autista, értelmi fogyatékos, mentálisan sérült (pszichés sérült), beszédhibás, beszéd fogyatékos, gyengénlátó, aliglátó, tartós betegsége van (például magas vérnyomás, cukorbetegség), vak, nagyothalló, siket, siketvak (látás- és hallássérült), súlyos belszervi fogyatékos (Földvári & Gárdos, 2021).

Az ENSZ washingtoni statisztikai csoportja (*Washington Group on Disability Statistics*) is folyamatosan fejleszti és bővíti a statisztikai kérdéssorait, s a 2019-ben a 2-14 éves gyermekek korlátozottságára kifejlesztett WG kérdéssor magyarországi mutatói az alábbi súlyos/mérsékelt mutatókat hoztak százalékos megoszlásban: **alaptevékenységében** korlátozott (látás, hallás, járás) 2%/5,4%, **kognitív funkcióiban** korlátozott (emlékezés, tanulás) 2,2%/8,1%, és megdöbbentően magas százalékban jelentették a **szociális és mentális funkciókbeli** korlátozottságot (viselkedés, szorongás) **14,4%/47%** (ELEF 2019). A WG kiterjesztett kérdéssora (ES-F) került használatra az árnyaltabb és részletesebb információk felvételére, mely már kiterjed a segítség és segédeszközök igénybevételére, az életkorra a funkcionális nehézségek kezdetén, valamint az aktivitást és a társadalmi részvételt befolyásoló környezeti tényezőkre, mely Bronfenbrenner ökológiai

rendszerelmélete alapján (Bronfenbrenner, 1979) már a **mikrokörnyezetet** (technikai és személyes segítség, pl. kerekesszék, szemüveg vagy kísérő személy), **mezokörnyezetet** (a személyen kívüli környezet akadálymentessége, közlekedési infrastruktúra), valamint **makrokörnyezetet** (az országban érvényes szakpolitika, jogalkotás és a társadalmi viszonyulás a fogyatékossgal élőkhez) is górcső alá veszi (Földvári & Gárdos, 2021, p.161). A WG ES-F és az ebben szereplő WG SS rövidmodul kifejlesztésében a Budapest Kezdeményezés (*Budapest Initiative*), mely 2005 óta tagja az ENSZ Európai Gazdasági Bizottságának, a WHO és az Eurostat képviselőivel részt vesz a fogyatékossgal élő társadalmi csoportokra vonatkozó komplexebb statisztikai kérdéssorok kidolgozásában, ahol már a különböző hallás-, látás-, járás-, mozgás- és felsőtestmutatókat részletes leírások követik arra vonatkozóan, hogy az illető pontosan mire is képes és milyen távon, milyen fokon. Ezek között érdekesnek találtam a mentális állapothoz és kognitív képességekhez kapcsolódó mutatókat (szorongásmutató, depressziómutató és emlékezésmutató), valamint a közérzetre vonatkozó mutatókat (fájdalommutató és kimerültségmutató), mert a nemzetközi szakirodalomban empirikus adatok és alkalmazott viselkedéselemzések (*Applied Behavior Analyses, ABA*) támasztják alá a sajátos képzési igényű, köztük neurodivergens személyek diagnózisaihoz és iskolai élményeihez kapcsolódó mentálhigiénés akadályokat (Lipka et al., 2019; Dwyer et al., 2023; Spaeth & Pearson, 2023) . A felsőoktatásban a *pszichés fejlődési zavarokkal és súlyos tanulási zavarokkal* küzdő fiatalok tekintetében kifejezetten fontos lenne, ha a felsőoktatásban és felnőttképzésben résztvevők esetében nagyobb hangsúlyt fektethetnénk az *emlékezésmutatók*, valamint a *szorongás- és depressziómutatók mérésére*, az ezekkel kapcsolatos intervenciók szervezésére, mely ötvözi a szorongás, az aggodalom és az idegesség és depresszió érzésének gyakoriságát a legutóbbi epizód súlyosságával. Az emlékezetre vonatkozóan az alábbi komplex WG ES-F-indikátort fejlesztették ki:

„**Emlékezésmutató.** Egy változóba sűríti a koncentrációs képességét, a feledékenység gyakoriságát, illetve azoknak a dolgoknak a számosságát, amelyeket el szoktak felejtani. Kategóriái:

1. nincs se a koncentrációval, se az emlékezéssel nehézsége;
2. néha kevés vagy sok dolgot vagy gyakran sok dolgot elfelejt;
3. gyakran sok dolgot elfelejt;
4. állandóan vagy szinte mindent **elfelejt**;
5. csak a **koncentrációval** van problémája” (Földvári & Gárdos, 2021, p. 167).

A statisztikai szakemberek jelentéseiből megtudhattuk tehát, hogy bár a WG-SS rövid kérdőíve szerint a 15 éves és annál idősebb magyarországi lakosság körében 12,1% vallotta

súlyosan korlátozottak, míg 32% mérsékelten korlátozottak magát, ebből a kutatási célcsoportunkra vonatkozóan (fogyatékossgal élő és neurodivergens felsőoktatási hallgatók 18 éves kortól) nem tudunk leszűrni releváns adatokat, mert a korlátozottság itt csak a testi funkcióképességekre, illetve a mindennapos tevékenységekre és nem a társadalmi részvételre és oktatásban való részvételre terjed ki. Sajnos nincsenek a WG ES-F részletesebb és legkorszerűbb statisztikai mérőeszközeivel gyűjtött és elemzett hazai adatok (Mikrocenzus, 2016; ELEF 2019). A felnőtt korosztályról gyűjtött fogyatékossgai statisztika még a tanköteles kiskorú és a felsőoktatásban tanuló felnőtt korú korosztályt is belevegyíti a többi felnőtt népesség közé (beleértve az idősebb korosztályt is), ahol a fogyatékossg és krónikus betegség aránya a kor előrehaladtával növekszik. Kiemelkedően fontos volna ugyanakkor minél részletesebb képet kapnunk a funkcionális korlátozottsággal élők társadalmi kirekesztettségének mértékéről, s az oktatás színterét is érintő korlátozottságról, s hogy ezeket a mutatókat korosztályokra is szűrni lehessen, hiszen a statisztikák hozzájárulhatnak az esélyegyenlőség előmozdításához egy, a már szociális modell szerinti megközelítésben (Madans, 2016). A statisztikusok szemszögéből azonban érthető, hogy minkét modell mutatóinak megvan a maga jelentősége.

Láthatjuk, hogy a felsőoktatásban a *fogyatékossgal élő hallgató*nak ennél már egy jóval tágabb értelmezése van használatban, hiszen az esélyegyenlőségre való tekintettel 2024-ig a felsőoktatási felvételi folyamatban „előnyben részesítés”, azaz a 40 többletpont járt abban az esetben, ha a jelentkező igazolta, hogy a közoktatásban mint „sajátos nevelési igényű” (SNI) tanuló volt jelen, tehát volt BNO-kódja a lenti jogszabály szerint felsorolt diagnosztikus kategóriákban. Idézem a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatóból (2022), miszerint a központi felvételi vizsgával alapképzésre az alábbi jogcímen járt esélyegyenlőségi többletpont fogyatékossgra való tekintettel:

„Fogyatékossgal jogcímének igazolása esetén 40 többletpont jár minden alapképzési szakon, osztatlan képzésen, illetve felsőoktatási szakképzésen, kivéve ahol gyakorlati vizsga alapján számítják a felvételi pontszámot. (...) Fogyatékossgal élő az a jelentkező, aki:

- mozgásszervi fogyatékos,
- érzékszervi (látási, hallási) fogyatékos,
- beszéd fogyatékos (diszfázia, diszlália, diszfónia, dadogás, hadarás, afázia, orrhangzós beszéd, dizartria, mutizmus, súlyos beszédészlelési és beszédmegértési zavar, centrális pöszesség, megkésett beszédfejlődés stb.),
- autizmus spektrum zavarral vagy
- egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási-, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, diszortográfia, hiperaktivitás-, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011 évi CCIV. törvényben (Nftv.) meghatározott fogyatékoság az Nemzeti Közoktatási Törvényben (Nktv.) meghatározott sajátos nevelési igénynek felel meg, erre adható tehát a többletpont.” (Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató, 2022)

A jelentkező fogyatékosága, sajátos nevelési igénye kizárólag egy részletes szakértői véleménnyel igazolható, s a jelentkezőnek az E-felvételiben rögzítenie kell a szakvéleményén található fogyatékoság megnevezését és/vagy a BNO-kódot is. Ebből teljes mértékben egyértelművé válik a distinkció az enyhe fokú beilleszkedési, tanulási és viselkedészavar (BTMN) kategóriája (ami csak hazánk közoktatásában létezik mint kategória), valamint az SNI-vel jelölt „súlyos pszichés, fejlődési, tanulási és viselkedés *zavarai*” között. Az Nktv.-ben meghatározott *tanulási nehézség* tehát nem minősül „fogyatékoságnak”, így arra többletpont nem adható. Tehát az a tanuló, akinek tanulási nehézsége vagy aktivitás és figyelem területén mutatkozó elmaradása nem érte el a diagnosztizálható mértéket – bár többletidőre, számológépre és fejlesztésre volt jogosult a közoktatásban – hivatalosan már nem kapna megsegítést, támogatást és fejlesztést a felsőoktatásban. Hasonlóan nem minősülnek a tanulmányi- és vizsgaszabályzat szempontjából megsegítésre szorulóknak *a tartós vagy krónikus betegséget* bejelölők (pl. cukorbetegség, szénanátha, ételallergia, lisztérzékenység, epilepszia stb.), bár ezek a betegségek is okozhatnak tanulási akadályozottságot egyes esetekben, ezért a felvételinél többletpont már nem adható.

II.2.3. A pszichoszociális fogyatékoság és a neurodiverzitás kapcsolata

A pszichoszociális fogyatékoság mint kategória megjelenését követően erről a Pszichiátriai Érdekvédelmi Fórum (PÉF) – ez 1999-ben alakult, az úgynevezett „semmit rólunk nélkülünk” elvet követő, szövetségi formában működő közhasznú szervezet – jogszabáymódosítási javaslatokat kezdeményezett 2020-ban az ÉFOÉSZ és AOSZ érdekvédelmi szervezetekkel egyeztetve. Sok esetben a DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5-TR*) diagnosztikai és rehabilitációs nyelvezetét követik (bár a nemi identitás diverzitása tekintetében a hazai kisebbségek esetében a diagnosztikus protokoll lekövetése egyéb jogalkotási akadályokba is ütközik, pl. a gender diszfória esetében). A szemléletbeli változás bár lassan, de észlelhető, például az ÉFOÉSZ törlésre javasolta a „mentális retardáció (retardált)” elnevezésű diagnózis használatát, s helyette az intellektuális fogyatékoság kifejezést javasolta, emellett a PÉF már 4 éve szorgalmaz egy teljes jogharmonizációt a nyelvezetben, hiszen a Btk.-ban máig vannak paragrafusok, melyben „kóros elmeállapot” szerepel, míg a Ptk.-ban ezt már „mentális zavarra” módosították, s az „Igazságügyi Megfigyelő és Elmegyógyintézet (IMEI)” intézménynevét is

módosításra javasolták (Baran et al., 2020, p.3). A kiadvány definíciója szerint a tárgyalt a pszichoszociális kifejezés az alábbi állapotokat fedi le:

„a pszichoszociális fogyatékoság kifejezést a társadalmi szerepvállalás – mentális egészségi problémákból eredő különböző mértékű akadályozottságnak leírására használjuk. (...) csak a BNO-ban meghatározott diagnózisok esetében állhat fenn. (...) Abban az esetben minősül annak (...) ha a funkcionális hatások és akadályok, amelyekkel (az egyén) szembesül, kölcsönhatásba lépnek a társadalmi környezettel, amelyben betegsége, állapota átmeneti vagy végleges akadályokat jelent az egészséges emberekkel való egyenlőségében(...) és rendszeres időszakonként, (...) szakorvosi vizsgálatokkal együttesen fennállásának felülvizsgálata szükséges.(...) A pszichoszociális fogyatékoság abban különbözik egyéb fogyatékoságoktól, hogy jelentkezhetsz csak epizodikusan, tartósan, vagy véglegesen, a külső szemlélődő számára gyakran láthatatlanul, nehezen azonosíthatóan.” (Baran et al., 2000, p.2)

Ezen pszichoszociális állapotok közé tehát nemcsak az intellektuális képességek fokozatos romlása vagy végleges akadályozottsága tartozik, hanem a függőségek, a depresszió, a különféle étkezési és alvászavarok, a szorongásos és pánikzavarok, és a figyelem és viselkedés zavarai is, hogy csak néhányat említsek a számtalan diagnosztikai kategória közül. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a felsőoktatási törvény máig nem tartalmazza a *krónikus v. tartós betegséget*, illetőleg a *pszichoszociális fogyatékoságot* se, mint hátráltató tényezőt, így a felsőoktatási törvény hallgatói szolgáltatások és támogatás része, valamint az oktatókra vonatkozó paragrafusok hivatalosan szintén nem foglalják magukba az ezzel kapcsolatos méltányosságokat és a támogató hálózatok kiépítését. A felsőoktatási törvény 35. § (2) cikkelye tehát az oktatók érzékenységére, nyitottságára és kompetenciáira hagyatkozik, hogy hallgatóinak méltóságát és jogait, valamint egyéni képességeit, tehetségét és speciális szükségleteit támogassa, tiszteletben tartsa, s ahol lehet, méltányossággal engedményeket tegyen a teljesítési határidők, módok, valamint az orvosilag igazolt távolmaradás tekintetében:

„Az oktatással kapcsolatos feladatokat ellátó kötelessége, hogy az ismereteket tárgyilagosan és többoldalúan közvetítse, a jóváhagyott tanterv szerint oktasson és értékeljen, a hallgató emberi méltóságát és jogait tiszteletben tartsa; az oktató tevékenysége során vegye figyelembe a hallgató egyéni képességét, tehetségét, fogyatékoságát.” (2011. évi CCIV.Törvény, Wolters Kluwer jogtár)

A poszt-Covid időszakban a magyar tudományos élet szakértői írásban is állást foglaltak, hogy az egész társadalmat érinti a mentálhigiénés jóllét hanyatlása (Demetrovics & Király, 2021), a jogszabályok ilyen jellegű kiegészítése mégse történt meg a felsőoktatási törvényben. A közvélemény pedig tévesen azt feltételezi, hogy az egyetemre neurodivergens, határövezeti

intellektussal, valamint pszichoszociális fogyatékosokkal be sem kerülnek emberek – olvastam több hallgatói, illetve egy-egy oktatói bejegyzésben is a kérdőíves nyílt válaszokban, így például „intellektuális és mentális zavarokkal be se kerülnek az emberek az egyetemre, így a rájuk vonatkozó diszkrimináció véleményem szerint itt nem releváns” (hallgatói bejegyzés), valamint „az egyetemen miért is kutatja az ADHD-sokat amikor ide ilyen diagnózissal alig kerülnek be” (oktatói bejegyzés). Vagy a témában tapasztalatlanságot őszintén megvalló: „Nincs tudomásom arról, hogy valaha bármely kurzusomon részt vett volna speciális képzési igényű (pl. fogyatékossgal élő vagy neurodivergens) hallgató.”

Ha tudjuk, hogy a medikális szemlélet uralkodik a régió fogyatékossgügyi jogszabályaiban és az oktatási rendszereiben, fontos, hogy az empirikus tanulmányoknak az orvostudomány által jegyzett szaklapokban és a nemzetközi neurodiverzitásra vonatkozó statisztikákban is utána nézzünk, s ha ezt megteesszük, bizony láthatjuk, hogy számos tanulmány dokumentálja a pszichológia és a pszichiátria területein is a „komorbiditást” a különféle atipikus neurodevelopmentális állapotok és a mentálhigiénés zavarok közt. Faraone és munkatársai (2021) empirikus adatokat tartalmazó számos nagy epidemiológiai vizsgálatra hivatozik, amelyek azt mutatták, hogy az ADHD gyakran társul más pszichiátriai zavarokkal, például depresszióval, bipoláris zavarral, gyakori az interszekcionalitás az autizmus spektrum kondícióval, szorongásos zavarokkal, a kóros mértékű elváráskerülés kóros mértékű elváráskerülés, magatartászavarral, evészavarokkal (pl. falási rohamok), valamint szerhasználati zavarokkal. Schatz & Rostain (2006) szakirodalmi áttekintése is alátámasztja, hogy az ADHD-s egyének akár 50 százalékának van egy vagy több társbetegsége, melyek között gyakori a fokozott szorongás (Yoshimasu et al., 2012). Az autizmus spektrum kondícióval élők között pedig Hudson és munkatársai (2019) publikáltak hasonlóempirikus adatokat arra vonatkozóan, hogy szignifikánsan magasabb a depressziós zavarok aránya. Hasonló pszichoszociális tünetek természetesen neurotipikus egyéneknél is előfordulnak, de a neurodivergens emberek esetében az életút során hordozott stigma, az ezzel járó traumák, a kiközösítés, valamint a kompenzációból és a személyes és munkahelyi kapcsolatokban a neurotipikus környezetnek történő folyamatos megfelelés során őket érő többlet-stressz, a kutatások szerint mind erősítik ezeket a hatásokat (Dwyer, 2023).

Egy oktató-kutató intézmény előnyt élvezhet más szervezetekhez képest, hiszen ezekre a kutatásokra, mindegy a tudásra építve figyelemfelkeltő, nyílt egyetemi előadásokkal, kerekasztal beszélgetésekkel és a kampuszon működő terápiás önségítő csoportokkal vértézhetné fel hallgatóit

és kutatóit, s mi több, kutató-vizsgálódó (Community of Inquiry) kutatócsoportokba vonhatná be a különféle tudományterületen munkálkodó graduális és poszt-graduális hallgatókat a témában folyó legfrissebb kutatásokba.

Ha végigolvassuk a pszichoszociális fogyatékosághoz tartozó F-kódlista 34 oldalát, láthatjuk, hogy számos kategória érinti, érintheti az egyetemi polgárok fokozott szellemi teljesítés és stressz elé állított, ezért különösen sérülékeny csoportjait. A neurodivergens egyetemi polgárok amúgy is rejtőzködő, kompenzáló (*maszkoló*) tagjainál a nemzetközi szakirodalom szerint a különféle mentálhigiénés állapotok megjelenése még gyakoribb (Price, 2022).

Az egyetemi hallgatók többsége nem rendelkezik BNO-kódokkal és többségük pszichiátriai ellátásban sem részesül szorongása, depressziója, különféle addikciói vagy étkezési rendellenességei kezelésére, s többségüknek nincs is olyan anyagi háttere, hogy szakemberek privát praxisába eljusson. Vannak, akik egyetemi éveik alatt szembesülnek először azzal az érzéssel, hogy egy nem rájuk tervezett, neurotipikus világban kell helytállniuk, s a megküzdési stratégiáik nem mindig jótékonyak a mentális egészségükre (Nerenberg, 2020). Ezért fontos, hogy mindenki számára legyenek elérhetőek a támogatások, egyértelmű protokoll az SZMSZ-ben, hogy milyen esetben kik a felelős vezetők, hol vannak diszkréten felkereshető, rendelkezésre álló szakemberek, akik nem tabuként kezelik az egyetemi polgárok mentálhigiénés ügyeit. Az egyetemi támogatások ezen területén a neurodivergens hallgatóktól gyűjtött kérdőíves adatok is azt mutatják, hogy feltétlenül szükség volna – már a megelőzés szintjén – egy hatékonyabb mentálhigiénés intervencióra és egy szervezettebb és elérhető támogató hálózatra az PTE-n.

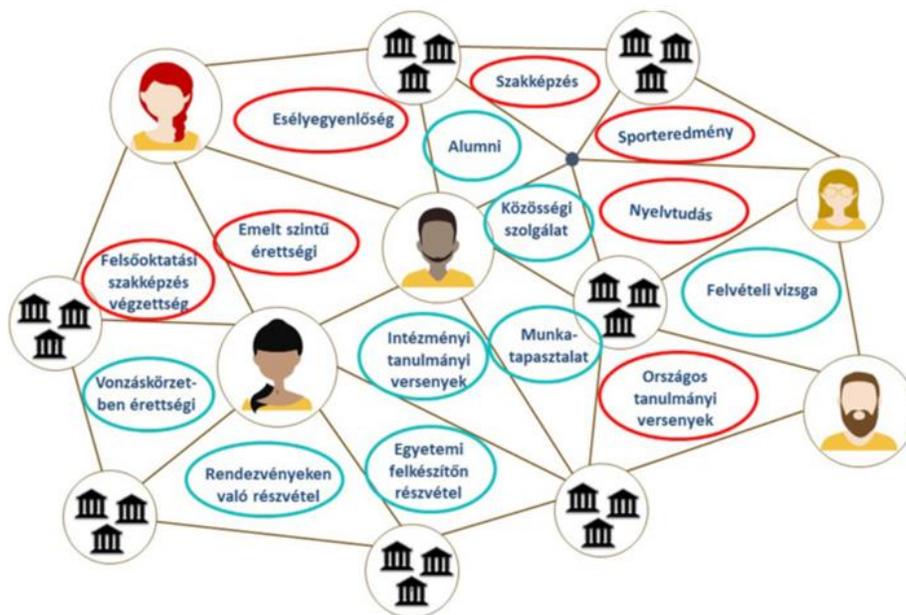
II.2.4 Gondolatok a felsőoktatás neuroetikájáról, avagy kikkel is méltányosak az intézményi pontok?

Már a disszertáció írása közben is számos változás történt a felsőoktatásba bekerülés körülményei tekintetében. Ezek a változások az előnyben részesítést is érintik a speciális képzési szükségletre való tekintettel. Először is, 2024-től a felsőoktatási intézmények maguk határozhatják meg, hogy milyen követelményekért, eredményekért adnak további pontokat – vagyis a korábbi többletpontok helyét, szerepét az intézményi pontok vették át (melyben nagyobb szabadságot és diszkréciót élveznek az egyetemek). Az intézményi pontok jogcímeit, mértékét, továbbá azok feltételeit minden intézmény egyedileg határozza meg (van aki hűségért, rokoni kapcsolatokért, sőt fizetős felvételi felkészítőkért is adott többletpontot). Ezzel kapcsolatban a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának állásfoglalása szerint a HÖÖK továbbra is

támogatja az iskolán kívül megszerzett tudást, tapasztalatot, tevékenységet (pl. igazolható sport, önkéntesség, tudományos vagy akár kulturális eredmény), a megszerzett nyelvtudást, viszont csak az esetben támogatja az intézményi programokon való részvételért járó pontokat, amennyiben azok mérhető teljesítéssel (pl. teszt) járnak. Nem támogatja az intézményi programokon való részvételért önmagában adott, és kifejezetten ellenzi a fizetős programokért járó pontokat! Az esélyegyenlőséget és méltányosságot szem előtt tartva kifejezetten ártalmasnak tartaná, hogy olyan felvételi rendszer épüljön ki, amely más lehetőségeket biztosít a jómódú családban élő jelentkezők számára, mint a hátrányosabb helyzetű fiataloknak (Koncsek, 2024).

Ami nem változott, hogy továbbra is maximum 100 pont szerezhető. A leggyakrabban az alábbiakért kapható intézményi pont:

- emelt szintű érettségi vizsga
- tanulmányi és művészeti versenyek
- nyelvtudás
- esélyegyenlőség
- munkatapasztalat, önkéntes tevékenység
- nemzetiségi nyelv és irodalomból tett érettségi vizsga
- felvételi vizsga
- kompetenciateszt
- sporteredmények
- szakképesítés
- felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevél



1. Ábra: Az intézményi pontok ismertető ábrája (Oktatási Hivatal Felvételi Tájékoztató, 2024)

Végül, de nem utolsó sorban a kutatás szempontjából fontos megemlíteni, hogy a speciális szükségletű hallgatókat a bemeneti intézményi *esélyegyenlőségi pontok* bár segíthetik, bizonyos diagnózisok dokumentációja esetén ugyanezek a fogyatékoságok már strukturális akadályként is érhetik őket az intézmények által meghirdetett *pályaalkalmassági vizsgák* esetében. Ezek az intézményi szakemberek szemszögéből nézve olykor nem elég szigorúak (pl. a rövidciklusú tanári szakok esetében, hiszen a jelentkezők mentesülhetnek korábbi diplomájukkal bizonyos pályaalkalmassági vizsgák alól), a jelentkezők oldaláról azonban – mint ahogy azt az interjúadatok is illusztrálják – ugyanezen alkalmassági előírások nem mindig egyértelműek (lásd. különbségek a pedagógusképzések számára előírt 1. típusú alkalmassági vizsga *a csecsemő- és kisgyermeknevelő* illetve a 2. típusú, mint a *tanító-, óvópedagógus és konduktor szakokra* előírt kritériumok között). Arra is volt precedens, hogy maguk az intézmények képviselői sem értettek egyet abban, hogy hol kizáró ok a diszlexia, és sajnálatosan olyan eset is történt, hogy olyan szakról kellett eltanácsoljanak hallgatót, amire felvételt nyert, amit elkezdett, pedig a megújuló tankonyhát hozzá is szerették volna tervezni (lásd kerekesszékes dietetikus hallgató).

A strukturális akadályok elhárításához fontos, hogy az intézményi döntéshozó testületek igazságosan és méltányosan alkalmazzák az erre vonatkozó jogszabályokat és egyéni elbírálás esetében, ha szükséges, külső szakértői testület (Esélyegyenlőségi Bizottság) bevonásával történjen döntés a kérdéses esetek és alkalmassági vizsgák tekintetében. Az erre vonatkozó szakirodalom az épségizmust, mint a fogyatékkal élő embereket elnyomó strukturális társadalmi erőhatásait kéri, hogy szem előtt tartsuk, valamint a legkisebb korlátozó fogyatékoságügyre a szociális igazságosság szemléletével tekintő *neuroetika* elveit (Baker & Leonárd, 2017) hangoztatják.

Fontos belátnunk, hogy a defecitalapú és orvosi diagnosztikus nyelvezetünk befolyásolja a felsőoktatási intézményeink szemléletét ezekről az állapotokról, s láthatjuk, hogy ez a nyelvezet máig túlnyomóan *épségizmus* által átítatott, hisz hemzseg a *fogyatéék*, a *zavar*, a *kór*, *ko-morbid*, a *disz-funkció* kifejezésektől. A legújabb “A Neurodiverzitást Megerősítő Nyelvi Útmutató” c. dokumentumot szintén a mellékletbe helyezem el eredeti színes és magyar fordításban is, melyben kifejezéspárok szemléltetik, hogy hogyan nem és helyette hogyan volna illendő beszélnünk speciális szükségletű, köztük neurodivergens embertársainkról, ha ítékezés nélkül, pozitív és őket támogató szemlélettel szeretnénk ezt tenni (lsd. Neuroaffirmative Language Guide, *n.d.*).

Ahogy az egyes régiók tekintetében máshogy definiálódik a felsőoktatásban alulreprezentált méltányosságot igénylő hallgatói csoportok köre, úgy más-más döntések születnek arról is, hogy lehet-e egy kerekesszékes dietetikus, egy autizmus spektrum kondícióval élő ember tanár, milyen beszédhiba felett húnynak szemet egy óvónőnél, illetve egy botfűlű vagy diszlexiás vajon alkalmas-e tanítónak. A jelenleg érvényes alkalmassági vizsgák szabályairól szintén a www.felvi.hu honlap tájékozódhatunk. A bemenetet érintő felvételi folyamatban oktatói visszajelzésekből is olvashattuk, hogy az elbírálás kapcsán több kritériumot komoly kihívás objektíven megítélni, ezért fennáll a veszélye az épségizmusnak, mint rendszerszintű strukturális akadálnak.

II.2.5. Az épségizmus, mint rendszerszintű kirekesztő jelenség

Ha az Európai Unió 2021 márciusában elfogadott új, az „Egyenlő hozzáférés és megkülönböztetésmentesség” c. stratégiai javaslatában megnézzük a legfrissebb statisztikákat, az Eurostat adatai sajnos azt bizonyítják, hogy az épségizmus továbbra is fenntartja az intézményi rendszerekben a társadalmi egyenlőtlenségeket a fogyatékossgal élő személyek körében:

2. táblázat Saját szerkesztésű táblázat az Európai Unió által elfogadott új stratégiai javaslatban szereplő adatok szerint (2021 márciusa)

	DISZKIMINÁCIÓ	A fogyatékossgal élő személyek 52%-a tapasztal diszkriminációt
	EGÉSZSÉGÜGYI SZÜKSÉGLETEK	Négyszer annyi fogyatékossgal élő személy számol be arról, hogy nem teljesülnek az egészségügyi szükségletei (a nem fogyatékossgal élő személyekhez képest)
	ISKOLAI LEMORZSOLÓDÁS	a fogyatékossgal élő fiatalok 20,3%-a korai iskolaelhagyó , míg ez az arány a fogyatékossgal nem rendelkezők esetében 9,8 %
	FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉG	A fogyatékossgal élő személyek 29,4%-a szerez csupán felsőfokú végzettséget , míg ez az arány a fogyatékossgal nem rendelkezők esetében 43,8 %

Csillag és munkatársai *A tökéletes test mítosza* című tanulmányukban így definiálják az épségizmus fogalmát:

„Az épségizmus egyik oldalról olyan ideológia és hiedelemrendszer, amely az épséget, a „normalitást” részesíti előnyben, a fogyatékossgot az emberi létezés egy alacsonyabb értékű formájának tartja, a fogyatékossgal élő embereket pedig marginalizálja és láthatatlanná teszi; másik oldalról pedig olyan tudományos elemzési eszköz, amely ezen normarendszer működését, fennmaradását elemzi.” (2021, p.1)

Ennek az intézményesen fenntartott, de facto diszkriminációnak köszönhetően a bizalmatlanság bizony akkora, hogy még amerikai adatok szerint is a fogyatékossgal élő egyetemi hallgatók egyharmada nem értesíti az egyetemi kampuszt egészségi és mentális állapotáról, illetve tanulási nehézségéről (Dolmage, 2017). Ez az adat azért is elgondolkodtató, mert az USA-ban a fogyatékossgal élő embertársaink felsőoktatási inklúziója közel 160 évre visszanyúló gyökerekkel és joggyakorlat-tárral bír, melynek sorát még Lincoln elnök idején a Galaudet által alapított *National Deaf-Mute College* indította 1864-ben (Harbour és Madaus, 2011). Feltételezhetjük tehát, hogy a közép-kelet európai régióink egyetemlein is valószínű, hogy az elit oktatást kiszolgáló, egymással versengő középiskolai intézményekből egyetemre jelentkezők és központi érettségi vizsgákból szerzett pontszámokkal bejutó hallgatók közül, akik tehetik és kompenzálni tudják, valószínűleg inkább elhallgatják *neurodivergens* mivoltukat, s nem lobogtatják az ezeket dokumentáló szakértői véleményeiket. Az emberek általában attól való félelmükben teszik ezt, mert tartanak tőle, hogy nem veszik majd fel őket az első helyen megjelölt egyetemi programra (Evans et al., 2017).

Kutatások támasztják alá, hogy a tanulmányok alatt megélt szorongás, a stressz és a megfelelni nem tudás élménye kifejezetten ártalmas a zavartalan agyi működésre, s elváltozásokat okoz az agyban (Jensen, 2020). A konzervált gyenge teljesítmény, a megsegítések és felmentések gyakran nem a tanuló valós érdekei mentén történnek, miközben ha nem történik adekvát fejlesztés, a tanuló lemorzsolódhat és nem szerez diplomát.

A statisztikák Európa-szerte is annak ellenére mutatnak megkülönböztetést és esélyegyenlőtlenséget a fogyatékossgal élő személyek esetén, hogy minden tagállamban jelen van nemzeti szintű érdekvédelem és számos törvény hatályos. Ilyen Magyarországon a 2013. évi LXII. törvény a *fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról* szóló 1998. évi tv. módosításáról, melynek meghatározása szerint a fogyatékossgal élő személy az, aki:

„olyan tartós vagy végleges – veleszületett vagy szerzett – érzékszervi, kommunikációs, fizikai, **értelmi** vagy pszicho-szociális károsodást, illetve ezek bármilyen halmozódását értjük, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja” (Wolters Kluwer – Hatályos jogszabályok gyűjteménye 2013).

Vessük ezt össze a nemzeti köznevelésről szóló törvényben *sajátos nevelési igényűként* számon tartott tanulóinak jogaival, majd az egyetemen tanuló (ill. egyetemre jelentkező) tanulókéval, akiket a felsőoktatási törvény már, mint *fogyatékossgal élő hallgatókat* nevez meg. Ennek a jogszabálynak 66. és 108. § (6.) pontja pedig az alábbiak alapján definiálja a célcsoportot:

„fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (Wolters Kluwer – Hatályos jogszabályok gyűjteménye, 2011).

Ebből a definícióból láthatjuk, hogy a hazai felsőoktatási törvény még a hagyományos fogyatékossgai kategóriákra értelmezi a speciális igényeket, viszont ezek között említést se tesz az intellektuális kihívásokkal küzdőkről, például a határövezeti intellektusú (IQ 70-85) (és/vagy a tanulásban akadályozott tanulókról), a tartósan beteg hallgatókról, a mentális és viselkedészavarral küzdőkről, feltehetően azért, mert vagy kognitív képességszintjük vagy pszichiátriai diagnózisuk miatt nem számít rájuk tömegesen a felsőoktatásban. Pedig a gyakorlatból tudjuk, hogy a mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, valamint neurodivergens, azaz kognitív működésükben atipikus (pl. fejlődési tanulási zavarral, ADHD-vel, vagy autizmus spektrumállapottal élő) hallgatóinkon túl számos „egyéb fogyatékossgai kategóriába” sorolható egyetemi hallgatótársunk van. Sőt a COVID '19 világjárvány mentálhigiénére gyakorolt negatív hatását is alátámasztották kutatásokkal a felsőoktatásban tanulók körében, miszerint komoly szükség volna megelőzésre és intervencióra a szeretteik egészségével kapcsolatos szorongás, a koncentrációs nehézségek, az alvászavar és a tanulmányi teljesítményre vonatkozó fokozott aggodalom miatt (Son et al., 2020). A határövezeti intellektusú (kint DSM-5 diagnózisú) tanulókat korai fejlesztést követően az iskolai évek alatt is végig gyógypedagógiai fejlesztésben és egészséges életvitelre való nevelésben kellene részesíteni, hogy növeljük felsőoktatásba való bekerülési esélyüket (Peltopuro et al., 2014) – amit mi Magyarországon jelenleg nem szabályozunk törvényileg. Ezért hazánkban véleményem szerint joghézag tapasztalható a *határövezeti intellektusú (borderline intellectual functioning, BIF, mely*

a DSM-5TR-ben már szintén változott és nem diagnosztikus kategória, azonban v-code-ként még használják) polgártársaink élethosszig tartó tanuláshoz való joga esetében, akik *gyógypedagógiai fejlesztésének* törvényi lefedettsége *közoktatásunkban is hiátust szenved* (Izd. 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet).

Az épségizmus ideológiája azonban oly mélyen beleivódott az oktatási intézmények kultúrájába, hogy még az ép értelmű, de „beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézséggel” élő (BTMN-es) vagy a már tanulási- és pszichés fejlődési zavarral küzdő (SNI-s) tanulókat is nehéz sikerekhez juttatni az iskoláinkban, s a gyógypedagógiai kompetenciákkal nem rendelkező pedagógusok nem mind felkészültek arra, hogy a főként frontális oktatással az irdatlan mennyiségű lexikális tananyag transzfere mellett minden sajátos nevelési igényű tanuló számára differenciáljanak, de „ne a képességdeficitet, hanem az annak ellenére nyújtott valódi teljesítményüket értékeljék” (Vida, 2017, p. 27). A gyakorlat is azt mutatja, hogy a fejlesztőpedagógusok és pedagógiai asszisztensek nincsenek az oktatási rendszerben elegendő számban foglalkoztatva a különleges bánásmódot igénylő tanulók mellett. Az elszámoltathatóságuk, a honnan-hova fejlesztés értelmezése, és a fejlesztés be- és kimenetének dokumentációja, valamint a tanuló érdemjegyek nélküli fejlesztői foglalkozása is mind dilemmákat vet fel a hazai gyógypedagógiai ellátásban, mely mind kihat a felsőoktatásunkba bekerülő tanulók tanulási képességeire.

Sajnos a gyakorlatban tapasztaltakhoz képest még mindig utópisztikusan hangzanak a nemzetközi és hazai jogszabályok „a fogyatékossgal élő hallgatók hátrányainak enyhítéséről”, „az egyenlő bánásmódról”, „az egyenlő esélyű hozzáférésről”, és „a hátrányos megkülönböztetés tilalmáról” (Izd. 2011. évi CCIV. törvény és 2003. évi CXXV. törvény), hiszen a különféle fogyatékossgal élő hallgatók előnyben részesítésénél a törvény ugyan külön kormányrendeletben tér ki a hallgatók esetében alkalmazható kedvezményekre (pl. a 87/2015. (IV.9.) korm. rendelet kitér a mozgáskorlátozott, hallássérült, látássérült, beszéd fogyatékos, pszichés fejlődési zavarral és autizmus spektrum zavarral élő hallgatók eseteiben alkalmazható kedvezményekre), de *a nyújtható szolgáltatások kötelezettségét, azok szükségének felmérését, felülvizsgálatát és az oktatástechnológia fejlődésével lépést tartó fejlesztését sajnos már nem írja elő a törvény*. Így mondhatni minden jogszabály csak annyira hatékony, amennyire az azok végrehajtását és alkalmazását szabályzó rendszer működtetni és felügyelni képes azt. Habár az elmúlt évtizedben fokozatosan növekvő tendenciát mutat a PTE-n a fogyatékossgal élő hallgatók

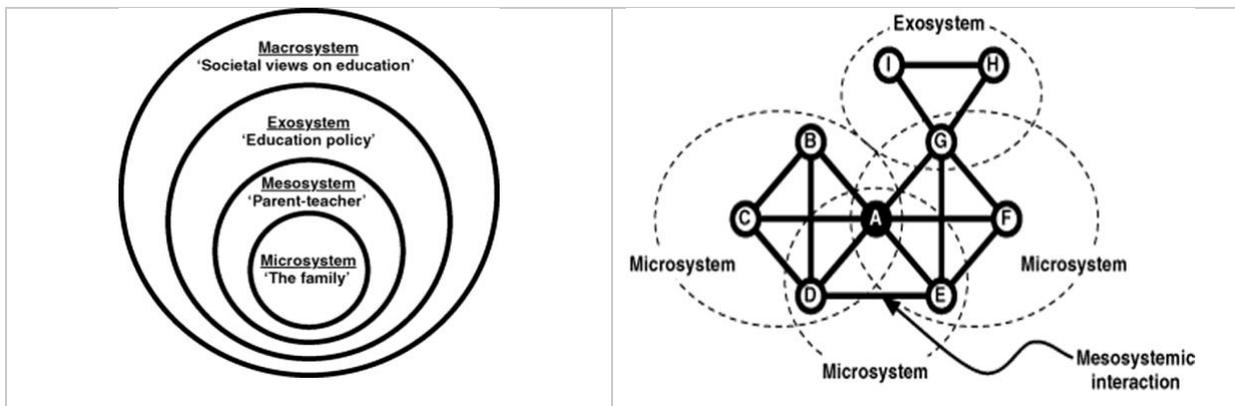
száma, a 2021/2022-es tanévben 260 fő a regisztrált bármely fogyatékosággal élő hallgató száma a Támogató Szolgálat legfrissebb adatai szerint, s bár a központi felvételi pontszámításnál „előnyben részesítés” (*preferential treatment*) történik a méltányosság szemléletében, ez azonban nem garantálja azt, hogy a környezet maga nem korlátozta/korlátozza a hallgatókat, vagy hogy a folyamat során tartalmas szolgáltatások és tanulásmódjukhoz, képességeikhez való alkalmazkodás és a tanulási módszertani és pedagógiai javaslatokban megfogalmazott segítő eszközök és támogatások (pl. többletidő, gyakori szünet, feladat differenciálás, alternatív számonkérési mód, stb. (*accommodations*)) is társulnak majd minden egyetemen a szakvélemény alapján járó plusz pontokhoz. *A gyógypedagógia a felsőoktatási intézményeinkben még inkább szakemberhiánnyal küzd és alulfinanszírozott.*

Összefoglalóként megállapíthatjuk tehát, hogy az épségizmus (*ableism*) az, ami kirekesztő és az egyetemi kultúrában is tovább marginalizálja a fogyatékosággal élőket, s nem vonja be őket kellően a rendszerszinten szükséges, strukturális változások átgondolásába, így a hozzáférés (*access*), a befogadás (*inclusion*) és megsegítő intézkedések és eszközök (*accommodations*) kérdéséről sokszor nem is az érintettek és hozzáértő szakemberek bevonásával születnek döntések (Ntombela & Mahlangu, 2019).

II.3 Elméleti keretként használt tudományos rendszerelméletek és modellek

II.3.1. A hálózatos ökoszisztéma elmélete

Az általam megismert rendszerelméletek közül a vizsgálatom fókuszában lévő hallgatók megismerésére leginkább Bronfenbrenner (1989) ökológiai rendszerelméletének Jennifer és Zachary Neal, michigani kutatóházaspár által átdolgozott hálózatos modellje értelmezhető a (Neal & Neal, 2013). Azért találom az átdolgozott verziót célravezetőbbnek, mert abban a struktúrák nem egymásba illeszkednek, hanem sokrétűbben átfedők a különböző szintek (miko-, mezo-, makro- és kronoszisztéma) elrendezése. Ezáltal az egyes szintek mindegyike közvetlenül vagy közvetve kapcsolódhat a többihez a résztvevők közvetlen és közvetett társadalmi interakciói révén.



2-3. Ábra: Az ökoszisztéma-elméletek közül balra a Bronfenbrenneri egymásba illeszkedő fészkek-modellt láthatjuk (1979, p. 21), majd jobbra Neal & Neal hálózatos modelljét (Neal&Neal, 2013, p. 728).

Mikrorendszer: míg Bronfenbrennernél „... a tevékenységek, szerepek és interperszonális kapcsolatok mintázata, amelyet a fejlődő személy egy adott környezetben, sajátos fizikai és anyagi jellemzőkkel tapasztal meg (1979, p. 22)”, úgy Neal & Neal szerint „egy olyan környezet - vagyis a társadalmi interakcióban részt vevő emberek összessége -, amely magában foglalja a fókuszban lévő egyént, akit az ábrán A jelöl” (2013, p. 728) *esetünkben egy konkrét speciális szükséglettel, például diszlexiával az egyetemre méltányossági okokból +40 ponttal bekerült hallgatót.*

Mezoszisztéma: míg Bronfenbrennernél „... két vagy több olyan környezet közötti kölcsönhatás, amelyben a fejlődő személy aktívan részt vesz” (1979, p. 25), addig Neal & Neal-nél a mezoszisztéma „olyan társadalmi interakció a különböző környezetek résztvevői között, amelyek mindegyike magában foglalja a fókuszban lévő egyént” (2013, p. 728), *esetünkben a diszlexiás hallgató csoporttársaival és oktatójával folytatott interakciók egy kurzus alkalmával, vagy a hallgató és a Támogató Szolgálat munkatársai közötti megbeszélgetések.*

Exoszisztéma: míg Bronfenbrennernél „... egy vagy több olyan környezet, amelyben a fejlődő személy nem vesz részt aktív résztvevőként, de amelyben olyan események történnek, amelyek befolyásolják azt, ami a fejlődő személyt tartalmazó környezetben történik.” (1979, p. 25), addig Neal & Neal-nél „... egy olyan környezet - azaz társadalmi interakcióban részt vevő emberek összessége -, amely nem tartalmazza a fókuszban lévő személyt, de amelynek résztvevői közvetlenül vagy közvetve kölcsönhatásban vannak vele (2013, p. 729),” *esetünkben a PTE, mint intézmény döntései az akadálymentesítésről, vagy a diszlexiás hallgatónkat érintő tanulmányi és vizsgaszabályzat, nyelvvizsga alóli felmentés, vagy épp alkalmassági vizsga, mely bizonyos szakokról kizárja őt.*

Makrorendszer: míg Bronfenbrennernél „... a szubkultúra vagy a kultúra egészének szintjén létező és tartalmában meglévő konzisztenciák, valamint azok alapjául szolgáló hitrendszerek vagy ideológiák” (1979, p. 26), addig Neal & Neal-nél „... az egyének közötti társadalmi kölcsönhatások kialakulását és felbomlását szabályozó társadalmi mintázatok és így az ökológiai rendszerek közötti kapcsolatok (2013, p. 729).” Erre példa lehet az a stigma, amivel egy diszlexiája miatt SNI-s hallgató együtt kelljen éljen a társadalmunkban, s ami miatt mondjuk nem jelentkezhetett például a város egy elit, 6 osztályos gimnáziumába (vagy egyetemi gyakorló iskolájába).

Kronoszisztéma „... a személy fejlődésére gyakorolt hatása azoknak a változásoknak (és folyamatosságoknak), amelyek az idő múlásával a környezetben mennek végbe, amelyben a személy él” (Bronfenbrenner, 1986b, 724. o.) ... az a megfigyelés, hogy az egyének közötti társadalmi interakciók mintái idővel változnak, és hogy ezek a változások hatással vannak a fókuszban lévő egyénre, mind közvetlenül, mind pedig az őt körülvevő ökológiai rendszerek konfigurációjának megváltoztatásával. Erre a már említett Befogadó Egyetem Program tevékenységei a példák, melyek nem kizárólag az érintettekre, hanem a teljes egyetemi környezetre, annak érték és normarendszerére is hatottak a téri megjelenéstől a tartalmi változásokig.

II.3.2. Az ökoszisztéma elmélet fenomenológiai változata

Ugyanennek az ökörendszer elméletnek az egyénre fókuszáló Spencer-féle Ökológiai Rendszerelméletnek Fenomenológiai Változata (P-VEST) is alkalmazható, amely már az egyén sebezhetőségét és rizikó faktorait vizsgálja, s az identitás kialakulását hangsúlyozza, miközben egyidejűleg figyelembe veszi a társadalmi strukturális erőket és a kulturális hatásokat (Spencer & Harpalani, 2004, p. 53-77). Bár eredetileg sikereket elért hátrányos helyzetű fekete tanulók protektív faktorait, s az azok segítségével elért rezilienciát elemezve dolgozta ki elméletét Margaret Beale Spencer. A modellt, ami a mellékletben megtalálható, magyarra fordítottam abból a célból, hogy a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók helyzetének vizsgálatára is fel lehessen használni. A modell logikai szálai a következők: ha bármely fogyatékosággal élő hallgató *célzott és különböző szintű támogatások (support programs or support groups and tiered interventions)* és áthidaló megsegítések (*accommodations*) nélkül néz a felsőoktatási programok elvárásai és kihívásai elé, akkor az alábbiak valószínűsíthetők:

1. A **sebezhetőség** (*net vulnerability*) **nagy** lesz (ide tartozik a hallgató szocioökonómiai, a szociális támogatások, amikben részesül a család rövid és hosszú távon, a család típusa, milyen iskolai végzettségű szülő(k) nevelik, és a helyi iskola, ahova járt, stb). Ha nagy a nettó vulnerabilitás vagy sebezhetőség, akkor...
2. a **gazdasági és pszichés stressz** is **nagyobb** a hallgatón (szegénység, változás a család bevételi forrásaiban, stabil vagy instabil munka, rész- vagy teljes munkaidős, a munka típusa, a szülő fizikai és mentális egészsége, fogyatékossgal élése). Ennek következtében **az aktív részvétel és elköteleződés csökkenni fog**, a hallgató **önhatékonysága sérül** (*self-efficacy* lásd. Bandura, 1997).
3. **Reaktív megküzdési stratégiá(ka)t** választ a hallgató (csökkenő vagy növekvő interakció a családdal, barátokkal, s részt vesz-e magas rizikójú viselkedésformában vagy sem, spirituális vagy vallásos közösség tagja-e vagy sem stb.), ennek függvényében alakulnak ki a hallgató **stabil megküzdési stratégiái**, s alakul ki identitása tinédzser, legkésőbb fiatal felnőtt korára.
4. Ha nem tud lépést tartani tanulmányaival, s ha **nincs hatékony támogatás** és szolgáltatásokat nyújtó mikrocsoport, akkor **magas lesz a lemorzsolódás** és a kudarc lehetősége. Ellenkező esetben van rá esély, hogy...
5. Az életszakasznak megfelelő produktív (nem destruktív) döntések meghozatalával, kialakulhat a **reziliencia**, melyhez az kell, hogy *jó megküzdési stratégiákat* sajátítsa el a hallgató, *sikeresen önérvényesítsen, aktívan részt vegyen az őt megsegítő és sorstársi közösséget összetartó programokban*. Ennek mutatói lehetnek az egyetemen a tanulmányi előmenetel (pl. az aktív vagy passzív státusz, a gyakorlati jegyek és kollokviumi jegyek átlaga, a nyelvtudás, mobilitás, tudományos előmenetel); a 21. században a tanuláshoz, információfeldolgozáshoz és életvezetéshez szükséges készségek és képességek elsajátítási szintje; egy stabil munkaviszony létesítése és fenntartása; s az egyéni előmenetelt és személyiségfejlődést támogató közösség.

A modell tanulsága az, hogy a sebezhetőségek ellenére is lehet sikeres egy hallgató, ha egy felsőoktatási intézmény környezete befogadó és támogatja az egyént az identitásában és a reziliencia kialakításában (Spencer et al., 2015). Ez a modell számunkra, a felsőoktatásban oktatók számára azt hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetű, első generációs egyetemre kerülők, s

esetünkben a speciális szükségletű és látens neurodivergens hallgatók nettó stressz faktora is folyamatosan magas az egyetemen is még mindig a túlnyomóan tanárközpontú, az átadáson alapuló, tananyag-túlterheléssel küzdő tantervi és oktatási paradigmák miatt. A kihívásokat csak bizonyos mértékben tudják csökkenteni a mikroszisztéma protektív faktorai (a család, kortársi segítség), illetve a mezoszisztéma, az intézményi támogatóhálózat (Támogató Szolgálatok, mentorhálózatok, önszorgító csoportok pszichológiai tanácsadás, integratív művészetterápiák), melyek nélkül nem alakul ki a pozitív, hallgatóinkat felvértező identitás. Ilyenkor a nettó sebezhetőség is növekedik, és a stabil megküzdési válaszok helyett maladaptív, reaktív megküzdés alakul ki, mely kritikus hatással lehet a mentálhigiénére.

Feltételezhetően az interjúk során a speciális szükségletű hallgatók életútjából és történeteiből is leszűrhetőek lesznek interszekcionális identitások és azok a rizikó faktorok, illetve megküzdési stratégiák, valamint támogató egyének és programok, akik és amik hozzásegítik őket, hogy sikeresek maradjanak. A sikeres fiatal pályakezdő hallgatók speciális szükségletű csoportjainak nyomonkövetését a Sevillai Egyetem ebben a témában folytatott számos kutatása megtette (Moriña, 2010, 2017).

II.3.3. Az inklúzió folyamatelvű modellje

A harmadik modell, mely keretezte erről a sajátos helyzetben lévő csoportról való gondolkodásomat, Varga „Az inklúzió folyamatelvű modellje” (2015a), melynek alapján csoportosítottam az eddig feltárt adataimat, s melyben az inkluzív környezethez felsorolt rendszerszintű működtetés feltételek azok, amikhez a terepkutatás során az intézmény vizsgálatára megfogalmazott interjúkérdéseimet csoportosítottam.



4. Ábra: Az inklúzió folyamatelvű modellje (Forrás: Varga, 2015, p.66) (saját szerkesztésű ábra a szerző speciális szükségletű hallgatókra vonatkozó példáinak kiegészítésével).

A modell háttérében meghúzódó elveket és fogalmi tisztázásokat a következő pontokban részletesen fejtem ki.

II.4. Inkluzív környezet és hallgatói diverzitás

II.4.1. Az inklúzió elméleti megközelítései

Az inkluzív szemlélet mélyre gyökerezik a nemzetközi és hazai oktatáspolitikában, s Varga (2015b, 2015e) „Az inklúzió vizsgálati modellje” című munkájában részletes kitekintést tesz erre vonatkozóan. Megállapítja, hogy az inkluzivitás kiépítése az 1980-as években Európában kezdődött szakmapolitikai mozgalomra nyúlik vissza. A mozgalom épp a kutatásban vizsgált „fogyatékossgal élő” tanulócsoportokat emelte elsőként a fókuszba, amikor az „Oktatás Mindenkinek!” (Education for All) cél mentén és az UNESCO támogatásával az inklúzió iskolai elterjesztésén munkálkodott. A mozgalom szakemberei által megalkotott elvrendszert és cselekvési tervet Salamacai Nyilatkozatként (UNESCO, 1994) ismerjük, melyet számtalan ország ratifikált, köztük Magyarország is (Varga, 2015b, p. 6.). Ebben kinyilatkoztatták, hogy:

- „minden gyermeknek alapvető joga van a közoktatáshoz”,
- ...egy számára „elérhető és fenntartható”... és... „elfogadható színvonalú oktatás,” továbbá, hogy
- „az oktatási rendszereket úgy kell megtervezni, hogy azokban figyelembe vegyék a tanulók sajátosságainak és szükségleteinek legkülönbözőbb voltát”, s hogy
- minden „sajátos nevelési igénnyel” rendelkezőnek, „legyen lehetősége arra, hogy olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá”, továbbá egy “gyermekközpontú pedagógiával képes kezelni”; valamint, hogy
- az ilyen „**inkluzív orientáltóságú iskolák** a leghatékonyabb eszközei a diszkrimináció elleni küzdelemnek, mert létrehoznak egy **befogadó társadalmat**” (UNESCO, 1994).

Innen eredt az *inklúzió* és a *befogadó oktatási intézmény* koncepciója. Ennek következményeképp fejlesztették ki az oktatási intézmények befogadóvá tételéhez szükséges feltételeket és lépéseket, az úgynevezett „Inklúziós Indexet” (Booth & Ainscow, 2002), melyet a megalkotása óta az egyik leginkább ismert és használt mérőeszközként alkalmaznak. A hazai oktatásirányítás szintén az inklúziós elvrendszer mentén építette ki az „Integrációs Pedagógiai Rendszer”-t (IPR), mely elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók deszegregációs folyamatait kívánta elősegíteni az együttoktatás által. A hazai szakirodalomban az integráció és inklúziót néhol szinonimaként kezelik, pedig jól tudjuk, hogy az együttoktatás jelenthet a sajátos nevelési igényűek esetében „rideg integrációt” is, ahol nem kapja meg a tanuló azokat a valós

szükségeihez és tanulási nehézségeihez alkalmazkodó differenciálást és fejlesztést, amit a szakvéleménye előír neki. Csányi (2007) megkülönböztetett különféle szemléleteket az európai integráló oktatás esetében: az „*egy utas*” megoldást, ahol megszűntek a speciális gyógypedagógiai intézmények (ilyen integráló iskolát látogattunk speciális szükségletű és bevándorló tanulókkal Sevillában, Spanyolországban, de Norvégiában és Svédországban is); továbbá van a „*két utas*” modell, ahol a speciális szükségletű (pl. látás- vagy hallássérült, a siket és tanulásban akadályozott) gyerekektől külön, erre kialakított intézményekben nevelik, míg azokat az átlagos, vagy átlag feletti intellektusú tanulókat, akik nem sajátos szükségletűek, vagy kizárólag specifikus tanulási különbözőséggel őket pedig egy másik intézmény típusban Belgiumra és Svájcra jellemző, valamint a hazánkra és még sok más európai országra is jellemző (pl. Dánia, Lengyelország, Ausztria, Franciaország, Finnország, valamint Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királyságára is jellemző „több utas” megoldás, ahol az integrált oktatásnak különféle megoldásai és rendszerei vannak, állami, úgy, mint privát, alapítványi iskolákban. A fontos, hogy minden hallgató az őt legkevésbé korlátozó, s egy őt elfogadó és befogadó környezetben fejlődhesen, ahol az ő teljesítményét nem egy fiktív referenciaértékhez és a nemzetközi sztenderdekhez, vagy társaihoz mérik, hanem elsősorban a magához képest történt fejlődést értékelik.

Az együttnevelés még nem feltétlenül jelent inklúziót. Hátrányt és kirekesztés érzését okozhat az egy iskolán belüli szelekciós folyamatok, mint például *tagozatos a osztályba* válogatni minden kimagaslóan teljesítő tanulót és a „c” vagy „d” osztályba, vagy a 2.sz. iskolába pedig a hátrányos helyzetűeket, mely napjainkban is működő gyakorlat nem a Salamancai elvek követését tükrözi. Éppen ezért kiemelten fontos az inklúziót működtető környezeti tényezők kiépítésében melynek során kiemelten figyelni kell a berögzött gyakorlatokra, a látenszen működő szelekciós mechanizmusokra és strukturális akadályokra, és tudatosan tenni az egyenlő bánásmód és a méltányosság érvényesítéséért - az oktatás és gyógypedagógiai képzések minden szintjén. A hátrányos helyzetű és leszakadó térségben élő tanulók esetében sajnos a ma napig gyakoribb a szegregátumban számára kizárólagosan hozzáférhető intézményben nevelődés, valamint a választott intézményből való kirekesztődés élménye.

A hazai gyógypedagógiai kutatásokban is már több, mint egy évtizedes múltra tekint vissza az amerikában co-teaching modellként elterjedt *kéttanáros megoldás*, melyben egy osztálypedagógus vagy szaktanár (én gyógypedagógusként és angol, mint az oktatás nyelvén fejlesztő szaktanárként dolgoztam így együtt egy integráló elemi iskola alsó tagozatos 8 és 20 fős

csoportjaiban kollegákkal, ahol közösen terveztünk és kiscsoportos forgókban fejlesztettünk patkó formájú asztaloknál). Ennek a kéttanáros modellnek az inklúzióra és pedagógiai szemléletformálására gyakorolt jótékony hatását vizsgálták Gelencsérné Dr. Bakó és mtsai (2021), akik az egyetemi pedagógusképzés és gyógypedagógusképzés közös gyakorlati lehetőségeit vetették latba.

Doktori értekezésemben az alábbiakban leírtakkal egyetértve értelmezem az integráció és inklúzió közti különbséget:

„Az integráció ugyanis olyan folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. (...) Ezzel szemben az inklúzió szemléletének lényege a befogadás fókuszán magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz.” (Varga, 2015b, p. 6)

Tehát az inklúzió, nem csak csoportokra osztható, hanem „heterogén csoportokról beszél, ahol az együttélés és együtt érvényesülés kap hangsúlyt” (...) mely nem más, mint „az egyéneknél megjelenő sokféleségre történő hatékony és eredményes reagálás. Az inklúzió értelmezése tehát egyszerre folyamat és cél, melyben a különbözőség vitathatatlan tény. [...] Az inklúzió eléréséhez kettős megközelítés szükséges: a kizáró korlátok felszámolása érdekében a társadalomra és a kirekesztett személyekre egyidejűleg figyelmet kell fordítani. Az inkluzív szemlélet a különbözőség elismerését az alapvető emberi jogokat szem előtt tartva teszi ezt.” (Varga, 2013, p. 12)

Az idézett elvrendszer az általam vizsgált hallgatói csoport szempontjából is rámutat arra, hogy fontos kellő érzékenységgel és partnerségi szemlélettel viszonyulni a speciális szükségletekkel közénk érkező fiatalokra, tiszteletben tartva másságukat. Ezáltal érezhetik a kooperációra való hajlandóságot, mind hallgatótársaik, mind az oktatók részéről, akik egyenrangú, gondolkodó és döntést hozni képes felnőtteket tisztel bennük, akik kérni tudnak, ha segítségre lesz szükségük bármiben. Mindazonáltal, mint felsőoktatási környezetnek is van felelőssége abban, hogy feltérképezze mennyire befogadó, mennyire akadálymentes a környezet, milyen kritériumoknak is kellene megfelelni ahhoz, hogy speciális hallgatóink szükségleteihez az ésszerűség határáig alkalmazkodni tudjon. S míg az inkluzív és akadémiai kiválóság egy állandó cél, közelíteni hozzá pusztán *folytonos fejlődés* során lehet képes bármely egyetem, a maga elé kitűzött intézmény-specifikus szükségletek felmérésével, a nemzetközi, helyi jogszabályok és egyetemi működési szabályokba ágyazott stratégiai célok mentén tud. Valamint az inkluzív kiválóság egy *folyamat* is, amire az Inklúzió Folyamatelvű Modellje (Varga, 2015) utal. Hasonlóképpen folyamatelvűen

tekintenek az intézményfejlesztésre az Egyesült Államok egyetemeken megvalósuló kutatói-fejlesztői törekvések, melyek tudományos eredményekre támaszkodva igazolják, hogy a tudatosan kezelt sokszínű tanulási környezet (*Diverse Learning Environment*) akadémiai kiválósághoz vezet (Hurtado et al., 2012). Napjaink felsőoktatásában az inkluzív kiválóság (Inclusive Excellence) nemzetközi szinten is ismert és kutatott (Bensimon, 2004; Peterson et al., 1978, Rankin 2003; Smith et al., 1997; Tarbox, S., 2001; Williams et al., 2005). Egy későbbi fejezetben részletesen is kitérek a fogalom mögött lévő tartalmakra és cselekvésekre.

A fentiekben említett modellek, indexek mindegyike folyamatelvűen tekint az inkluzivitásra. Folyamat, mert egy ciklikus helyzetfelmérést kíván meg, s egyúttal a már létező és még hiányzó cselekvések, programok és nemzetközi sztenderdek, „brandek” irányában történő törekvést. Erre jó, ha nemzetközi kitekintést végzünk és a létező jógyakorlatokat begyűjtjük, mint pl. az Athena Swan Chapterhez való tartozás lehetőségét a nemek közti és nemi egyenlőség intézményi minőségbiztosítására, s az Inkluzív Index-szel mérés során összevetjük intézményi struktúrainkat és folyamatainkat. Az Index-szel való foglalkozásnak is vannak fázisai a minőségirányítás elveit követve.

1. Elkezd egy intézmény dolgozni az indexszel, s az intézmény hallgatói, dolgozói kitöltik az önértékelő kérdőívet,
2. majd az eredményeket értékelve készítenek egy Inkluzív Intézménystratégiai Tervet, a prioritásokhoz cselekvési terveket, forrásokat és felelősöket rendelnek,
3. kihirdetik mindenki számára, és egy bizonyos időkeretben működtetik a tervezett tevékenységeket
4. majd felülvizsgálják, monitorozzák és értékelik a munkájukat.

Mindezeket követően a kör visszatér oda, ahonnan elkezdődik a következő ciklus: helyzetfelméréssel rátekintenek, hogy mi fejlődött, mi változott, s merre kell továbblépni a kiigazított stratégiai tervben. A megismert, bemutatott inklúziós modellek mindegyike hasonló elvet követ, és saját értelmezésben is folyamatelvű az inklúzióra törekvés, mint intézményi modell. A modellek bevezetésére, működtetésére születtek azok a mérőeszközök, melyek az inkluzivitás mértékére, beavatkozási területeire hívják fel a figyelmet.

II.4.2. Az inkluzivitás mérését segítő eszközök

Az alábbiakban két olyan mérőeszköz rövid bemutatása következik, melyek a disszertáció empirikus részében további részleteket tudhatunk meg. Mindkét eszköz a *felsőoktatási inklúzió mértékét* képes jelezni. Az első eszköz évtizedek óta használatos a közoktatásban és döntően fogyatékkal élő gyermekek befogadásával kapcsolatos, míg a második eszközt nemrég fejlesztették, kimondottan a felsőoktatási befogadás növelésére.

Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (EBAV-skála)

Az első eszköz az Inklúziós Index, illetve annak felsőoktatásra adaptált „*Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája*”, röviden EBAV-skála (angolul: Scale of Perception of University Inclusion, azaz SPUI-skála), melynek magyarra fordítását és adaptálását, validálását az empirikus kutatásom keretében végeztem (lásd. III.3.1).

A hazai szakmapolitikában a közoktatási integráció elősegítésére jelent meg az inklúziós kérdőív az „Inklúziós Index – Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez” címmel Booth és Ainscow (2002) műve alapján Dr. Csányi Yvonne és Schiffer Csilla fordításában (Csefkó & Csepregi, 2009). Az eredeti felsőoktatásra validált változatot az alábbi Routledge Taylor & Francis Group által online publikált cikkben található, melynek címe „What Defines Inclusion in Higher Education Institutions? Validation of an Instrument Based on the ‘Index for Inclusion’” (Losada Puente et al., 2021). A magyar nyelvű változatra ezt a felsőoktatásra egy EU-s országban már validált változatát adaptálta a szerző saját fordításában 2022. július 25-én a hazai felsőoktatási intézményeink nyelvezetére, melyben a „center”, mint központ kifejezést a hazai egyetemi karok, intézetek és tanszékek *programjai* valamint az *összegyetem* (university) klímájára, intézménypolitikájára és épületeire értelmeztem, s cseréltem le, a „teacher” kifejezést a hazai felsőoktatásban használt *oktató* (*lecturers/professors*) kifejezésre, valamint a „student” kifejezést, a különféle programokban részt vevő *hallgató* kifejezésre. A kérdőívből szintén kikerült minden kizárólag a közoktatásra jellemző item (pl. az iskolai felszerelések, tanszerek megoszlása, a különleges bánásmód tehetséggondozást, SNI-t és BTMN-t érintő jogszabályi vonatkozásai, s a gyógypedagógus és fejlesztést biztosító szakemberekkel való együttműködés, a körzeti iskolához való hozzáférés joga, a körzetben lakó, de korábban speciális iskolába járó gyerekek többségi tanulócsoportba való befogadásának kérdésköre, az iskolaváltással kapcsolatos kommunikáció, s az iskolafenntartó tanári kar és iskolavezetés, a nyelvi hátrány kezelése az oktatás nyelvét nem anyanyelvén beszélő gyermekekre vonatkozó tanulási nehézségek, stb).

Az Inklúziós Index négy alkotóeleme az alábbi:

- **Alapfogalmak**, amik segítik az inkluzív szemléletű gondolkodásmód elsajátítását az intézményfejlesztés területén.
- **A rendszer**: dimenziók és faktorok, amik rendszerezik egy egyetem befogadásának értékelésének és fejlesztésének módját.
- **Segédanyagok**: indikátorok és kérdéssorok, melyek lehetővé teszik egy intézmény sokoldalú és részletes vizsgálatát, segítve ezzel a legfontosabb fejlesztési célok meghatározását és megvalósítását. Ezek bőségesen ki lettek dolgozva a közoktatásra, s ebben a kutatásban átdolgoztam a legfontosabb elemeit Varga folyamatelvű modelljének segítségével (lsd. interjúkérdések intézetvezetők, programvezetők és hallgatók számára).
- **Az inkluzív folyamat**, mely gondoskodik arról, hogy az intézményi adatok elemzése, a változtatások megtervezése és a tervek gyakorlati megvalósítása, majd mindezek eredményének visszamérése is inkluzív módon történjen.

A doktori kutatás során használt *Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (EBAV-skála)* és a hallgatói kérdőívemben felhasznált 36 iteme a Függelékben található magyarul és a Függelékben angolul olvasható.

Oktatói kérdőív a CHARM-EU inklúziós tipp-listája alapján

A disszertáció empirikus részéhez felhasznált és a felsőoktatási inklúzió mérésére fejlesztett másik eszköz egy Oktatói kérdőív a CHARM-EU felsőoktatás-pedagógiai irányelvei alapján, melyet az „Inklúziós tipp-lista a CHARM-EU oktatóinak” c. felsőoktatáspedagógiai irányelvek alapján készítettem.

A CHARM európai egyetemek szövetsége 2019. januárjában alakult meg, s angolul a „kihívásvezérelt, hozzáférhető, kutatásalapú, mobil európai egyetem” (*CHallenge-driven, Accessible, Research-based, Mobile European University*) jellemzők mozaikszóvá alakításával kapta nevét (CHARM-EU, n.d.). A CHARM-EU tagjai a Barcelonai Egyetem (koordinátor), az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Montpellier-i Egyetem, a Trinity College Dublin, és az Utrechti Egyetem összefogásában az Európai Bizottság egy kiemelt jelentőségű kezdeményezése, mely 2019-ben alakult meg a „European Universities Initiative” keretében az Erasmus+ Program támogatásával, hasonlóan az EDUC-szövetséghez (European Digital UniverCity Alliance), melynek pedig a PTE a tagja. A CHARM-EU konzorcium célja, hogy egy új egyetemi modell kialakítása révén erősítse az európai felsőoktatás minőségét, s növelje a vonzerejét, s ebbe a modellbe tartozó egyik eszköz javaslatokat tesz az oktatók számára, hogy egy önkitöltős tipp-listán

reflektáljanak praxisukra, hogy megtesznek-e különféle lépéseket kurzusaik befogadóbbá alakításának érdekében. Az eredeti angol nyelvű dokumentum a CHARM-EU honlapról tölthetik le a „Toolkit” fül alatt található dokumentumok közül (<https://www.charm-eu.eu/>).

Az *Inklúziós tiplista a CHARM-EU oktatói számára* c. eszközt saját fordításomban és szerkesztésemben, kiegészítéseimmel együtt Dr. Fazekas-Vinkovits Ágota Sarolta tudományos szakértő és konzorciumi tag hozzájárulásával alakítottam át egy önértékelős kérdőívvé. Ezeket egészítettem ki, mint szakképzett gyógypedagógus kifejezetten a fogyatékossgal élő és neurodivergens hallgatók oktatási és tanulási környezetét feltérképező kérésekkel. Az eredeti *Inklúziós tiplista a CHARM-EU oktatói számára* c. stratégiai javaslat az alábbi dimenziókból áll:

- I. A diákok sokféleségének elismerése
- II. A kurzus inkluzív környezete
- III. Tanulási lehetőségek
- IV. A tananyag sokszínűsége
- V. Az egyetemi oktatók, vendégelőadók és partnerek sokszínűsége
- VI. Felhasználóbarát és hozzáférhető tananyagok
- VII. Többféle értékelési lehetőség
- VIII. Szakmai fejlődés

A tiplista a felsőoktatásban tapasztalt diverzitást, a diákok sokféleségének, változatos háttérének és megélt tapasztalatainak sokszínűségét, valamint az oktatáshoz való hozzáféréssel kapcsolatos különféle igényeit alapvetésként konstatálja, s az alábbi bevezetőben ki is nyilatkoztatja:

„A 21. századi egyetemek hallgatói sokszínű háttérrel, többféle identitással és változatos körülményekkel érkeznek: nemzetiségi és etnikai hovatartozás; vallási vagy világnézeti meggyőződés; nemi identitás; szexuális orientáció; gyermek vagy gondozási felelősség; speciális képzési igény; krónikus betegség; mentális egészség; jólét vagy alacsony jövedelem; szülők vagy gondviselők iskolai végzettsége; szocioökonómiai státusza; munkahelyi kötelezettségek stb.; továbbá lehetnek az oktatásba hosszú szünet után visszatérő (valamint nem a domináns nyelvükön) tanulók is.” (Inkluzivitási tiplike a CHARM-EU oktatóknak, 3. sz. melléklet).

Az oktatói önértékelős kérdéssor és tiplista célja, hogy felkeltse a figyelmét a felsőoktatásban oktató tudományos szakembereknek és kutatóknak arra, hogy néha a szemlélet és attitűd valamint a tudatosítása a tanulói sokféleségnek segíthet abban, hogy bizonyos *alkalmazkodási lehetőségek és inkluzív attitűdök* megfontolásával hozzá tudjanak járulni ahhoz, hogy kurzusaik során hallgatóik a lehető legtöbbet tudjanak elsajátítani a velük megosztott

ismeretekből és hasznosítani a velük együtt konstruált tudásból. Mindezekhez a dokumentum felvezető 11 kérdést és hozzájuk javaslatokként fűzött 23 tippet ajánl, melyek általam magyarra fordított változata a 3. sz. mellékletben olvashatóak.

II.4.3. A diverzitás értelmezési kerete a felsőoktatásban

Európa társadalmi és oktatási intézményei egyre változatosabb, sokszínűbb tanulói csoportokat vonzanak a felgyorsuló globalizáció, a technológiai fejlődés és a migráció hatására, s ez a folyamat szükségessé teszi az egyetemek befogadóvá válását, hisz egyre táguló értelmezési keretet kap a diverzitás és az inklúzió jelentése a régió felsőoktatási intézményeiben is. *Inklúzió*, avagy befogadás alatt ebben a tanulmányban azt értem, hogy „*mindenki* – esetünkben minden egyetemi polgár – *idetartozik, elfogadott és támogatott*” (Swartz et al., 2002). *Sokszínűség* alatt pedig azokat az *egyéni különbségeket* értsük (pl. személyiség, előzetes tudás és élettapasztalatok) melyek keresztmetszetet alkotnak a *csoportos/társadalmi különbségekkel* (pl. faji/etnikai hovatartozással, szociális helyzettel, képességekkel, nemmel, szexuális irányultsággal, származási országgal, valamint kulturális, politikai, vallási hovatartozással), amik együttesen befolyásolják életünket, identitásunkat és kapcsolatainkat (AACU, 2021).

A sokszínűség és a vele együtt megkerülhetetlen *differenciálás* a felsőoktatási politika és kutatás egyik legintenzívebben vitatott témája. Európában ezek a viták főként arra fókuszáltak, hogy az intézmények képzési profilja képes-e bővülni és szolgáltatásaik ki tudják-e elégíteni a különböző igényeket és társadalmi szükségleteket, melyek a felsőoktatás expanziójával együtt növekednek (Reichart, 2009; Teichler, 2002; Trow, 1979).

A befogadás fókuszában lévő csoportokat, és azt, hogy mit is értünk diverzitáson egy egyetemen, az aktuális földrajzi környezetünk és az azt körülvevő kultúra is befolyásolja (Varga et al., 2021). A PTE Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportja által áttekintett szakirodalmak jelentős része azt találta, hogy az Egyesült Államokban az afro-amerikai és latin-amerikai (és ázsiai-amerikai) kisebbségek esélyegyenlőségi törekvéseire fókuszálnak, s az oktatói diverzitás és hallgatói eredményesség összefüggéseire fektetnek hangsúlyt (Harris és Lee, 2019; Stout et al., 2018), valamint a fogyatékossgal élő egyetemi hallgatók és munkatársak befogadását és az egyetemes tervezést kutatják (Evans et al., 2017, Burgstahler, 2015). Kanadában és Nyugat-Európában számos kutatás ezzel szemben a bevándorlók nyelvi, kulturális és vallási sajátosságait és befogadását vizsgálja a felsőoktatás nemzetköziesítése és a migráció kontextusában (Guo &

Jamal, 2017; Brooks & Waters, 2011; Kristen et al., 2008). Ugyanakkor bővül a kör a nemek közti egyenlőség fontosságának hangsúlyozásával is, mely a *nemet (gender), mint társadalmilag konstruált szerepet vizsgálja*. Ezen a területen kiemelik az oktató-kutató intézetekben megnyilvánuló egyenlőtlenségeit és az erre irányuló érzékenyítések és tréningek fontosságát a nem és hatalom összefüggéseiben, a nemek közti bérszakadék-, vagy a szexuális zaklatás megelőzése kapcsán (Vaccaro et al., 2019; Magnus & Lundin, 2016; Campbell, 2012).

II.4.4. A hallgatói sokszínűség és az inkluzív akadémiai kiválóság kapcsolata

Ausztrál viselkedéskutatók egy izgalmas tanulmányban hőtérkép segítségével elemezték a sokszínű hallgatói csoportok közti interakciók gyakoriságát, s attitűd vizsgálatot mértek be és elemezték az interakciók hallgatókra gyakorolt kognitív és érzelmi hatását (Karimi & Matous, 2016). De korábbi kutatásokban már összefüggést mutattak ki *a tanterv kulturális sokszínűsége és/vagy a tanulóközösség sokszínűsége*, valamint az önbevalláson alapuló *kognitív és affektív fejlődés* között, mint amilyen *a kulturális tudatosság, az egyetemi élet több területén való elégedettség*, és a különféle kulturális és politikai csoportokhoz tartozó emberek *közti megértés előmozdítása iránti elkötelezettség* (Astin, 1993). Szintén előnyös hatással volt a kutatók szerint az egyetemi sokszínűség *az intellektuális képességekre, az állampolgári érdeklődésre és a szociális készségekre* (Chang et al., 2004), valamint *csökkentette a csoporton belüli társadalmi előítéleteket*, de a csoportok közötti *szociális szorongást*, illetve *a dominanciára való hajlamot* is minimalizálta (Levin et al., 2003, 2005).

A felsőoktatásban fellelhető diverzitás tehát hozzásegít az interkulturális kompetencia, valamint a szociális érzékenység kialakulásához (Pascarella et al., 2001), és nemcsak tanuláshoz és személyiségfejlődéshez vezet (Hu & Kuh, 2003), de tudományos önbizalomhoz, szociális cselekvőképességhez és kritikai gondolkodás hajlandóságához is (Nelson Laird, 2005). Mindezen előnyök miatt egyre többen vizsgálják a társadalmi befogadás jelenségét világszerte az egyetemeken, s a különböző innovatív technológiák olyan interdiszciplináris területeket kötnek össze, mint a neveléstudomány, viselkedéstudomány és az informatika.

A fogyatékosokat befogadó (*disability-inclusive*) oktatás, továbbképzés és nemzetközi fejlesztő projektek azonban nemcsak interkulturális, pszicho-szociális és kognitív-affektív előnyökkel járnak, de komoly gazdasági előnyük is van a résztvevők és családjaik életminőségére és létfenntartási esélyeire. Nemzetközi kutatási eredmények igazolták, hogy az iskolai végzettség

évei erősen pozitív hatással vannak a foglalkoztatás valószínűségére, s egy amerikai tanulmány pedig kimutatta a különbséget, hogy míg egy integráló általános iskolákban tanult fogyatékossgal élő diák foglalkoztatási aránya 73 százalékos, ezzel szemben egy szegregált iskolákba járó tanulónál csak 53 százalékos volt ez az arány (Abatemarco et al. in Walton, 2012).

A speciális szükségletű hallgatók támogatásának formáit szemléletesen a 5. ábra mutatja, melyet az egyetemes tervezésre vonatkozó javaslatokat elemző nemzetközi szakirodalom három csoportba sorolja:

- Egyenlő mértékű támogatás elve („Equal treatment of people with disabilities”), mely ugyanolyan támogatást nyújt mindenkinek (EQUALITY)
- Méltányos (hátránykiegyenlítő támogatás elve (Different support for people with disabilities), így megvalósulhat a méltányosság, azaz az egyenlő eséllyel hozzáférés (EQUITY), mely befogadó szemlélet
- Akadályok lebontására irányuló egyetemes design megoldások elve (Removing barriers and creating an even more inclusive environment for multiple groups (UNIVERSAL DESIGN).

Az alábbi ábrán ezt próbálom szemléltetni a felsőoktatási gyakorlatban, amely nem csak egy egyetemi sportesemény, de egy tradicionális egyetemi előadó kerekesszékekkel megközelítése kapcsán is felmerülhet.



Hagyományos felsőoktatás



Egyéni szükségletekre szabott oktatás



Egyetemes tervezés (UDL)

Változatlan, statikus tanítás-tanulás élmény, előadások, szemináriumok, zh-k, beadandó esszék és vizsgák, amelyek feltételezi, hogy minden tanulónak ugyanaz az szüksége

Egyes tanulók egyéni igényeihez igazított tanulási élmény, ahol konzultáció során sajátos igényekhez alkalmazkodó és egyéni képességekhez alakított csatornákon és beszámolási módon lehet teljesíteni

Rugalmas tanulási tapasztalat, amely már a kezdetektől fogva figyelembe veszi a sokszínű és változatos hallgatói csoportok igényeit, s igény szerint adaptálható és tovább módosítható

5. ábra: Az UDL és más oktatási formák összehasonlítása (Sincler, 2016, p. 1.)

II.4.5. Az inkluzív kiválóság, mint oktatáspolitikai és intézménystratégiai keretrendszer

A fentiekben bemutatott Inklúzió folyamatelvű modellje előzménynek tekint (Varga, 2015) több olyan modellt, melyek az inkluzivitás folyamatos fejlesztéséhez egy keretrendszert nyújtanak. Ilyen volt az angliai köznevelésben kifejlesztett és már említett „Inklúziós Index” (Booth & Ainscow, 2002), valamint az USA-ban a diverz tanulási környezet minőségfejlesztésére kifejlesztett modell, a „Sokszínű Tanulás Környezetei” (Diverse Learning Environments) (Hurtado et al., 2012). A Befogadó Egyetem ugyanezen 2015-ös „Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével” c. angol és magyar nyelvű kiadványa a felsőoktatási inklúzió további globálkutatók által felállított keretrendszereit és modelljeit mutatja be, melyek több, mint egy évtizedekre meghatározták DEI (Diverzitás Egyenlőség és Inklúzió) nemzetközi diskurzusát (Arató & Varga, 2015). Itt értelmezi Rayman is a nagyszabású Sokszínű Tanulási Környezetek c. modellt (2015a.), majd egy újabb tanulmányban még három modellt hasonlít össze: „Az akadémiai klíma keretrendszerét” (The Framework of Campus Climate) mely a diverzitás különböző dimenzióit vázolja fel (Milem et al., 2005); „Az Inkluzív Kiválóság Változás Modellje” (The IE Change Model), mely egy intézményben belül a különböző bürokratikus, politikai, testületi és szimbolikus dimenziókat illeszti össze egy az egymásba illeszkedő téglalapok építménye, mely az inkluzív kiválóság középpontja felé tart (Williams et al. 2005). A modell remekül érzékelteti, hogy makro szinten kívül négyzetet alkotó társadalmi méltánytalanságokat, politikai jogi dilemmákat, munkaerő szükségleteket és a demográfiai elmozdulást hogyan képes egy egyetem víziója, missziója, tradíciója és értékrendje a megfelelő erőforrásokkal, kapacitásépítéssel és legfelső vezetés elkötelezettségével hozzáférhető és méltányos, tantervi sokszínűséget nyújtó, innovatív akadémiai klímává tudatosan és szisztematikusan átalakítani (Rayman, 2015b.).

A számtalan inklúzió szemléletű nemzetközi projekt és stratégiai dokumentumból, még kettőt fontos megemlíteni: egy 2014-es EUs finanszírozású programot: „*Sis CATALYST - A gyermekek mint a tudomány és a társadalom jövőjéhez szükséges változás katalizátorai*” néven futó projektet (*SiS CATALYST: Children as Change Agents for the future of Science in Society*). A projekt az ifjúság társadalmi kizáródását (social exclusion) megakadályozó különböző programokat teremtett, melyben gyerekek és fiatal felnőttek vehettek részt és ebből kifolyólag a veszélyeztetett célcsoportok beazonosítására egy új meghatározást alkotott: a *Locally Defined Minorities* (IDM), akik alatt „azon ‘kisebbségben’ lévő személyeket értett, akik az adott helyen és

időben támogatás nélkül kimaradnak a sikeres előrehaladásukat biztosító szolgáltatásokból, információkból” (Varga, 2015b, p. 6). Ők lehetnek bizonyos társadalmakban és közösségekben akár nők, feketék, latinok, ázsiaiak, őslakos népek, egyes országból bevándorló menekültek, cigányok/romák, szegények, muszlimok, testi-, érzékszervi- vagy értelmileg akadályozottak, LMBTQ kisebbségek, neurodiverzek, zsidók, a helyi oktatás nyelvén nem beszélők, s hívhatják őket láthatatlan gyermekeknek (*invisible children*), nem tradicionális hallgatóknak (*non-traditional students*), vagy sérülékeny (*vulnerable*) vagy rizikós fiataloknak (*at-risk youth*), hiszen emberjogi és méltányossági szempontból a lényeg, hogy helyi és gyakran interszekcionális kisebbségi identitásukban valószínűleg alulreprezentáltak a társadalomban, s nehezen vagy nem férnek hozzá a tőkékhez, javakhoz, köztük a szociális juttatásokhoz, a felsőoktatáshoz, a szakképzéshez, a munkához. Az egyetemek inklúziós stratégiája számos európai project fókuszába került (EUA-Invited Project, LERU stb.) és különféle stratégiai tervezést segítő kiadványok láttak napvilágot nemzetközi egyetemeket összevető statisztikai adatokkal (Bujtendijk et al., 2019; Claeys-Kulik et al., 2019; Veidemane et al., 2021).

Az Autónia és Felelősség neveléstudományi folyóirat 2022 nyarán megjelent angol nyelvű számában a Pécsi Tudományegyetem Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportjának junior kutatói és doktorandusz hallgatói ismertették a legfrissebb szakirodalmakat a felsőoktatási inklúzió témájában (Csovcsics, 2022; Horváth, 2022; Szabados, 2022; Trendl, 2022; Toszegi, 2022; Vitéz, 2022). Ebben a folyóiratban számos nemzetközi kutató is publikált a helyi egyedi kontextusban a felsőoktatásukban alulreprezentált hallgatói csoportok inklúziójára irányuló programokról, jógyakorlatokról és kutatásokról (Vaccaro, 2022; Varga & Trendl, 2022; Padilla-Carmona et al., 2022; Malagayo Alluri & Yéré, 2022; Ne’eman et al., 2022).

II.5. A neurodiverzitás mint a felsőoktatási inklúzió egyik kulcsa

II.5.1. A neurodiverzitás fogalma

A kutatáshoz a *neurodiverzitás*nak mint konstruktumnak először egy olyan definícióját vizsgáltam meg, melyet független szakmai fórum jóváhagyásával a Merriam-Webster online szótár jegyez:

„Neurodiverzitás:

1: az agyműködés egyéni különbségei az emberi populáción belüli normális eltéréseknek tekinthetők.

2: az a koncepció, hogy az emberi populáción belüli agyműködésbeli különbségek normálisak, és hogy a neurotipikustól eltérő agyműködést nem szabad megbélyegezni.

A neurodiverzitás az az elképzelés, hogy az agyműködésben a népességben belül is léteznek eltérések. Az olyan különbségek, mint az autizmus, a diszlexia és az ADHD, az emberi történelem során mindig is léteztek, és nem a hibás idegi áramkörök miatt. A neurodiverzitás inkább az autizmust, mint a gondolkodás és a viselkedés eltérő módját fogadja el. - Psychology Today

3: a különböző típusú agyműködéssel rendelkező emberek bevonása egy csoportba, szervezetbe, stb” (Merriam-Webster, n.d.).

Az alábbiakban az általam feltárt szisztematikus szakirodalmi áttekintések neurodiverzitásra használt definícióit gyűjtöttem össze időrendben. A nemzetközi szakirodalmak egy része 15 éve még nem neurodiverzitás kifejezéssel említette a hazai diagnosztikában az „egyéb pszichés fejlődés zavarai” alá sorolt „tanulási zavarokat” (mint a diszlexia), s a megvizsgált kurrens tanulmányok sem voltak mind következetesek a diszlexiára, ADHD-re és autizmus spektrumra vonatkozó inklúzió definiálásában és a ma használt neuro-affirmatív kifejezések tekintetében sem, mely a konstrukciók fogalmi kereteire vonatkozó általános nemzetközi konszenzus hiányára is utal (Norwich, 2009). Egyes szerzők a diszlexiát „olyan rendellenességként fogalmazták meg, amelyben tartós probléma merül fel az olvasás és/vagy a helyesírás szószintű elsajátításával és alkalmazásával kapcsolatban” (Diraä et al., 2009, p. 457). Más kutatók a *neurodiverzitás* egyik formájának tekintették, azaz „normális emberi másságnak, amelyet ugyanúgy tolerálni és tisztelni kell, mint más emberi másságokat” (Griffin & Pollak, 2009, p. 25). Pollack a témában írt könyvében a *neurodiverzitást* a *speciális tanulási különbözőséghez* (specific learning differences, SpLD) való pozitív hozzáállásként keretezte, már akkor érzékeltette, hogy a deficit alapú gyógypedagógiai felzárkóztató szemlélet helyett nem zavarnak vagy nehézségnek, hanem másságnak kellene nevezni, s a különböző módon történő kognitív feldolgozásra kellene helyezni a fókuszot (Pollack, 2009).

A diszlexia első, a neurodiverzitás kontextusában használt definícióját Pino és Mortari (2014) adta, akik 15 tanulmányt foglaltak össze és elemeztek, s a *neurodiverzitást* annak elismeréseként határozták meg, hogy „a neurológiai különbségek, mint például a diszlexia, az emberi genom természetes variációi”, nem pedig gyógyítandó rendellenességek. Ez a nézőpont arra ösztönöz, hogy a diszlexiát ne hiányosságnak, hanem *másságnak tekintsük, hiszen egy* „olyan specifikus tanulási nehézségként értelmezik, amely az olvasást, az írást és a helyesírást érinti”. A diszlexiát ők már nem pusztán egy ismeretfeldolgozási fogyatékoságnak tekintik, hanem „az emberi megismerés természetes sokféleségének a részének, mivel a diszlexiával küzdő egyének más területeken jelentős kognitív erősséggel rendelkeznek” (Pino & Mortari, 2014, p. 349).

Anderson és munkatársainak (2017) áttekintése a felsőoktatásba kerülő autizmussal élő fiatalok tapasztalatait és támogatási formáit elemezték 29 empirikus tanulmány szisztematikus áttekintésével, s a *neurodiverzitáson* „az emberi agy és kogníció természetes változatosságát értik”. A koncepció itt is hangsúlyozza, hogy a Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2014) riportja alapján a spektrumon élők közel fele (46%) átlagos vagy kimagasló intelligenciával rendelkezik, akiknek a neurológiai különbségeit inkább az emberi sokféleség részének kellene tekinteni, sem mint rendellenességnek vagy hiányosságnak. Egy támogató környezet elismeri a neurodivergens egyének kimagasló képességeit, ugyanakkor azokat a kihívásokat is, amelyekkel a különbözőségeikhez nem alkalmazkodó környezetben szembesülhetnek (Anderson et al., p. 34).

Patrick Dwyer, a UC Davis, kaliforniai egyetem Center for Mind and Brain autizmus kutatója a Kaliforniai Egyetem Esélyegyenlőség, Sokszínűség és Méltányossági Intézkedések Tanácsához (University Committee on Affirmative Action, Diversity and Equity (UCAADE) UCAADE) és az Akadémiai Szenátushoz benyújtott javaslataiban a *neurodivergenciáról* azt írja:

„A neurodivergens személy olyan személy, akinek elméje vagy agya a fogyatékossgal összefüggő módon atipikus. A neurodivergenciához tartozik többek között az autizmus és a figyelemhiányos hiperaktivitási zavar (ADHD). A CDC becslése szerint 8 éves korban minden 54 gyermekből 1 rendelkezik az autizmus spektrumába tartozó jellemzőkkel és minden 36-ból 1 gyermek kap diagnózist. A diagnózisok aránya drámaian, több mint 600%-kal nőttek az elmúlt évtizedekben. Empirikusan alátámasztott tény, hogy sok esetben az autizmus és az ADHD kulturális vagy társadalmi-gazdasági tényezők miatt nem diagnosztizáltak. A diagnózis felállításának akadályai közé tartozhat a megbélyegzés és a diagnózis költsége is (Dwyer, 2021).

Az egyik legátfogóbb *Neurodiverzitás a felsőoktatásban* c. 48 tanulmány eredményeit összegző szakirodalmi áttekintésből pedig alábbi definíciót kapjuk:

„A neurodiverzitás egy gyűjtőfogalom, amely számos olyan állapotot foglal magában, amelyet patolgizáltak és deficitel társítottak, beleértve a diszpraxiát, a diszlexiát, a figyelemhiányos hiperaktivitási zavarát, a diszkalkuliát, az autizmus spektrumot és a Tourette-szindrómát. A kutatás fókusza azonban egyre inkább a neurodivergens egyének erősségeinek és előnyeinek felismerése felé tolódik el, és a deficitmodell helyett az erősségeken alapuló megközelítés mellett érvel” (Clouder et al., 2020, p.758).

Sewell és munkatársai (2022) a *neurodiverzitást* olyan koncepcióként határozzák meg, amely a specifikus tanulási nehézségeket (SpLD) az egyén identitásának részeként, nem pedig gyógyítandó vagy orvosolandó állapotként igyekeznek értelmezni. “A neurodiverzitás perspektívája megkérdőjelezi a hagyományos orvosi modellt azzal, hogy támogatja annak fontosságát, hogy a specifikus tanulási különbözőséggel (SpLD) rendelkezőket úgy értsük meg, mint akik személyes

különbségekkel és erősségekkel rendelkeznek (Sewell et al., 2022, p. 3).” Ez a perspektíva összhangban van a fogyatékoság társadalmi modelljével, és a különbségek elfogadását hangsúlyozza, ahelyett, hogy azokat hiányosságoknak tekintené.

Ma a Harvard Medical School oktatója és kutatóorvosa, Dr. Nicole Baumer és a Bostoni Gyermekkorházban vele dolgozó neurológuskollegája, Dr. Julia Fueh, mint az atipikus idegrendszer-fejlődések kutatói, az alábbi módon definiálják a neurodiverzitást a Harvard Egyetem online egészségügyi információs portálján, a Harvard Health Publishing oldalán megjelent cikkben:

„A neurodiverzitás azt az elképzelést írja le, hogy az emberek sokféleképpen tapasztalják meg a körülöttük lévő világot, és sokféleképpen lépnek kapcsolatba vele; nincs egyetlen ‘helyes’ módja a gondolkodásnak, a tanulásnak és a viselkedésnek, és a ezeket a különbségeket nem tekintik hiányosságnak. A neurodiverzitás szó minden ember sokféleségére utal, de gyakran használják az autizmus spektrumzavar (ASD), valamint más neurológiai vagy fejlődési állapotok, például az ADHD vagy a tanulási zavarok összefüggésében.” (Baumer & Frueh, 2021)

Nemzetközi pszichológus, gyógypedagógus és oktatási szakemberek abban egyetértenek, hogy a *neurodivergens* egyének lehetnek kimagaslóan tehetségesek, s egy részük nem érzi fogyatékoságnak állapotát, sőt sokan felnőtt korukig diagnózist se kapnak, s vannak, akik úgy döntenek nem szeretnék ezt a stigmát az egészségügyi és oktatási rendszerben, ha már megtanultak együtt élni idegrendszeri másságukkal, s annak előnyeivel és kihívásaival. Azonban a neurodivergens egyének egy bizonyos részének diagnózisa illeszthető *fogyatékosági kategóriákhoz* (a DMS vagy a BNO speciális diagnosztikai protokollja szerint), és a vonatkozó hazai jogszabályok értelmében joguk van többletszolgáltatásokra. A neurodiverzitást egy széles spektrumon kell értelmezni, melybe nem csak a leggyakrabban tárgyalt és felsőoktatás hallgatói között is nagyobb számban dokumentált *diszlexia*, *diszgráfia* és *diszkalkulia*, az ADD/ADHD és az autizmus spektrumállapot (ASC) tartozik, hanem ennél jóval bővebb a lehetséges neurodiverzitás fogalma alá tartozó állapotok listája, melyet Kim Gallo, gyógypedagógus-logopédus szakember 2023-ban megjelent a Pivot for Parents and Educators, azaz *A fordulópont szülők és pedagógusok számára. Az autizmus és az ADHD más szemüvegen keresztül történő vizsgálata* c. munkájában így listáz:

“A teljesség kedvéért felsorolom a neurodiverzitás egyéb típusait is, mely a diszpraxia, a Tourette-szindróma, a TIC, (a tanulási zavarral élőknek nagyobb számban érintő) Meares-Irlen-szindróma, a hiperlexia, a szinesztézia, az Asperger (ezt külön diagnózisként törölték a DSM-5-TR

diagnosztikus protokollból), és a szenzoros feldolgozási zavar. Továbbá a neurodivergencia olyan mentális betegségeket is felölelhet, mint a skizofrénia, a bipoláris zavar, a kényszerbetegség (OCD), valamint az elvárások patológiás hátrítása (PDA) – bár az első kettő még vitatott jogi szakértők körében is” (Gallo, 2023).

Ha a kifejezés etimológiáját vizsgáljuk, a „neurodiverzitás” kifejezés eredetileg Judy Singer ausztrál kutató nevéhez fűződik, akinek önéletrajzából megtudjuk, hogy legelőször 1997-ben, az autizmussal élő egyének online támogató csoportjairól szóló szakdolgozatában említette ezt a fogalmat. Az összetett szóban a *neuro-* előtag az idegekre, idegrendszerre vonatkozik, míg a *diverz* melléknév pedig a sokszínűségre, a változatosságra utal. Eszerint a szemlélet szerint nem létezik olyan, egy osztályteremnyi tanuló, akinek egyforma lenne az idegrendszere és gondolkodásmódja. Singer (1999), aki családjában is nevelt általa különleges képességűnek kifejezéssel illetett (autizmussal élő) gyermeket, akkor még nem tudhatta, hogy könyvfejezetével, melynek címe „Miért nem tudsz normális lenni csak egyszer életedben?”, az autizmus spektrumállapot kapcsán megalapozta „a neurológiai sokféleség politikáját”, amit ő *neurodiverzitásnak* nevezett. A következő ábrával szeretném illusztrálni azt, ahogy a neurodiverzitás mozgalma először hogyan is képzelte el a különféle diagnózisokkal illetett idegrendszeri diverzitást, mint ernyőfogalmat.



6. ábra: Prof. Amanda Kirby neurodiverzitást szemléltető ábrája saját szerkesztésben (Do-IT Solutions, 2021)

A *neurodiverzitás* egyfajta új kiegészítésként jelent meg az osztály/nem/rassz már ismerős politikai kategóriái mellett. Így született meg a *fogyatékoság társadalmi modellje* (a social model of disability), mely befogadó szemléletével egy társadalmi mozgalmat indított el, melyhez már nemcsak a különleges képességekkel bíró autisták, hanem *minden olyan ember csatlakozhatott, aki kívülállónak érzi magát valamilyen tekintetben*. Harvey Blume, amerikai újságíró pedig ezzel egy időben az *Atlantic* magazin 1998. szeptember 1-jei számában írt először a neurodiverzitásról ily módon:

„A neurodiverzitás éppoly létfontosságú lehet az emberi faj számára, mint a biológiai sokféleség az élet számára. Ki tudná megmondani, hogy az emberi agy „huzalozásának” melyik formája bizonyul a legjobbnak egy adott pillanatban? A kibernetika és a számítógépes kultúra például a kissé autista gondolkodásmódnak kedvezhet.” (Blume, 1998)

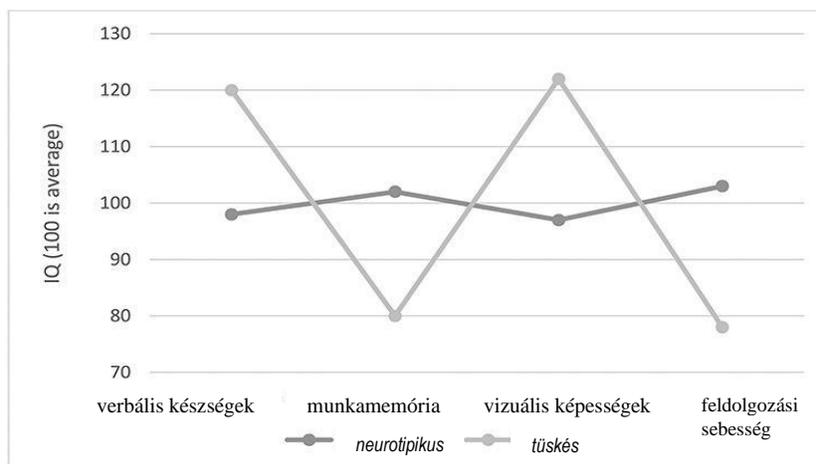
Mivel látjuk, hogy a hallgatóink között is egyre többen vallják magukat mentális működésük és információfeldolgozásuk tekintetében is sokszínűnek, azaz neurodivergensnek, a felsőoktatási inklúzió egyik kulcsa lehet az ezzel kapcsolatos stigmák és ellentmondások dekonstrukciója, az erről való nyílt beszéd, valamint az ezzel kapcsolatos informálódás és szemléletváltás.

A PTE-BTK neveléstudományi kutatásokat ismertető folyóirata, az *Autonómia és Felelősség* 2014. évi első számában egy elméleti összegző tanulmány már foglalkozott a méltányosságot, eredményességet és hatékonyságot együttesen megcélzó koncepciókkal, melyek az egyéni különbségek tiszteletben tartásával alternatív tanulási formák leírhatóságát tételezte fel és a plurális intelligencia modellek létjogosultsága mentén tárgyalta a pedagógusképzésre vonatkozó lehetséges következményeket (Dezső, 2014:32). Ebben a tanulmányban szó esett Dweck elméletéről, a *rögzült vs. termékeny tudati beállítódásról* (fixed vs. growth mindset), s hogy ezzel hogyan helyezhetjük párhuzamba Armstrong paradigmaváltását egy *deficit alapú szemléletből, az erősségekre és a minden ember fejleszhetőségére* alapozó *növekedési paradigmába, mely kerüli a címkézést a tanulóközösségen belül és azt az egyént is egészségesnek tartja, akinek speciális igényei vannak*” (Dweck és Armstrong in Dezső, 2014: 33-35). Ha ezzel a szemlélettel állunk hallgatóinkhoz, elfogadjuk Armstrong első elvét, miszerint meghaladta a tudomány a descartes-i „mechanikus agy” gépként működő képzetét, és mára már azzal érvelhetünk egy tanulóközösségben, hogy inkább egy „trópusi esőerdő ökoszisztémájához” hasonlatos az agyunk, s hogy „sokszínűen *gondolkodunk*, tehát neurodivergensek *vagyunk*”. A neuroetika fő érve, hogy az elitista oktatási rendszerünk kirekesztő mechanizmusai valójában morálisan megkérdőjelezhetők, hiszen kizárnak számos neurodivergens hallgatót azáltal, hogy a neurotipikus egyénekre szabott standardizált tesztekkel versenyeztetnek, gyakran lehetőséget se adva a differenciálásra, a sokszínű módon történő önkifejezésre, s a többszörös intelligenciák kibontakozására (Baker & Leonard, 2017; Gardner, 1993). Ezekkel az érvekkel elfogadhatjuk, hogy nemcsak neurotipikus agyoknak van létjogosultsága a felsőoktatásban, hanem minden olyan

kritikai gondolkodásra és kommunikációra képes tanulónak, aki tanulmányi teljesítménye alapján (academic performance) kiválasztódik a rendszerben.

Ha ez így van, akkor morális kötelességünk-e az előnyben részesített (plusz ponttal felvett) hallgatók esetében megakadályozni lemorzsolódásukat? Morális kötelessége-e az egyetemnek támogatni a tanulási zavarral bekerült hallgatóit vagy akadálymentesíteni a környezetet? fogyatékossgal élő egyetemi polgároknak és hozzáférést biztosítani mindnek az oktatáshoz? Feladata-e anyagi forrásokat áldozni tanulást segítő, részképesség-fejlesztő és tudományos írást fejlesztő szolgáltatásokra? Érdemes átgondolni neurodiverzitás szempontjából is a hazai felsőoktatás expanzióját, s a lemorzsolódást megakadályozó lehetséges fejlesztések stratégiáit és zsákutcáit (Kozma, 1984). Baker és Leonard *A felsőoktatás neuroetikája* című könyvében amellel érvel, hogy a személytelen standardizált szelektációs procedúrák és a szummatív jeggyel történő értékelések legkevésbé ideálisak a *neurodivergens* hallgatóknak, mert ha nem járnak sikerrel, akkor sincs konstruktív, formatív funkciójuk, s az egyének nem adnak valós visszajelzést a teljesítményéről (Arató, 2014:47-50). De ennél még komplexebb a probléma, mert ahol egy személyes esszé és interjú is értékelésre kerül, kutatási eredmények bizony azt mutatják, hogy egy ilyen időigényesebb szelektáció se kedvez minden neurodivergens hallgatónak, mert aki ennek segítségével jutott be élvonalbeli egyetemre, egy részének túl nagy kihívás volt elvégezni, hiszen bár rövid időre képes volt kompenzálni egy-egy részképességét, hosszútávon nem tudott teljesíteni (Armstrong 2010). Egy kimagasló képességű autista személy esetében viszont pont egy személyes interjú lehet az, ahol barátságatlanak értelmezhetnek egy rá jellemző beszédmódot vagy testbeszédet, s emiatt egy interjún hátrányba kerülhet (Hendrickx, 2010 in Baker-Leonard, 2017)

A Brit Pszichológiai Társaság a „Pszichológia a munkahelyen” kiadványa alapján egyértelmű útmutatást ad az erősségek és gyengeségek közötti különbség szintjéről, amelyek vagy tipikusak vagy klinikai jelentőségűek. Itt a *neurodivergens* pszichológiai definíciója szerint „az egyén kognitív képességein belüli sokféleségre utal, amelyben nagy, statisztikailag szignifikáns eltérések vannak a profil csúcspontjai és mélypontjai között” (ezt nevezzük „tüskés profilnak”). Ezzel szemben „neurotipikus pedig az, akinek kognitív pontszámai egy-két szóráson belülre esnek”, tehát viszonylag „lapos” profilt alkotnak (Pollak, 2009: 33-62). A releváns szakirodalmak egy része nem neurodiverzitás kifejezéssel említette még a hazai diagnosztikában a BNO-11 alá tartozó „fejlődési tanulási zavarokat”, hanem specifikus tanulási különbsőségeknek (*Specific Learning Differences, SpLD*).



7. ábra: A Brit Pszichológiai Társaság jelentése alapján készült szemléltető ábra a neurotipikus és a neurodivergens egyének képességprofiljáról (BPS, 2017:44 in Doyle 2020:110).

Ezek a pontszámok az 3. képen az ernyő alatt látható neurodiverzitás valamennyi típusának diagnózisára jellemzők. S bár a pszichológia tudományágában a gyengeségek és zavarok történelmileg a kutatás és gyakorlat középpontjában állnak, gyógypedagógusként úgy vélem, hogy célszerűbb a kognitív erősségekre összpontosítani és támaszkodni a fejlesztések során, hogy különbséget tehesünk az általános tanulási zavarok és a specifikus tanulási zavarok között. A neurodiverzitás hívei pedig azzal érvelnek, hogy a társadalom számára előnyös lenne az autizmus vagy a diszlexia erősségeinek felismerése és fejlesztése ahelyett, hogy csak patologizáljuk a személyek gyengeségeit.

Az orvostudomány (különösképpen az ideggyógyászat, anatómia és pszichiátria) tudományos szemszögből is leírja a hasonlóan működő agyakat és idegrendszereket, s Doyle *bio-pszicho-szociális modellje* az eddig a köztudatban élő információkhoz képest kihangsúlyozza a legújabb kutatási eredményeket a diszlexia, az ADHD és az autizmus spektrum kapcsán. Ezek mind egyfajta neurodiverzitásra utalnak, s a szakirodalom tárgyalja, hogy kombinációiban is jelentkezhetnek ezek az atipikus kondíciók: pl. AuDHD (ami az autizmus és ADHD együtt), szorongás, diszlexia, hipermobilitás, sőt gyomor- és bélrendszeri rendellenességekkel és szenzoros túlérzékenységgel is járhatnak. Az ilyen eltérő idegrendszerrel élő embertársainkat hívják **neurodivergens** egyéneknek, bár bizonyára lesznek, akik a neurodivergens kifejezéstis offenzív terminusnak érzik, mint Prof. Dr. Sara Rankin, a londoni Imperial College neurodiverz és specifikus tanulási különbözőséggel bíró összejt biológus professzora, aki a vele készült 2023-as

interjúban – melyet speciális szükségletű tudósokkal készítettek, akik a természettudomány, technika, műszaki tervezés és a matematika (együtt STEMM) területein kimagasló eredményeket értek el (Disability in STEMM Archivuma, n.d.), azt nyilatkozta, hogy „a fogyatékoság (disability), az atipikus vagy a *neurodivergens* kifejezések helyett én a **neurokisebbség** (neurominority) kifejezést használnám”. Ebben ugyanis nincs ott szemantikailag a képességihiány, a normálistól eltérő, azaz *divergens* jelző.” Holott a magas intelligenciájú emberek a spektrum ezen végpontjain szerinte nem „betegek”, akiket meg kell ebből gyógyítani, sokuk nem is fogyatékoságként él meg neurodiverz kondícióikat, hanem másságként vagy máshogy tanulásként. S minden kihívásuk és öntanulási folyamatuk dacára is vannak neurodiverzitással élő embertársaink, akik mérhetetlen innovatívak, feltalálók, s kiemelkedő tudósok lesznek, pont emiatt a különböző gondolkodásmódjuk miatt. Azt azonban fontos tudnunk, hogy nem minden neurodiverz állapotot diagnosztizálnak, s nem is diagnosztizálható az összes. Vannak olyan személyek, akik mutatnak atipikus tulajdonságokat, mégsem diagnosztizálhatók a spektrumon, s ebből az is következik, hogy nem minden ember „neurotipikus”, aki azt gondolja magáról, vagy aki annak tűnik. Rankin így számol be élményéről egy vele mint neurodivergens tudóssal készített interjúban:

„Szeretem a magas IQ-val és tanulási nehézséggel küzdő egyéneket „kétszeresen kivételesnek” nevezni. Az Imperialban a negyedéves diákjaink körében tapasztalunk kiugró számú diagnózist, ami annak köszönhető, hogy a 4. évfolyamon másképp kell dolgozniuk (pl. sok kutatást kell végezniük és hosszabb esszét kell írniuk), és néhányuknak már nincsenek meg azok a stratégiáik, amelyek ezt lehetővé tennék számukra. A neurodiverzitást ugyanis nem lehet elnőni.” (The Royal Society, Esettanulmányok speciális szükségletű tudósokról, n.d.)

A neurodiverzitás mozgalma számára legfontosabb annak a tiszteletben tartása, hogy minden egyén maga dönthessen a sorsáról és arról, hogy hogyan is utalnak rá. Az elmúlt 5 év szakirodalmaiban megjelent a társadalmi nemek és neurodiverzitás egy olyan interszekcionális identitása, amely már nem kíván azonosulni a többségi társadalom által beskatulyázásra és címkézésre használt kategóriákkal, s mely konstruktum neve: **neuro-queer dezidentifikáció** (neuroqueer disidentification) (Egner, J. E., 2019; Griffin, C., 2022). Könnyen arra a következtetésre juthatunk egy pszichiáter orvos szemszögéből, hogy vannak egészséges és patológiás agyi jelenségek, ezért minden „zavar” igényel valamilyen terápiás kezelést annak érdekében, hogy az egyén minél átlagosabbnak tűnjön, de a biodiverzitás védelmében azt is meg kell fontolnunk, hogy ha egy intézmény ez alapján válogatná meg diákjait, nem tudhatjuk melyik

tehetségnek nem adnánk esélyt a kibontakozásra. Hiszen számos tudós és politikus életrajzából tudjuk meg, hogy pont a neurodiverzitásnak köszönhető zsenialitását. Ilyen volt többek között Thomas Edison, Albert Einstein, Alan Turing, Henry Ford és Bill Gates is. Nancy Doyle (2020) szervezeti pszichológus *bio-pszicho-szociális modellje* a 3. táblázatban található módon írja le a neurodiverzitás hallgatónk között leggyakoribb változatainak taxonómiáját. Ez a modell azért érdekes számunkra, mert nemcsak az egyes állapotok kihívásait, hanem már a különböző típusú mentális működések előnyeit is leírja.

3. táblázat: *A bio-pszichoszociális modell alapján 4 neurodivergens agyi működés taxonómiája (Doyle, 2020, pp.113-116).*

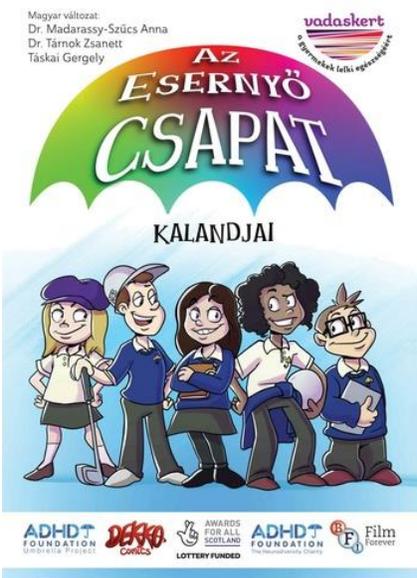
<i>Mentális működés leírása a tudomány legfrissebb eredményei szerint</i>	<i>Erősségek, amire építeni lehet (DOYLE 2020:116 3.TÁBLÁZAT ALAPJÁN)</i>
<p>ADHD (gyakoriság \approx 5%, magasabb az USA-ban)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A dopaminerg/ noradrenalinerg pályák és a kombinált végrehajtó funkciók hiányosságai okozzák (Engert et al., 2009) • még mindig főként stimuláns gyógyszerekkel és a szülők, tanárok által nyújtott pszichoszociális támogatások segítségével kezelik. (Wilcutt et al., 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • kreatív gondolkodás • vizuális-térbeli gondolkodási képesség • hiperfókuszálás képessége • szenvedély • bátorság
<p>AUTIZMUS (gyakoriság <1-1.6% világszerte, fiúknál gyakoribb előfordulás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Különbségek az agy kognitív működésében (alacsonyabb aktivitás a prefrontális kéregben, ami befolyásolja a végrehajtó funkciókat, viszont magasabb aktivitás a szenzoros kéregben, ami szenzoros túlreagálást eredményezhet – lsd. "Intenzív világméret") (Robertson et al., 2017). • Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) javaslatára az autizmus spektrumállapotot egyazon spektrumnak tekintik különböző IQ-val. 	<ul style="list-style-type: none"> • emlékezőképesség • kiemelkedő egyéni képességek (az olvasás, rajz, zene és számolás területein) • innovatív gondolkodás • részletmegfigyelés
<p>DISZLEXIA (gyakoriság akár 10%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az idegrendszeri képzőanyagok azt sugallják, hogy a diszlexiát NEM egyetlen neurokognitív funkció (zavar?, érinettség?) okozza, hanem ez egy komplex megjelenési forma, amelynek 	<ul style="list-style-type: none"> • vállalkozószellem • kreativitás és kognitív kontroll • vizuális gondolkodás • gyakorlati készségek

<p>számos lehetséges oka van (az egyén neurokognitív kapacitásának és a beszélő nyelvének kölcsönhatásától függően) (Siok et al., 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vizuális-térbeli képességek és mesemondó képesség
<p>FEJLŐDÉSI KOORDINÁCIÓS ZAVAR (Dev.Cord.Disorder, DCD) korábban Collier dyspraxiának hívták (gyakoriság ≈ 6%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • pejoratív nevén az ”ügyetlen gyerek szindróma” (Clumsy Child Syndrome) • “teljes agyi megközelítés” (<i>whole brain approach</i>), amelyben több speciális pálya is lehet részben vagy egészben veszélyeztetett. pl. végrehajtófunkciók zavarai (Blank et al., 2019). 	<ul style="list-style-type: none"> • kimagasló szóbeli- szövegértési képesség

A neurodiverzitás fogalma tehát annyiban jelent paradigmaváltást, hogy nem betegségekről, hanem mentális működésekről szól, s Doyle modelljében láthatjuk, hogy ugyanolyan hangsúlyt kapnak az erősségek és előnyök is. Ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy „ahelyett, hogy a lakosságunk nagy részére úgy tekintenénk, mint akik mentális deficittel”, viselkedésükben diszfunkcióval, pszichoszociális betegséggel vagy pervazív fejlődési rendellenességgel küzdenek, *a neurodiverzitás ehelyett azt javasolja, hogy inkább a kognitív működésben mutatkozó különbségekről beszéljünk* (Armstrong, 2011). Ahogyan a biodiverzitásról és kulturális sokféleségről beszélünk, ugyanilyen szemléletmóddal lenne célravezető kezelnünk az „agyi huzalozásbeli” különbségeket, avagy *neurokisebbségeket (neurominorities) is a felsőoktatásban*.

A hagyományos terápiák korrekcióra összpontosító orvosi modelljével ellentétben – mely az egyéni jólét károsodásának lehetőségét hordozza magában – itt is fontos hangsúlyoznunk, hogy a *neuroaffirmatív* szemléletnek megfelelően a neurológiai és specifikus tanulási különbségekkel rendelkező egyéneket „ne akarjuk megjavítani,” „normalizálni”, hanem az őket elfogadó, „igenlő” és „megerősítő” módon (lásd “*affirmative action*” kifejezés a történelmileg hátrányos helyzetben lévő csoportok előnyben részesítésére) próbáljuk elismerni őket, s nem hátráltatni abban, hogy sajátos, egyedi erősségeikben és érdeklődési körükben érvényesülhessenek, s támogatást nyerhessenek. Az unikális kihívásokat pedig nem szabad elbagatellizálni, hanem terápiás szakemberek segítségével meg kell tanulni velük a környezetükben is együtt élni, különféle megküzdési stratégiák megtanulásával és következetes alkalmazásával.

A tudományos kutatások eredményei szerencsére nem maradnak mind a kutatók elefántcsonttornyában, hanem a szakemberek, az alapítványok és aktivisták segítségével a közéletbe is eljutnak, s ezáltal formálják a társadalmunk szemléletét is. Pécsen is gazdag palettája tárult elénk az ilyen programoknak, melybe gyógypedagógusként és a Neveléstudományi Intézet oktatójaként magam is örömmel vontam be a hallgatókat. Ilyen események közé tartoztak a PTE által is megrendezett Agykutatók Hete c. programsorozat, melynek keretein belül 2024-ben a Neurodiverz Műhely gyermekpszichiátere és másik alapító tagja, valamint a Neuroharmónia Fejlesztő Központ klinikai szakpszichológusa és a PTE Támogató szolgálatának gyógypedagógusa tartott kerekasztalbeszélgetést, valamint a Neurodiverz Műhely egyik tagja, egy gyógypedagógus, tapasztalati szakértő és érdekvédő is tartott az ÁOK-n egy workshopot. Szintén ellátogattam egy költői felolvasó estre (ld. Barukh: Ki ez a hüje költő c. kötete), mert úgy vélem fontos, hogy a régiókban is egyre több szó essék a szülők, pedagógusok, barátok és gyermekeink körében a neurodiverzitásról, hogy egyetemünk, iskoláink és városunk egyre befogadóbb szemléletet mondhasson magáénak. Ennek szükségességét bizonyítja a Vadaskert Gyermek- és Ifjúságpszichiátriai Kórház szakmai támogatásával megjelent ismeretterjesztő pszichoedukációs képregénye is: *Az esernyő csapat kalandjai* Dr. Madarassy-Szűcs Anna fordításában.



8. ábra: Az esernyő csapat kalandjai c. képregény borítója. Forrás: Internet - Mindennapi pszichológia <https://mipszi.hu/konyv/az-esernyo-csapat-kalandjai>

„Ez az alapvetően általános iskolás gyermekek (valamint szüleik és tanáraik) számára készült kiadvány, mely hiánypótló formában kommunikálja a neurodevelopmentális zavarok (figyelemzavar, hiperaktivitás, Tourette-szindróma, autizmus spektrum zavarok, bizonyos tanulási nehézségek) sajátosságait, közvetett leírását és azt, hogy milyen lehet érintettnek lenni ezen a spektrumon.” - nyilatkozta Dr. Tárnok Zsanett szakpszichológus, a Vadaskert Alapítvány igazgatója a médiának. (...) Bármilyen SNI-kód, mindez érinti a gyerekeket az iskolában, ám sajnos a legtöbb esetben nem veszik figyelembe az oktatás során az idegrendszeri sokszínűséget (neurodiverzitást), hanem egyszerűen leírják azokat a gyerekeket, akik máshogy működnek. (...) Pedig, ahogy (...) Az esernyő csapat kalandjaiban is olvashatjuk: „Mindezek nem betegségek, csupán módozatai annak, ahogyan egyes emberek működnek. Ezeket együttesen neurodiverzitásnak, idegrendszeri sokszínűségnek hívjuk, amely minden ötödik embert érint a világon. Ennek semmi köze ahhoz, ki mennyire intelligens. Sajnos az iskolában ezt sokszor tévesen furaságnak, butaságnak is értelmezhetik” (Kun Gabi, 2021).

Míg a közéletben ilyen családokról szóló újságcikkekből, szakkönyvekből, kerekasztalbeszélgetésekből és ismeretterjesztő képregényekből szerezzük az információkat, a tudományos kutatásokban a legmegbízhatóbb tájékozódást egy szisztematikus szakirodalomfeldolgozás során kapunk, ahol a keresőszavakkal a kutatási kérdéseink mentén egy rendszer szerint minden kritériumnak megfelelő tanulmányokat áttekintünk, s az eredményeket összevetjük. Ennek a nagy munkának az értekezés írása mellett több fázisban is nekiveselkedtem, de az időigényes és kutatópartnert is igénylő szűrés és kritériumlista szerinti osztályozás, valamint a legfrissebb tanulmányok feltárása miatt, a 2023 tavaszán elkezdődött folyamat végül egy szisztematikus review író műhely segítségével 2024 nyarára készült el (melyet a Tanárjelöltek Szakkollégiumának és a PTE NTI nemzetközi és doktorandusz hallgatóinak szervezett az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport az ELTE-ről hívott szemináriumvezetővel, Prof. Dr. Fehérvári Anikóval és kutatótársával). Ennek egy részét szeretném ismertetni a következő fejezetben, módszertanát pedig a III.2.1. fejezetben.

II.5.2. Neurodiverzitás szisztematikus szakirodalmi áttekintése

A neurodiverzitás a felsőoktatásban témájú publikálásra angol nyelven készülő szisztematikus szakirodalmi áttekintésemet elengedhetetlennek tartom a szakirodalmi alapozáshoz illeszteni, és egyúttal a disszertációm újszerűségének is tekintem az az alapján készülő narratív áttekintésemet, mivel eddig ilyen típusú elemzés nem került közlésre magyar nyelven a felsőoktatásra vonatkozóan. Ebben a fejezetben a szisztematikus review módszertanát követve kapott eredményeket közlöm egy összefoglaló *feltáró áttekintés* (scoping review) formában, melynek célja, hogy a kutatási területemen végzett kutatások mennyiségét és irányait feltérképezzem, amit angol nyelven írt publikációmban minőségileg is értékelek a PRISMA protokoll kritériumai alapján (Peterson et al., 2017). Az eredményekhez való eljutás szisztematikus lépéseit pedig egy későbbi fejezetben mutatom be (II.2.1). Abban a módszertani fejezetben ismertetem a kereséshez használt adatbázisokat, a szűrés kulcsszavait és a kiválasztás általam megtervezett kritériumait, melyet a PRISMA-flow ábrával és a 14.sz. mellékletben elhelyezett Excel adattáblázatban az adatok kritériumlista szerinti értékelésével is szemléltetek. Jelen fejezet az adatok tematikus szintézisét a már korábban megjelent szisztematikus szakirodalmi áttekintések összefoglalásával kezdem. A neurodiverzitás a felsőoktatásban témában kétféle típusú sorolható áttekintő tanulmányok születtek az elmúlt 10 évben: a.) *szisztematikus szakirodalom áttekintések*

(systematic reviews), ahol konkrét kutatási kérdésekre fókuszálva, a kiválasztott kulcsszavakkal kiszűrt tanulmányok minőségi értékelése után történt a szintézis a kutatások eredményeiről (pl. metaanalízis), valamint b.) *narratív szakirodalom áttekintések* (narrative reviews), melyek a primer kutatások szöveges értékelései és fő eredményeiknek összefoglalásai a közös témák köré rendezve. A szakirodalmi áttekintések közül ez utóbbi a leggyakoribb típus, mivel ez a legkevésbé szigorú az idő és erőforrások tekintetében, valamint kevésbé foglalkozik a bizonyítékok minőségének szisztematikus kiértékelésével az áttekintés részeként, és inkább a releváns információk összegyűjtésére összpontosít, valamint a szerzők általános érvelésének kontextusát, és tartalmát foglalja össze (Kastner et al., 2012).

4. táblázat A témában megjelent szisztematikus és narratív szakirodalmi áttekintések összefoglalása

Hivatkozás Származás Folyóirat	Cím	Módszer & Minta	ND kategória	Összefoglalás
1. Pino & Mortari (2014) UK-Italy	The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis	Narratív szintézis: 15 tanulmány áttekintése Mintavétel N= (2-92) Kvantitatív és online kérdőívek kvalitatív nyílt kérdéseinek elemzése	diszlexia	A szerzők a rendelkezésre álló bizonyítékok összegyűjtésével és kritikai értékelésével arra keresik a választ, hogy miként lehet elősegíteni a diszlexiás hallgatók befogadását az egyetemeken. Az áttekintés feltárja a diszlexiás hallgatóknak a tanításról, az egyetemi tanulás-támogatásról és a tanulásukhoz való alkalmazkodásról alkotott tapasztalataikat és percepcióikat, s mindezek rájuk gyakorolt hatását. <u>E tanulmányok kritikai értékelése jelentős hiányosságokat tárt fel a diszlexiás hallgatók felsőoktatásba való bevonásával kapcsolatos rendelkezésünkre álló bizonyítékok terén.</u> A szintézis az empirikus eredményeket öt átfogó tematikus terület köré csoportosítja: (1) hallgatói megküzdési stratégiák, (2) diszlexiásként való azonosulás dilemmái, (3) az oktatókkal való interakciók, (4) a hozzáférhe-tőség és az alkalmazkodás, valamint (5) a megsegítő és infokommunikációs technológiák
2. Anderson et. al (2017)	A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education.	Szisztematikus szakirodalom áttekintés: 23 kutatás, 29 cikk (14 kvalitatív, 7 kevert módszerű, 2 kérdőíves)	autizmus spektrum kondíció (ASC)	Ez az áttekintés az autizmus spektrumkondícióval (ASC) élő egyetemi hallgatók tapasztalataira és támogatására összpontosít, s tematikus száalai az alábbiak: (1) Különböző típusú kihívások; (2) Nem megfelelő támogató rendszer; (3) Az egyénre szabott támogatás fontossága; (4) Vonakodás a diagnózis felvállalásától; (5) A felsőfokú oktatás előnyei; (6) Folyamatos nyomonkövetés és támogatás szükségessége

*Anderson et. al (folyt). (1) **Különböző féle kihívások:** Az autizmussal élő diákok a tanulmányi és nem tanulmányi nehézségek széles skáláját tapasztalják, beleértve a szociális interakcióval, a kommunikációval, a mentális egészséggel, az érzékszervi érzékenységgel és a mindennapi életvezetési készségekkel kapcsolatos problémákat is. Ezek a kihívások gyakran hatással vannak mind a tanulmányi teljesítményükre, mind az általános egyetemi életükre. (2) **Nem megfelelő támogatások:** Sok felsőoktatási intézmény nyújt a tanulmányokhoz kapcsolódó támogatást, de gyakran nem foglalkozik megfelelően a nem tanulmányi jellegű szükségletekkel, például a szociális és érzelmi támogatással. Ez az össze nem illés az ASD-vel rendelkező diákok szükségletei és az egyetem által általában nyújtott támogatások között az, ami kevésbé hatékonyá teszi a szolgáltatásokat az esetükben.(3) **Az egyénre szabott támogatás fontossága:** Az áttekintés kiemeli az ASD-s tanulók egyedi és változatos szükségleteihez igazodó, egyénre szabott támogatások szükségességét. A meglévő támogatásokból származó előnyök sajátos jellege azt sugallja, hogy az egyféle (one size fits all) megközelítés nem hatékony. (4) **Vonakodás a diagnózis felvállalásától:** Sok ASD-s diák fél nyilvánosságra hozni a diagnózisát a támogató szolgálatok előtt is, mert fél a megbélyegzéstől, így a rendelkezésre álló támogatások nincsenek kihasználva. Ez a vonakodás gyakran azt eredményezi, hogy a diákok szükségtelenül küzdenek a középiskola utáni oktatás követelményeivel egy rugalmatlan rendszerben (5) **A felsőfokú oktatás előnyei:** A kihívások ellenére néhány ASD-s diák beszámol a felsőoktatásban való részvétel előnyeiről, például a szociális készségek, az önismeret, a függetlenség és a tanulmányi eredményei javulásáról. Ezek az előnyök alátámasztják a felsőoktatás lehetséges pozitív hatását az ASD-vel élő egyénekre, ha a környezet támogatása megfelelő. (6) **Folyamatos nyomon követés és támogatás szükségessége:** Az áttekintés empirikus adatai hangsúlyozzák, hogy az ASD-vel élő tanulók támogatásának folyamatosnak kell lennie, és folyamatosan nyomon is kell követni, hogy az egyetemi élet során a változó szükségleteikhez igazodni tudjon.

3.Lightfoot et.al. (2018)	Perspectives of North American Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Scoping Review	átfogó áttekintés 44 cikket tartalmaz (főleg USA-ból és Canadából), s kvalitatív módszertanú. Az Arksey és O'Malley (2005) - ötlépcsős scoping review-t követte	Neurodiversity	Az észak-Amerikára fókuszáló áttekintés alábbi tematikus szálakat emelte ki: (1)Támogató és nem támogató tapasztalatok a karral, a programok adminisztrátoraival ill. az oktatókkal; (2)Tapasztalatok a formális alkalmazkodással kapcsolatban, pl. a vizsgákra szánt plusz idő és a jegyzetelőkhöz való hozzáférés; (3)A sikert befolyásoló belső tényezők; (4) A diagnózis időzítésének és megértésének hatása; (5) A fogyatékosági státusz megbélyegzése; és (6) A sikert befolyásoló társadalmi tényezők.
---------------------------	--	---	----------------	---

*Lightfoot (folyt.) (1)**Támogató és nem támogató tapasztalatok** a karral, a programok adminisztrátoraival és az oktatókkal: pozitív és negatív tapasztalatokat egyaránt azonosított a professzorokkal, oktatókkal és tanácsadókkal kapcsolatban. A támogató interakciók döntő fontosságúak voltak a diákok sikere szempontjából, gyakran személyre szabott oktatással, megértéssel és a tanulási igényekhez való alkalmazkodásra való hajlandósággal. Ezzel szemben a nem támogató magatartás, például a rugalmatlanság és a tanulási zavarokkal kapcsolatos tájékozatlanság akadályozta a tanulmányi eredményeket. (2) **Tapasztalatok a formális alkalmazkodással kapcsolatban:** Sok tanuló arról számolt be, hogy a hivatalos segítő intézkedések, mint például a vizsgákra szánt plusz idő és a jegyzetelőkhöz való hozzáférés, alapvető fontosságúak voltak a tanulmányi sikerükhöz. Ugyanakkor az ilyen segítség igénybevétele során gyakoriak voltak a kihívások, beleértve a bürokratikus akadályokat, a rendelkezésre álló szolgáltatások ismeretének hiányát és a segítségkéréssel kapcsolatos megbélyegzést. (3) **A sikert befolyásoló belső tényezők:** A felülvizsgálat kiemelte az olyan intrinzikális tényezők fontosságát, mint az önérvényesítés, a

kitartás és a tanuláshoz való pozitív hozzáállás. Azok a tanulók, akik képesek és motiváltak látták magukat, nagyobb valószínűséggel voltak sikeresek a tanulási zavarok okozta kihívások ellenére. (4) **A diagnózis időzítésének és megértésének hatása:** A tanulási zavar diagnosztizálásának időzítése jelentős szerepet játszott a tanulók tapasztalataiban. A korai diagnózis lehetővé tette a tanulók számára, hogy hamarabb fejlesszenek megküzdési stratégiákat és kérjenek alkalmazkodási lehetőségeket, míg a késői diagnosztizációk gyakran nagyobb tanulmányi nehézségeket és kihívásokat okoztak a fogyatékoságuk elfogadásában és megértésében. (5) **A fogyatékosági státusz megbélyegzése:** A megbélyegzés visszatérő téma volt, sok diák attól félt, hogy tanulási zavarainak felfedése negatív megítéléshez vezethet a társai és a tanárok részéről. Ez a féltékenység gyakran visszatartotta a diákokat attól, hogy a szükséges alkalmazkodási lehetőségeket keressék, ami hozzájárult tanulmányi nehézségeikhez. (6) **A sikert befolyásoló társadalmi tényezők:** A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók sikerességének kritikus tényezőjeként azonosították a családot, a barátokat és a társaik szociális támogatását. A pozitív társadalmi interakciók segítettek a diákoknak eligazodni a felsőoktatás kihívásaiban, míg a támogatás hiánya gyakran vezetett az elszigeteltség érzéséhez és a nehézségek fokozódásához.

<p>4. Cloudel et al. (2020)</p> <p>UK Italy Argentina Mexico Kazakhstan</p>	<p>Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis</p>	<p>Narratív áttekintés: 48 tanulmány (22 USA, 14 UK) kvalitatív, kvantitatív és vegyes módszerű kutatások SCOPUS SciDirect BEI, ERIC PsychINFO</p>	<p>diszlexia, autizmus spektrum és ADHD a fő fókusz</p>	<p>A tanulmányok különböző neurodivergens hallgatók tapasztalatait vizsgálja az egyetemi környezet inkluzivitásának vonatkozásában, jelenlegi és volt felsőoktatási hallgatók, szülei és egyetemi oktatókból kiválasztott minták bevonásával. A szisztematikus áttekintés legfontosabb tematikus szálai: (1) Érzelmi reakciók és jóllét; (2) Egyetemi tanulmányok és a társas élet; (3) Identitás és önkép (4) A diagnózis felvállalása; (5) Intézményi támogatás és oktatási stratégiák; (6) Technológiai és értékelési megközelítések. Az áttekintés empirikus bizonyítékot nyújt arra, hogy bár léteznek támogató struktúrák, ezeket gyakran nem használják ki a neurodivergens hallgatók. Ennek érdekében olyan tanítási stratégiák javasolnak, amelyek az univerzális tanulási tervezést (UDL) és más befogadó gyakorlatokat is alkalmaznak.</p>
--	--	---	---	---

*Cloudel et al. (foly). (1) **Különböző féle kihívások:** Az autizmussal élő diákok a tanulmányi és nem tanulmányi nehézségek széles skáláját tapasztalják, beleértve a szociális interakcióval, a kommunikációval, a mentális egészséggel, az érzékszervi érzékenységgel és a mindennapi életvezetési készségekkel kapcsolatos problémákat is. Ezek a kihívások gyakran hatással vannak mind a tanulmányi teljesítményükre, mind az általános egyetemi életükre. (2) **Nem megfelelő támogatások:** Sok felsőoktatási intézmény nyújt a tanulmányokhoz kapcsolódó támogatást, de gyakran nem foglalkozik megfelelően a nem tanulmányi jellegű szükségletekkel, például a szociális és érzelmi támogatással. Ez az össze nem illés az ASD-vel rendelkező diákok szükségletei és az egyetem által általában nyújtott támogatások között az, ami kevésbé hatékonyá teszi a szolgáltatásokat az esetükben. (3) **Az egyénre szabott támogatás fontossága:** Az áttekintés kiemeli az ASD-s tanulók egyedi és változatos szükségleteihez igazodó, egyénre szabott támogatások szükségességét. A meglévő támogatásokból származó előnyök sajátos jellege azt sugallja, hogy az egyféle (one size fits all) megközelítés nem hatékony. (4) **Vonakodás a diagnózis felvállalásától:** Sok ASD-s diák fél nyilvánosságra hozni a diagnosztizációját a támogató szolgálatok előtt is, mert fél a megbélyegzéstől, így a rendelkezésre álló támogatások nincsenek kihasználva. Ez a vonakodás gyakran azt eredményezi, hogy a diákok szükségtelenül küzdenek a középiskola utáni oktatás követelményeivel egy rugalmatlan rendszerben (5) **A felsőfokú oktatás előnyei:** A kihívások ellenére néhány ASD-s diák beszámol a

<p>felsőoktatásban való részvétel előnyeiről, például a szociális készségek, az önismeret, a függetlenség és a tanulmányi eredményei javulásáról. Ezek az előnyök alátámasztják a felsőoktatás lehetséges pozitív hatását az ASD-vel élő egyénekre, ha a környezet támogatása megfelelő. (6) Folyamatos nyomon követés és támogatás szükségessége: Az áttekintés empirikus adatai hangsúlyozzák, hogy az ASD-vel élő tanulók támogatásának folyamatosnak kell lennie, és folyamatosan nyomon is kell követni, hogy az egyetemi élet során a változó szükségleteikhez igazodni tudjon.</p>				
<p>5. Sewell, A. (2022).</p>	<p>Understanding and supporting learners with specific learning difficulties from a neurodiversity perspective: A narrative synthesis</p>	<p>Narratív szintézis tematikus analízis - bevont tanulmányok száma 23</p>	<p>Speciális tanulási különbözőségek (SpLD) (főként a diszkekre fókuszál)</p>	<p>Sewell áttekintésének tematikus számai: a (1) Váltás a deficit-alapú megközelítésről egy erősségeken alapuló megközelítésre (2) Relatív vs. abszolút kognitív erősségek; (3) A szociális és érzelmi erősségek fejlődése; (4) Neurodiverz felsőoktatáspedagógiai stratégiák és beavatkozások; valamint (5) Felhívás további kutatásokra.</p>
<p>*Sewell (folyt) (1) Váltás a deficit-alapú megközelítésről egy erősségeken alapuló megközelítésre (2) Relatív vs. abszolút kognitív erősségek: Az áttekintés kiemeli, hogy meg kell érteni mind a relatív kognitív erősségeket (az egyéni erősségeket a gyengeségeikhez képest), mind az abszolút kognitív erősségeket (olyan erősségek, amelyek közősek lehetnek az egyes SpLD-kkel rendelkező személyek között). Az abszolút erősségekkel kapcsolatos szakirodalom azonban még gyerekcipőben jár, és további kutatásokra van szükség. (3) A szociális és érzelmi erősségek fejlődése: A tanulmány megállapítja, hogy a SpLD-vel rendelkező tanulók jelentős szociális és érzelmi erősségeket fejleszhetnek ki, például rugalmasságot és pozitív megküzdési stratégiákat, amelyek védőfaktorként szolgálhatnak a tanulási nehézségeik negatív hatásaival szemben. (4) Neurodiverz felsőoktatáspedagógiai stratégiák és beavatkozások: A tanulmány szerint a neurodiverzitás szemszögéből kidolgozott tanítási stratégiák, például a multiszenzoros tanítási technikák elősegíthetik a SpLD-vel rendelkező tanulók sikeres tanulási eredményeit. A review azonban azt is megállapítja, hogy több gyakorlat-alapú kutatásra van szükség e stratégiák hatékonyságának feltárásához. (5) Felhívás további kutatásokra: további empirikus kutatásokra és kutatói ösztöndíjakra volna szükség a SpLD-vel rendelkező tanulók jobb megértése és támogatása érdekében a neurodiverzitás szemszögéből, különös tekintettel a kognitív, szociális és érzelmi erősségeikre.</p>				
<p>6. Mellifont (2023) Australia</p>	<p>Ableist ivory towers: a narrative review informing about the lived experiences of neurodivergent staff in contemporary higher education</p>	<p>Narratív áttekintés: 34 tanulmány (EBSCO, Scopus ProQuest)</p>	<p>Autizmus (ASC) ADHD PTSD non-specifikus pszichoszociális fogyatékoságok, szorongásos tünetek (Mad studies)</p>	<p>Ez a narratív áttekintés a felsőoktatásban alulreprezentált neurodivergens egyetemi oktatók és dolgozók megélt tapasztalatait tárgyalja. Az empirikus bizonyítékok azt mutatják, hogy kihívást jelent az egyetemek számára, hogy elismerjék és helyreállítsák a neurodivergens dolgozók negatív tapasztalatait, amelyek a nyilvánosságra hozatalhoz, a megbélyegzéshez és a megkülönböztetéshez kapcsolódnak, és elismerjék a neurodivergencia pozitív tapasztalatait a tudományos életben. Ez a felülvizsgálat rávilágít arra, hogy az egyetemeknek igazságot kell szolgáltatniuk, és meg kell próbálniuk jobban bevonni a neurodivergens dolgozóikat, hogy a maguk erősségei által érvényesülhessenek.</p>

A felsőoktatásban tanuló neurodivergens hallgatók tapasztalatait és az őket érintő támogatási rendszereket tárgyaló szisztematikus irodalmi áttekintések alapján számos fontos megállapítás és közös téma rajzolódik ki. Az irodalom összességében rámutat arra, hogy a neurodiverzitás *sokféle kihívást* jelent mind a *hallgatók*, mind az *intézmények oktatói* számára, melynek legfőbb oka egyfelől a deficit alapú szemlélet, mely miatt a neurodiverzitás leggyakoribb fajtáit az oktatási rendszerekben stigmatizáció éri, ami azt eredményezi, hogy egy felnőtt hallgató világszerte dilemmát érez azzal kapcsolatban, hogy felvállalja-e diagnózisát, vagy vállalja-e felnőttként a diagnosztikát és az ezzel járó idő- és energiabefektetést, esetleges költségeket, ha eddig anélkül is kijárta iskoláit (Pino & Mortari, 2014; Anderson et al., 2017; Coudel et al., 2020). De nemcsak a hallgatók részéről nincs transzparencia az intézmény felé a fentiekből kifolyólag, hanem a nemzetközi szakirodalomból az is egyértelműen kitűnik, hogy az *oktatói neurodiverzitás* még ennél is nagyobb méretű látenciát ölt, s hasonlóan alulreprezentáltak a neurodivergens tudományos munkatársak az akadémiai életben, ha ennek védelme nincs beépítve egy, a teljes egyetemre kiterjedő egyenlőséget, diverzitást és méltányosságot támogató stratégiába, akkor az oktató-kutatók számára is kihívás a maguk erősségei által érvényesülni (Mellifont, 2023).

Másrészt, az inkonzisztens támogatások a régiók felsőoktatási intézményeiben szintén kihívást jelentenek, értem ezalatt azt, hogy jelentős eltérések mutatkoznak a speciális tanulási különbözőséget (SpLD) mutató felnőtt tanulóknak nyújtott támogató szolgáltatások típusai és tekintetében még egy ország 11 vizsgált intézménye között sincs konszenzus (Dobson, 2019).

A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja, hogy a deficit orientált szemléletmódról egy neurodiverzitás-affirmatívitás szemléletmódra való váltás kulcskérdés volna a láthatatlan speciális tanulási különbözőséggel élők befogadása szempontjából. Taneja-Johansson (2021) A felsőoktatásba való bejutást elősegítő faktorok és akadályok Svédországban: a fogyatékos szemszögéből c. tanulmányában kifejezetten az ADHD-s fiatalok svéd felsőoktatási intézményekben megtett különböző útjainak során tapasztalt könnyítő és akadályozó tényezőkkel foglalkozik. Az eredmények hasonlóságokat mutatnak bármely más speciális szükséglet-specifikus akadályokkal, például a másodfokú iskolarendszerekből az egyetemi létre való átmenet és önállósodás kihívásai és az egyetemen elérhető nem megfelelő támogatások terén. Látható az ADHD-s emberek közötti heterogenitás és a felsőoktatási támogatási struktúrák elégtelensége. Mint a többi speciális igényű hallgató esetén, náluk is erős támogató tényezőnek bizonyulnak: a szülők, az anyagi biztonság (ösztöndj és családi támogatás), valamint az egyéni tényezők és

pszichológiai tőkék, mint például a saját tanulási stílus felfedezése és tanulásunk módszertani megkönnyítése vagy a saját képességekbe vetett hit. Az ADHD és a társadalmi-gazdasági hátrány együttesen felnagyította a Spencer által a 4. melléklet ábrájában vizualizált sebezhetőséget (Spencer & Harpalani, 2004: 53-77) A cikk azzal zárul, hogy kiemeli, az egyetemeknek sürgősen változtatniuk kell azokon a berögzült struktúrákon, amelyek a fogyatékossgal élő hallgatókat homogén csoportként, a fogyatékossgot pedig egyéni problémaként fogják fel, és itt az ideje, hogy mindenki számára lehetővé tegyék a részvételt. A megfelelő támogatási rendszerek egy központi DEI-stratégiába építése volna a leghatékonyabb módja ennek, hiszen itt nem egyes hallgatók egyéni problémáinak orvoslásáról, hanem az *épségizmust* konzerváló strukturális akadályok rendszerszintű dekonstrukciójáról van szó (Dwyer, 2023).

Továbbá, az oktatás és értékelés terén szemléletformáló oktatástechnológiai és módszertani tréningek segítségével a speciális szükségletű hallgatók és munkatársak kihívásai is enyhíthetőek volnának, és a neurodiverz hallgatók sikerebben lennének befogadva a felsőoktatásba, kevesebb rizikófaktorral és a mentálhigiénét érintő stressztől megóvva (Cloudel et al., 2020; Gillespie-Lynch et al., 2022).

A folyamatos *nyomon követés* és támogatás szükségessége egy igen fontos jellemzője a befogadó környezetnek. Az áttekintések empirikus adatai hangsúlyozzák, hogy különösen az autizmus spektrum kondícióval élő tanulók támogatásának folyamatosnak kell lennie, nem elég a megerősítő támogatás a bekerüléskor, nyomon is kell követni, hogy az egyetemi élet során a változó szükségleteikhez igazodni tudjon a támogató szolgáltatások jellege, hiszen nem pusztán a tudományos élet és szakmai tárgyak során jelentkező kihívásokról van itt szó, melyet a tipikus „hozzáadott tanulmányi támogatás” modell (Added Learning Support) képes a nem homogén neurodivergens csoportok esetén is kezelni. A kutatások rámutatnak arra, hogy a neurodiverz hallgatók esetében a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése, valamint az erősségekre építő megközelítés kulcsfontosságú lehet a sikeres felsőoktatási karrier és a munkaerőpiac felé orientálódás tekintetében. A felsőoktatási intézményeknek tehát nemcsak a tanulmányi, hanem a szociális és érzelmi szükségletekre is fokozott figyelmet kell fordítaniuk a valódi inkluzivitás megvalósítása érdekében (Sewell, 2022).

A tanulmányok azt is hangsúlyozzák, hogy a neurodiverzitás diagnózisának közzététele és a megfelelő ésszerű alkalmazkodási lehetőségek (accommodations) igénybevétele gyakran dilemma elé állítja a hallgatókat (Coudel et al., 2020; Anderson et al., 2017). Sok esetben félnek a

megbélyegzéstől, ami miatt nem kérnek segítséget, így gyakran a rendelkezésre álló támogatási rendszerek kihasználatlanok maradnak.

Az inkluzív oktatási stratégiák alkalmazása is kulcsfontosságú, mivel a neurodiverz hallgatók tanulási szükségletei gyakran eltérnek a tipikus hallgatóktól. Az egyénre szabott és rugalmasabban igénybe vehető támogatások, az univerzális tervezési stratégiák (UDL) és a technológiai eszközök együttes használata javíthatna ezen hallgatók tanulmányi és a nem tanúláshoz köthető egyetemi tapasztalatain. Az oktatás és értékelés terén szemléletformáló oktatástechnológiai és módszertani tréningek segítségével ezen kihívások többsége enyhíthető lenne, és a neurodiverz hallgatók még sikeresebben volnának integrálhatóak a felsőoktatásba, kevesebb rizikófaktorral és mentálhigiénét érintő stresszel az összes oktatásban résztvevő félnek (Cloudel et al., 2020; Sewell, 2022).

Ezek az empiriaalapú tematikus megállapítások jól tükrözik a neurodiverzitás kérdésének komplexitását a felsőoktatásban, és rávilágítanak a támogatási struktúrák javításának szükségességére a neurodivergens hallgatók, de a többi egyetemi polgár számára egyaránt.

III. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás sokrétű, széleskörű eszközrendszerre épül, a triangulációt szem előtt tartva (Sántha, 2015), mely nélkül az inkluzivitásra vonatkozó komplex helyzetelemző vizsgálat nem végezhető el, és e vizsgálati lépéssor későbbi modellezése nem volna elképzelhető. A kutatói eszközök segítségével valamennyi tervezett adatfelvétel elkészült, melynek döntő része feldolgozásra került, azonban a disszertáció terjedelmi korlátai miatt az eredmények egy része tud csak belekerülni a jelenlegi elemzésbe. Az alábbiakban a teljes kutatási eszköztárat a kutatói kérdésekre rávetítve mutatom be. Külön kitérek a horizontális vizsgálati szempontként értelmezett folyamatelvű modellre és részleteiben tárgyalom azokat a vizsgálati eszközöket, melyeket a disszertáció részeként adaptáltam a hazai viszonyokra. Minden kutatási eszköznél megadom az alapsokaságot és a mintát, valamint a mintavétel módját is.

A PTE-n megvalósított hallgatói és oktatói kérdőíves és interjú adatfelvételeimet az egyetemi protokoll szerint a tudományos rektorhelyettes engedélyezte és a kérdőívek kiküldése is az egyetemi rendszeren keresztül történt. A kutatáshoz adaptált kérdőívek a szerzők tudtával és írásbeli támogatásával történtek. A vizsgálatom számtalan érzékeny adatot tartalmaz, melyet a kutatásetikai elveket messzemenőig figyelembe véve vettem fel, tárolok és használok fel (12.c.

sz. melléklet). A kutatásomra vonatkozóan több engedéllyel rendelkezem (12.a.,b. sz. mellékletek). A kutatásvezető engedélyével felhasználtam és másodeleztem az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport Befogadó Egyetem elnevezésű 2018-19 közötti kutatásának adatbázisát, melynek adatai a PTE Neptun adatbázisán alapulnak és amelyet az Inklúzió Folyamatelvű Modellje szerint strukturáltak (Varga et al., 2021). Ennek az IKK kutatócsoportunk által a PTE előnyben részesített hallgatói populációira vonatkozó kutatása során már lekért, tisztított és kódolt 10 évet felölelő Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer (extant database) idősoros adatainak másodadatelemzését végeztem el, mint előkutatást, melynek eredményit tanulmányok is közölték (Toszegi et al., 2023, Toszegi, 2024), majd erre építve végeztem el a szakirodalom fókuszált, szisztematikus áttekintését (*scoping review*) az „inkluzív kiválóság”, a „diverzitás, méltányosság és inklúzió” (DEI) és a neurodiverzitás szemléleteit ötvözve a felsőoktatásban alulreprezentált speciális képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatók képzési tapasztalataira vonatkozóan. Kutatásomat ezekre az előtanulmányokra építve tehát az alább szemléltetett *kevert módszerrel* (mixed method) terveztem meg. A vegyes módszertani kutatástervezési elvek közül, melyek a *magyarázó szekvenciális tervezés* (Explanatory Sequential Design), ahol egy kvantitatív kutatást követ a kvalitatív feltárás; a *feltáró szekvenciális tervezés* (Exploratory Sequential Design), ahol a kvalitatívra épül egy kvantitatív kutatás, valamint a *konvergens párhuzamos tervezést* (*Convergent Parallel Design*), ahol a kvantitatív és kvalitatív kutatásaim egymással párhuzamosan zajlottak. Kutatásom a legutóbbi utóbbi tervezést követi, mivel ez a sajátos kevert módszertani megközelítés maximalizálja a különböző paradigmák erősségeit és minimalizálja a gyengeségeit (Lochmiller & Lester, 2017; Onwuegbuzie & Leech, 2006). Az alábbi saját szerkesztésű ábra (9. ábra) illusztrálja a konvergens párhuzamos tervezés módszerét, melyben a kvantitatív és a kvalitatív adatokat egyszerre gyűjtöttem és együtt elemeztem (Creswell & Clark, 2011; Johnson et al., 2017; Kerrigan, 2014).



9. ábra: Kutatási módszer - konvergens párhuzamos tervezés saját fordításban és saját szerkesztésben az irodalomjegyzékben feltüntetett forrás alapján (Harvard Catalyst, n.d.)

Végül a két adatkészletet együtt megjelenítve egyesítettem egy összesített elemző ábrában (*joint display analyses*) céljából (Creswell & Clark, 2011), hogy azonosítható legyen a kvantitatív és kvalitatív eredmények számai között a konvergencia és divergencia, azaz látható, hogy milyen elemek tekintetében tartanak össze és húznak szét az eredmények (a diszkuszió 26 és 27. táblázataiban).

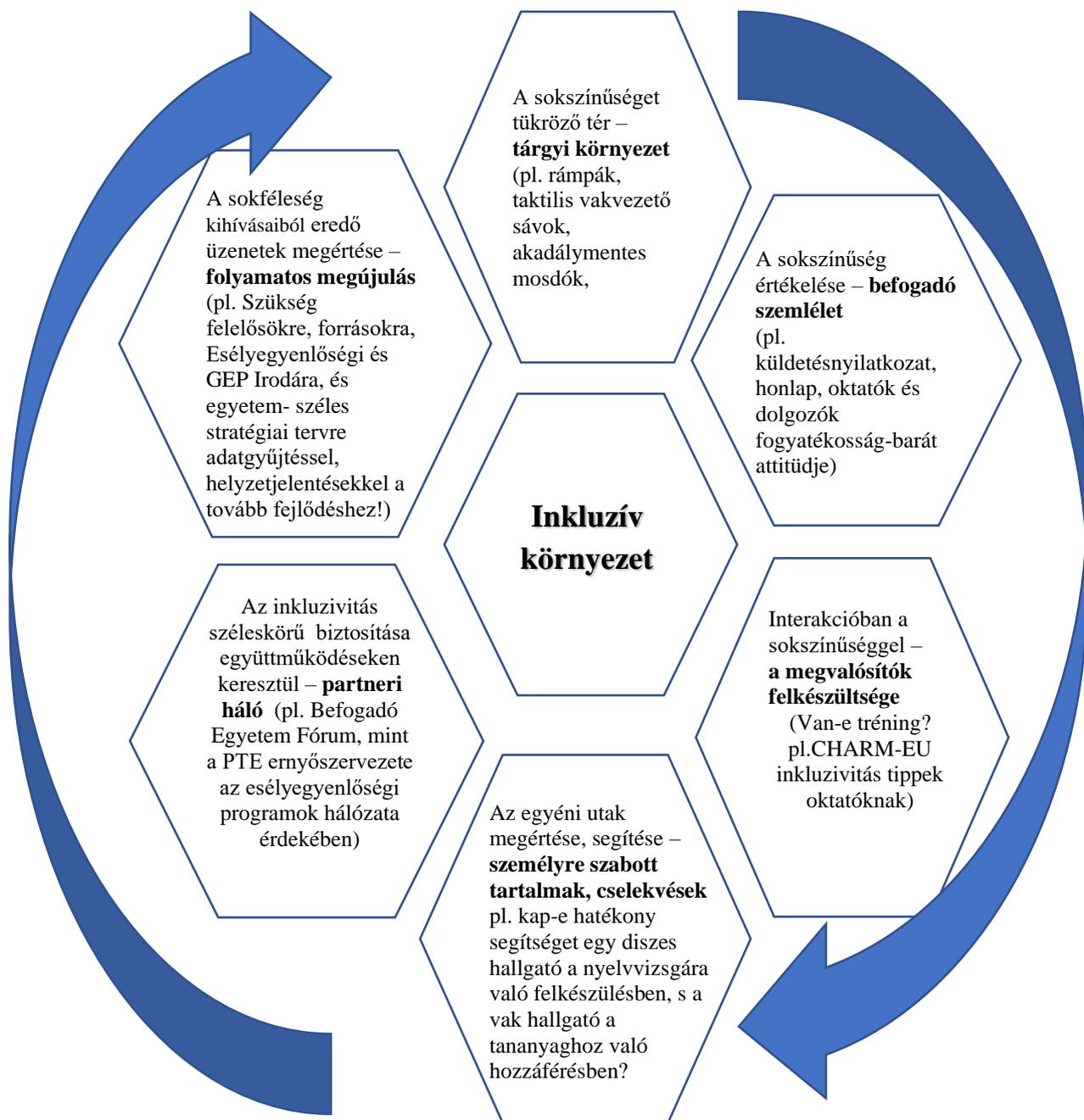
III.1. A kutatás horizontális szempontja: inklúziós modell

A disszertációm elméleti részében röviden bemutattam az Inklúzió folyamatelvű modelljét, az alábbiakban pedig ismertetem azokat a vizsgálódási pontokat, kérdéseket, amelyeket valamennyi kutatói eszközőm kialakítása során szem előtt tartottam. A folyamatelvű modell felépítése mentén az inkluzivitást a bemenet, a folyamat és kimenet szakaszai köré csoportosítottam a vizsgálódást – mind a hallgatói, mind az intézményi oldalt tekintve. Ezek a szempontok a szakirodalmi és jogszabályi feldolgozáshoz adtak támpontot, bekerültek a PTE neptun adatbázis másodelemzésébe, egyes részei megjelentek az adaptált kérdőívekbe, és vonalvezetőként szolgáltak a hallgatókkal készített életút-interjúk és fókuszcsoportos beszélgetésekhez, valamint , a támogató szolgálatok és központok vezetőivel készített félig-strukturált interjú kérdéseinek megfogalmazásakor.

III.1.1. Az inkluzivitás BEMENETI pontján vizsgált szempontok

Bejutnak-e a speciális képzési igényű és neurodivergens jelentkezők az egyetemre?

- Mit mondanak a hatályos jogszabályok a felsőoktatásban alulreprezentált hallgatók inklúziója kapcsán? Van-e olyan paragrafusok, amelyek előnyben részesítenék a speciális képzési igényű és neurodivergens hallgatókat?
- Hogyan is került meghatározásra a „fogycatékossággal élő hallgató” a nemzeti felsőoktatási tv-ben? Ez hogyan viszonyul a közoktatásban sajátos nevelési igényű hallgatók csoportjaival?
- Ki segíti a hátrányos helyzetű vagy marginalizált csoportok befogadását, vagy támogatja a méltányosságot a felvételi eljárás során (pl. előnyben részesítés, „affirmative action”) a hallgatók a felsőoktatásban alulreprezentált csoportjainak)
- Van-e az intézménynek egységes politikája a befogadással kapcsolatban?
- A PTE (és a többi vizsgált nemzetközi partner) követi-e a jogi normákat, megfelel-e azoknak, vagy igyekszik-e túllépni és meghaladni a nemzetközi és hazai jogszabályok által előírt támogatási formákat?
- Az inklúzió fókuszában lévő csoportokat az egyetem célzottan toborozza, segíti-e az egyetemi bekerülésben, van-e ehhez apparátus és kik az érintett csoportok?
- A hallgatók családjaival történő első információs esten megfogalmazódnak-e aggodalmak (pl. Akadálymentesítéssel, önálló életvitellel vagy épp a nyelvvizsga követelményekkel kapcsolatban)?
- Van-e előkészítő program az egyetemeken (pl. 0.évfolyam), mely során a hallgatókat felmérnék funkcionálisan, s mely során egyetemi környezetbe való szocializációra összpontosítva?
- Ki biztosít tesztelést és kódolást a még nem diagnosztizált testi fogyatékossággal, pszichés fejlődési zavarokkal, neurodiverzitással vagy mentálhigiénés kihívásokkal küzdő hallgatók számára



10. Ábra: Az inkluzív rendszer működtetési feltételei – A FOLYAMAT ELEMEI (Varga, 2015, p. 75) (saját szerkesztésű ábra a speciális szükségletű hallgatókra vonatkozó példák kiegészítésével).

III.1.2. Az inkluzivitás FOLYAMATA során vizsgált szempontok

- A fizikai tér tükrözi-e a befogadást és a sokszínűség megbecsülését?
- Az egyetem, a szervezeti egysége és az oktatók és hallgatók hozzáállása tükrözi-e a sokszínűség és a befogadás megbecsülését?
- Az egyetemi rendelkeznek-e a szakmai kompetenciával, képességekkel és eszközökkel ahhoz, hogy a kurzusaik során inkluzív pedagógiát alkalmazzanak, s befogadó attitűddel álljanak a hallgatókhoz? Van-e számukra képzés és tréning ezzel kapcsolatban?
- Az inklúziót az egyénre szabott szolgáltatásokon, cselekvéseken, tartalmon keresztül tapasztalja-e?
- Van-e együttműködés és hálózatépítés az inkluzivitást hangsúlyozó érdekelt felek (stakeholders) és egyetemi partnereik között?
- Van-e elkötelezettség az intézmény vezetése és az érdekelték részéről a folyamatos kutatás és erőfeszítés iránt a rendszer folyamatos javítása és az egyetemen meglévő inkluzív szolgáltatások fenntarthatóságának megtalálása és az esetleges bővítések és fejlesztések érdekében?
- Van-e olyan adatbázis (database of students' needs assessments) amely adatokat gyűjtene a speciális képzési igényű és neurodivergens hallgatók szükségletéről? Ehhez az információhoz hozzáférnek-e az oktatók (pl. A Neptunon keresztül)?
- Az egyetemen az idegennyelv elsajátítása okoz-e problémákat diplomaszerezés tekintetében?
- Az egyetemi épületek akadálymentesítése és speciális képzési igényű hallgatók szolgáltatásainak fejlesztése érdekében történik-e szerveződés?
- Az egyetem ajánl-e nem diplomát adó programban való részvételt értelmileg akadályozott és határövezeti intellektusú hallgatók részére?

III.1.3. Az inkluzivitás KIMENETI pontján vizsgált szempontok

- Vannak-e mérhető különbségek a fogyatékossgal élő és a nem fogyatékossgal élő tanulók sikeres érettségi/felvételi arányai között?
- Van-e nyomon követés a diplomát adó/nem diplomát adó programok sikeres elvégzésében?
- Mit mutatnak a 10 éves Neptun adatok a TSZ-nél regisztrált hallgatók szakváltása, lemorzsolódása és az egyetem elvégzéséhez szükséges idő tekintetében?
- A lemorzsolódás mutat-e korrelációt a szocioökonomiai helyzettel, a szülők iskolázottságával, bizonyos karokkal, korrallal, illetve a Nftv. Szerinti fogyatékossgai kategóriákkal?

- A fogyatékos-sággal élő diplomás hallgatók el tudnak-e helyezkedni képzettségük szerint a munkapiacra? Tudja-e az egyetem segíteni az alumni hálózatát a diploma megszerzése után? Fogyatékos-barát munkahely-e?
- Tartják-e a végzett alumnik az alma materrel a kapcsolatot, mentorként, TSZ munkatársként vagy önkéntesként visszatérnek-e?

III.2. A kutatási eszközök részletes bemutatása

A kutatás triangulációját biztosítja, hogy az inklúziót sokféle résztvevő szempontjából közelítettem meg, az adataim között vannak kvantitatív és kvalitatív adatok, melyeket 2022 decembere és 2024 júniusa között gyűjtöttem az alább részletezett eszközökkel és módszerekkel.

III.2.1. A vonatkozó szakirodalom feldolgozása, elemzése

A PTE-n 2015-ben és 2021-ben már lezajlott a téma tudományos kereteinek feltárása, melyet a Befogadó Egyetem kötetébe is foglalt. Bár kutatásom elméleti fejezetének írását nem egy szisztematikus szakirodalomfeltárással kezdtem, mivel a felsőoktatási diverzitás és inklúzióról számos nemzetközi tanulmánykötetet recenzáltunk a kutatócsoportunkban, így azok összefoglalásával, valamint a vonatkozó felsőoktatási törvény és fogyatékos-ságügyi jogszabályok dokumentumelemzését végeztem el előként. A kutatás előrehaladtával, s amint a Neptun adatok másodelemzésének eredményei kezdtek kirajzolódni, arra a következtetésre jutottam, hogy jelen kutatásban ennek a szakirodalmi keretnek a fogyatékos-ságtudományi szempontból történő frissítésére és egy szisztematikus szakirodalomelemzés megírása mégis szükségem lesz ehhez a kutatáshoz. Azáltal, hogy erre vállalkozom, a hazai és nemzetközi eddig megismert szakirodalmat a legfrissebb empirikus kutatások eredményeinek összevetésével bővíthetem, s így megalapozottabb pillérekkel alkothatom meg kutatásom elméleti keretét. A PTE Támogató Szolgálatának adatai és az intézeti támogatásokat nyújtókkal készített interjúk is arra engedtek következtetni, hogy a kevésbé látható speciális szükségletekkel (pl. diszlexia, autizmus spektrum kondíció, ADHD) élő hallgatók száma nagy látenciát mutat, s bár ők vannak szám szerint többségben a többi mozgásszervi-, érzékszervi- és beszéd-fogyatékos-sággal élők között, velük kapcsolatos empirikus kutatások magyar nyelven nem lettek szisztematikusán feltárva, vagy külön-külön foglalkozik az egyes diagnózisokkal a gyógypedagógiai szakirodalom, vagy a fogyatékos-sággal élő hallgatók helyzetét együttesen vizsgálták a hazai felsőoktatás helyzetét kutatók. Tehát a befogadás szempontjából kulcsszerepet tölt be a „neurodiverzitás” szemlélete,

mely a sokszínű kognitív funkciók tekintetében is a társadalmi igazságosság és alapvető emberi jogok érvényesülését tartja a *méltányosság* alappilléreinek a felsőoktatásban. Ezért készült el doktori értekezésem részeként egy szisztematikus szakirodalomelemzés, mely során a neurodivergens hallgatókkal kapcsolatos tudományos eredmények elemzése zajlott, s melyet melyet egy angol nyelvű folyóiratban hamarosan publikálni tervezek. Továbbá ebben a fejezetben azoknak a vizsgálati eszközöknek a módszertani áttekintését is elvégzem, melyek relevánsak az általam tervezett kutatáshoz (1. kutatói kérdés).

Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés számos módszertani előnnyel rendelkezik a hagyományos szakirodalomelemzésekhez képest mert számos protokolláris eljárással biztosítja a minőségi szakirodalomfeldolgozást (Shaffril et al., 2021). Az SLR egyrészt arra ösztönzött, hogy a különféle keresőprogramokra kiterjesztett hálók és keresési módszerek, az előre meghatározott keresési karakterláncok és a szabványos befogadási és kizárási kritériumokkal (inclusion and exclusion kriteria) az interdiszciplinaritás jegyében a saját szűkebb kutatási területemen kívül eső tanulmányokat is fellelhessem (Robinson & Lowe, 2015). Másrészt az efféle vizsgálati módszer hangsúlyozza a kutatói transzparenciát, hiszen átláthatóvá teszi a befogadási kritériumaim minden pontját, hiszen ezek szerepét a készülő publikációban is meg kell határozni, majd a címek, kulcsszavak és absztraktok átfésülése után kapott szakirodalmi adatbázisból minden további cikk kizárásának okát is meg kell indokolni (Greyson et al., 2019). Egy SLR erősen összpontosít a bizonyítékokra (evidence-based), az impaktra, a validitásra és az ok-okozati összefüggésekre, és arra ösztönöz, mint kutatót, hogy szigorúan felülvizsgáljam a kutatás minden pontját és a lehetséges kérdéses döntéseket, s egy kutatótárssal (jelen esetben témavezetőmmel) konzultálva megbizonyosodjak arról, hogy az elemző módszereim, valamint a szűkítés ok-okozati láncai megalapozottak voltak, hogy az így nyert áttekintés egy megbízható, alapos és minőségi szakirodalom feldolgozást eredményezzen (Lockwood et al., 2015; Mallet et al. 2012).

Jelen disszertációm keretei arra adnak lehetőséget, hogy a szisztematikus szakirodalomfeltáráshoz használt egyik szakirodalom lépéseit követve (Xiao & Watson, 2019) alapján az alábbi hét fő pontban vitassam meg a kutatásom erre vonatkozó részét ebben a módszertani alfejezetben: (1) a szakirodalomvizsgálati protokoll/ jelentési irányelvek érvényesítése, (2) a kutatási kérdések megfogalmazása, (3) a szisztematikus keresési stratégiák, (4) a tanulmányok rendszerezése és minőségértékelési stratégiák, (5) az adatok kinyerésének

módja, míg az adatok szintézisét (6) és az eredmények bemutatása (7) az elméleti fejezetem II.5.2 részét képezték.

(1) A releváns szakirodalom felkutatásának irányelvei

Csak olyan tanulmányokat vontam be a SLR-be, amelyek a felsőoktatás kontextusában tárgyalják a *neurodivergens* hallgatók tapasztalatait, ezzel kapcsolatos kvantitatív és/vagy kvalitatív adatokat gyűjtöttek és elemeztek, illetve a befogadásukat elősegítő intézményi programok sikerességét, hozadékát vizsgálják empirikus tanulmányokban.

A konkrét témával foglalkozó irodalomáttekintéseket kizártuk ebből a tanulmányból, ezeket az elméleti rész elején foglalom össze annak érdekében, hogy lássuk hol van hiátus a szakirodalomelemzésekben, és mely területen lesz szükség további SLR készítésére. Törekedtem arra, hogy minden tudományágból vonjak be tanulmányokat, az orvos- és egészségtudománytól kezdve az információs rendszerekig, az oktatásig és az informatikáig, mégha ezek egy része a túl speciális témák, az empirikus kutatás hiánya vagy a nem felsőoktatási kontextus miatt kizárásra is kerültek a kritériumok vizsgálatánál. Csak angol nyelven írt tanulmányokat vettem figyelembe.

(2) a kutatási kérdések megfogalmazása

- Milyen tapasztalataik vannak a neurodiverz hallgatóknak (NEM oktatóknak) a mai felsőoktatásban?
- Hogyan reagál a felsőoktatás a neurodiverzitásra (léteznek-e egész egyetemre kiterjedő inklúziós tervek)?
- Milyen stratégiák, folyamatok és erőforrások támogatják a sikerességet (jógyakorlatok megosztása)?

(3) a szisztematikus keresési stratégiák

Ezután következett a tudományos adabázisok kiválasztása és a szakirodalom-keresés kulcsszavainak összeállítása, mely az első kihívásokat és limitációkat okozta.

I. Az első keresést 2023 nyarán végeztem, az alábbi paraméterekkel:

2013. július 1 – 2023. június 30 közötti 10 év időintervallumra kerestem a Tudásközpont által elérhető EBSCO, ERIC, WoS, Scopus adatbázisokat az alábbi kulcsszavakkal:

neurodiv AND inclusi* AND higher education¹*

A kutatás eredményét tovább szűkítettem peer-review-d academic journal-re, s ahol tudtam, kiszűrtem a számomra nem kívánatos kulcsszavakkal az arra vonatkozó találatokat (pl. ahol teacher, faculty, és online vagy virtual learning volt, ott azokat nem jelöltem meg). Amelyik keresőprogram engedélyezte, ott kiszűrtem hogy social sciences tudományterületeken kutatok. Az alábbi eredményeket kaptam 10 évre keresre 2023 június 30-ig: összesen 317 találat, mely a duplumok kiszűrése után: 305 lett.

5. táblázat: a 2023 júniusi keresés eredménye

ERIC	164	cím és absztrakt áttekintése 97 relevant articles
SCOPUS	11	szisztematikus review-kat kiemelve 9 tanulmány
EBSCO	107	átválogatva cím & absztrakt szerint 18 releváns cikk
Web of Science (WoS)	23	cím és absztrakt áttekintés után 12 maradt

II. A második szisztematikus szakirodalom kutatás

Miután a szisztematikus review író műhelyben a kutatók javasolták további adatbázisokban is a keresést, valamint eltelt egy újabb év, s nem volt hozzáférésem a Tudásközponton keresztül minden számomra fontos neveléstudományi kutatáshoz javasolt adatbázishoz, s a felkutatott szakirodalmakhoz teljes szövegéhez se tudtam mind hozzáférni, mert azok egy része nem open-access publikáció volt, a sok szűrés és szelektálás dacára 2024 júniusában egy újabb szakirodalom kutatást végeztem. A keresést 8 adatbázisban tudtam lefuttatni, melyekben egy kivételével minden irodalom elérhető és ingyenesen letölthető volt, mivel bejelöltem a teljes szöveg (full text) opciót. Az alábbi adatbázisokban futtatott keresés a jelölt számú releváns tanulmányokat eredményezte:

- Academic Search Ultimate (**EBSCO**) (57)

¹ Itt kezdetekben próbálkoztam megnevezni az egyes neurodiverzitás kategóriákat, az AND funkcióval a 'dys*' (a dyspraxia, dyslexia, dyscalculia és dysgraphia) belevételére, valamint az attention deficit hyperactivity disorder-t kiírtam OR ADHD OR ADD mozaikszavakat is jelöltem, végül az 'autistic spectrum disorder' OR ASD AND auti* (hogy az autistic variációt is beleértse) AND Tourette syndrome'. Ezekkel az volt a kihívás, hogy egyszerre túl sok lánc volt, amelyet nem engedélyezett egyszerre a legtöbb kereső program, s egyenkénti lefuttatása és dokumentálása. minden külön variációnak időigényes volt, s túl sok irreleváns adatot szűrt be. Ezért úgy döntöttem, hogy a három keresőszóval és variációival keresek további adatbázisokban.

- **APA PsycINFO** (24)
- **ERIC** (11)
- **SCOPUS** (31)
- **Web of Science** (4)
- **Education Source** (51)
- **JSTORE** (3)
- **ProQuest - Education Database** (5)

A Science Direct, valamint a British Educational Indexhez nem kaptam hozzáférést de ezeket a jövőben tervezett SLR kereséseknél szintén be tervezem vonni.

A második keresésnél a kulcsszavakat az eredeti bővítések helyett egyszerűsítettem, mert azt vettem észre, hogy így is szűrte bele autizmus, ADHD és dyslexiával foglalkozó cikkeket, s bár az ASD volt domináns, így mind neurodiverzitás szemléletű eredményeket kaptam, míg a külön értelmezett kulcsszas keresés számtalan orvosi és pszichiátriai cikket és gyógypedagógiai szakirodalmat eredményezett, melyek nem egyetemi hallgatók tapasztalatairól számoltak be, hanem korai fejlesztésekről, a közoktatásról vagy pszichiátriai kutatások felnőtt diagnosztikáról és komorbiditásokról számoltak be. Ahhoz, hogy a neurodiverzitás szemlélete a fókuszban maradjon a kutatásom számomra legrelevánsabb 3 dimenzió kulcsszavát írtam be az alábbi módon:

- #1 Oktatási intézményi szint/korosztályra vonatkozó dimenzió: **‘higher education’** OR **‘college’** OR **‘university’** OR **‘postsecondary’** OR **‘tertiary education’**, mely lehatárolja a kutatásomat a felsőoktatásra (s ezek minden más kontextusban publikált tanulmányt a kritérium egyik pontja szerint ki is kellett zárjak).
- #2 Demográfiai dimenzió (ki is a fókuszcsoport?): **‘neurodiver*’** (ahol engedélyezett volt a csonkítás és az asterix, mint ’wild card’ funkció, hogy a kulcsszó különféle változatait is beleértse, itt a *neurodivergent*, *neurodiverse*, és *neurodiversity*, kifejezéseket).
- #3 Végül a tematikus dimenzió, hogy ezen csoportok befogadására, azaz inklúziójával kapcsolatos kihívásokra és tapasztalatokra vagyok kíváncsi: **‘inclusi*’** (inclusion, inclusivity, inclusive excellence).
- #4 Az időbeli dimenziót, valamint a szakirodalmak minőségét külön baloldalt kellett beállítani a találatok listázása után. Ezeket az elmúlt 5 évre (2019 augusztusától 2024 júliusáig) kerestem az adatbázisokban, valamint valamint a keresést leszűkítettem a csak azokra az itemekre, ahol a *teljes szöveg* (“full text”) volt elérhető, s csakis peer-reviewed journalben, azaz lektorált szakfolyóiratokban kerestem.

(4) az adatok rendszerezése és a minőségértékelés kritériumai

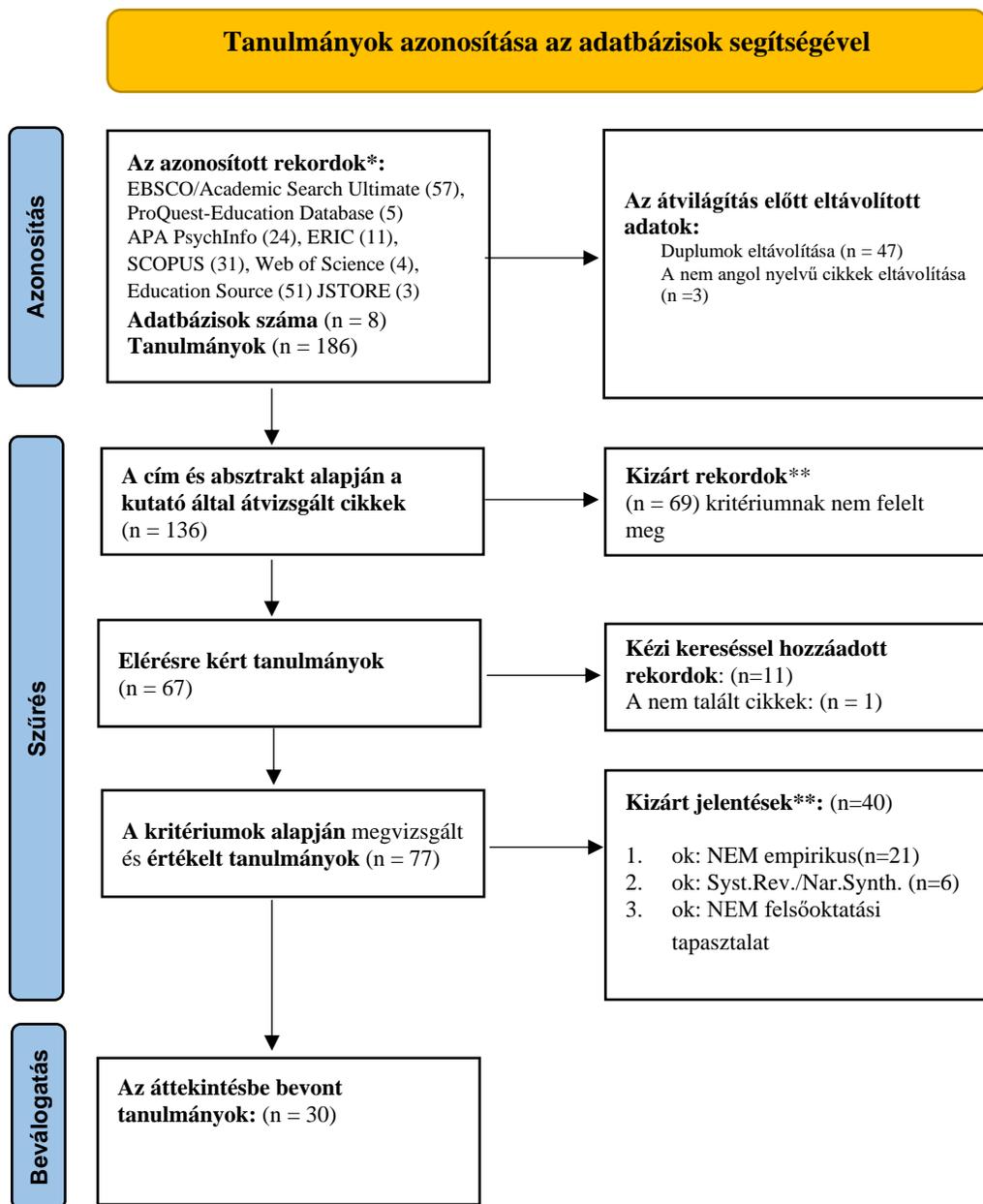
A keresés eredményeit kimásoltam egy Word dokumentumba az egyes adatbázisok neve alá, s első körben ott tekintetem át, s egy elektronikus szövegkihúzó funkcióval minden kutatási kérdéseim tekintetében NEM releváns cikk címét rózsaszínnel, a cím alapján megfelelőket zölddel a kérdéseiket sárgával húztam ki (melyek kapcsán bevontam egy külső értékelőt témavezetőm személyében). Az Excelben készítettem egy adatbázist, melybe az első oszlop a számozás, majd a tanulmányok szerzői, a megjelenés dátuma, szerzők affiliációja (mely egyetemen kutatnak), a tanulmány címe, valamint az absztraktnak egy oszlop szerepelt.

További értékeléshez beszereztem a *teljes hivatkozást*, beleértve a *szerzőt*, az *évet*, a *címet* és az *absztraktot*. Ezután kiszűrtem a 47 duplumot (ami kihívás volt az olyan cikkekénél, melyeket nem jegyeztem meg, mert rögtön már a cím alapján irrelevánsnak tűntek. Ehhez az automatikus kereső funkciók segítettek (Command+F) gombbal az ismerős címeknél meggyőződhettem arról, hogy valóban ismétlődnek. Hasonló módon kerestem rá újra a cikkekre, ha az online könyvtárban az absztraktot és teljes szöveget is fel akartam keresni letöltés céljából. Itt kifejezetten kedveltem a SCOPUS adatbázist, amelyből lementhető a keresés rögtön absztrakttal, s amely linkjeire ha rákattintottam a cikket automatikusan meg is nyitotta. A többi adatbázisnál volt hogy egyenként újra be kellett jelentkezni a Tudásközpont online könyvtárába, s bejelölni az adatbázist, kivenni az automatikusan megjelölt adatbázisokat, mert az EBSCO volt, hogy nem találta cím alapján a speciális adatbázisokban fellelt cikkeket. Ez a folyamat 77 cikk esetén időigényes, s ennél már csak az átolvasásuk és az adatok kinyerése és Excel táblába rendezése volt igazán időigényes munka (lásd csatolt CD-n).

Majd témavezetőmmel és a műhely résztvevőivel konzultálva kialakítottam egy 5 pontból álló *kritériumrendszert*, melynek kérdéseit szintén felvezettem a további oszlopok fejlécére. Az kritériumok első pontja, hogy 1. Empirikus kutatást ír-e le a cikk? (melyhez az absztraktokat mind el kellett olvasni) 2. Tematikusan *felsőoktatás* kontextusában és *hallgatói tapasztalatokkal* foglalkozik-e (itt kizártam pl. az oktatókról neurodivergens akadémiai karrieréhez való hozzáférésről szóló, a közoktatásról, online oktatásról és az egyetemi terek tervezéséről szóló dokumentumokat)? 3. Kollaboratív munka-e? 4. Vannak-e releváns kutatói kérdések? illetve 5. Az adatgyűjtés megfelel-e ezek megválaszolásához. Ahol nem kapott egy tanulmány minimum 3 pontot, ott ki kellett zárunk az szakirodalmi áttekintésből. Ennek a kritériumrendszernek a keresés eredményeképp megkapott 186 tanulmányból 30 felelt meg a SLR elkészítéséhez. A

kritériumlistán még a folyóiratok impakt faktorai alapján történt Q1,2,3,4,5 besorolás található (itt limitáció volt számomra, hogy nem ismerem még annyira az összes nemzetközi folyóiratot, hogy megállapítsam, hogy milyen kategóriába soroljam, ha nem szerepek a Scimago listáján, így ezt nem vettem be a jelen kritériumrendszerem kizáró okai közé. A jövőben ezzel is robusztussá lehet tenni egy SLR-t, hogy kizárólag magas impaktfaktorú folyóiratokban publikált (Q1 és Q2-es tanulmányokat válogatunk be).

Az adatok kinyeréséhez a cikkek szisztematikus áttekintését, a mintavétel módszerének magállapítását (kvali vagy kvanti), a minta nagyságát, valamint a legfontosabb eredmények rögzítését végeztem el. Ezeket táblázatba külön táblázatban rögzítettem a 30-ra szűkített tanulmányok esetében, hogy az együtt állásokat, az ellentmondásokat, valamint az unikális ok-okozati összefüggéseket, melyek értelmező kapcsolatba kerülhetnek kutatásom eddigi eredményeivel.



11. ábra: PRISMA 2020 folyamatábra új szisztematikus irodalomáttekintésekhez, amelyek csak adatbázisokban és nyilvántartásokban végzett kereséseket tartalmaznak. (*, **²) (Page et al., 2020)

² *Consider, if feasible to do so, reporting the number of records identified from each database or register searched (rather than the total number across all databases/registers).

**If automation tools were used, indicate how many records were excluded by a human and how many were excluded by automation tools.

III.2.2. Dokumentumelemzés

Dokumentum elemzéssel vizsgáltam a képzési programok és az egyetemek hivatalos, diverzitásra és inklúzióra vonatkozó stratégiai dokumentumait (ahol létezett ilyen), s ezekben a szabályzók áttekintésével kerestem a befogadással kapcsolatos részeket. A felsőoktatási törvény és vonatkozó jogszabályok, bekerülést szabályozó és segítő elemeit (intézményi felvételi folyamat, alkalmassági vizsga, és előnyben részesítés az intézményi pontok alapján), folyamat során a Neptun rendszerből kiszűrhető intézmény által nyújtott támogatások, valamint a kimeneti elvárások célcsoportukat érzékenyen érintő elemei.

A Pécsi Tudományegyetemen kívül az alábbi nemzetközi partnerintézményeket látogattam meg az elmúlt 4 évben a doktori képzésem során (n=6): Az EDUC partneregyetemek közül Csehországban a brnoi Masaryk Egyetemet látogattam meg (Masaryk University); a tanár- és gyógypedagógus képzés miatt egy jelentős izraeli partneregyetemet, az Oranim Tanárképző Főiskolát (Oranim College of Education), ahonnan hozzánk is gyakran jönnek vendégoktatók; két spanyol Erasmus partneregyetemet, a Sevillai Egyetemet és a Barcelonai Egyetemet, akikkel Erasmus+ pályázatokat is adtunk be közösen, valamint az egyetemes tervezés felfogása miatt egy amerikai egyetemet, a Marylandi Egyetemet, College Park, Marylandben az Egyesült Államokban, ahol férjem családja él, s felnőtt fiaink tanulnak, hogy kutatásom össze tudja vetni az európai példákkal egy amerikai intézmény inkluzív kiválóságra irányuló stratégiai tervezését is. A dokumentumelemzés része volt az egyetemek honlapján elérhető és vezetőiktől beszerzett egyetemek működési szabályzata, egyenlőségi tervei és inklúziós stratégiái.

Mivel a hallgatói és oktatói kérdőívem a hazai és határon túli magyar egyetemeken kevés kitöltői elemszámot eredményezett, ezért a hazai intézmények közül kizárólag a Pécsi Tudományegyetem befogadásra vonatkozó intézményi dokumentumait és programjait volt értelme doktori értekezésemben megvizsgálni, valamint azon intézményi egység szolgáltatásait, adatait, akik kifejezetten a fogyatékossgal élő, köztük neurodivergens hallgatókat támogatják, amely hivatalosan a Támogató Szolgálat és programjai, Magdali Csaba vezetésével.

A dokumentumelemzés különös tekintettel koncentrált a nemzetközi vizsgálatokban kijelölt sokszínűségi kritériumokra, azon belül is a fogyatékossgal élő, sokszínűség referenciaértékeire (hallgatói, szakos, transzgraduális, támogatási, gyakorlatok és gyakorlóléhelyek, szolgáltatói, és döntéshozói) és kritikus minimumértékek megjelenésére, a szabályzóként történő használatára az egyetemi és képzési programokban (Hamilton & Petty, 2023). A

dokumentumelemzés során azokat a strukturális kritériumokat vizsgáltam, amelyek a sokszínűség kialakításának feltételrendszerét képezhetik az egyetem általános életében, illetve speciálisan a képzési programokban a fogyatékossgal élő és neurodivergens egyetemi hallgatókra vonatkoztatva. (3. kutatói kérdés)

III.2.3. Többváltozós statisztikai elemzések, összefüggés-vizsgálatok

Egy nagymintás kérdőíves vizsgálat elvégzése során Varga és munkatársai (2021) már fényt derítettek egy korábbi kutatásukban arra, hogy milyen folyamatok, történések állnak egy-egy hallgató lemorzsolódása mögött, különösen a hátrányos helyzetű előnyben részesített hallgatói populáció tekintetében. Eredményeikből látható, hogy vizsgálható, hogy mely tényezők befolyásolják a hallgatók intézményi kötődését, milyen faktorok is játsszák a legfontosabb szerepet a hallgatók diplomaszerzésében és a kimagasló eredmények elérésében a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok esetén. Ezeket a speciális szükségletű és különösen a neurodivergens csoportok esetében is elvégeztem a másodelemzés során.

A neurodivergens hallgatók esetén is fontosnak tartottam megismerni, hogy milyen tényezők befolyásolják a hallgatók intézményi kötődését, mennyire érzik magukat PTE-s polgároknak, és mennyire érzik magukat befogadva/elfogadva az egyetemen, s milyen hiányterületeket említenek a támogató szolgáltatások köréből. Mindezek érdekében a PTE Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport Befogadó Egyetem elnevezésű kutatásának Neptunon alapuló Adatbázisának adattisztítását, egyes részeinek újrakódolását és a statisztikai adatok másodelemzését végeztem el. A PTE hallgatói köréből fókuszálva az előnyben részesített populáción belül is a fogyatékossgal élő hallgatókra, s azon belül is a neurodivergens hallgatókra, a szempontsorok kidolgozása. Az inklúzió folyamatelvű modellje alapján, statisztikai többváltozós adatelemzés a felvett, méltányosságban részesült, mobilitásban részt vett, nyelvvizsgát szerzett, lemorzsolódott és diplomát szerzett hallgatók vonatkozásában (2. kutatói kérdés).

A hallgatói adatbázisok idősoros elemzése a befogadás területeit sokféle aspektusban tudja tényszerűen bemutatni, hogy van-e eltérés a speciális képzési szükségletű (pl. mozgáskorlátozott, érzékszervi- vagy beszéd fogyatékossgal élő) illetve a neurodivergens (pl. ADHDs, autizmus spektrumon lévő, vagy diszes) hallgatói csoportok képzési adataiban a hallgatói többséghez

képeket. Egyrészt vizsgálható a célcsoportok bemeneti, folyamatközi, végzettség szerzési és diploma szerzés utáni helyzete.

A dokumentumelemzés során nyert feltételi kritériumok összevetése a statisztikai adatokkal kirajzolhat olyan mintázatokat, amelyek nemcsak a hallgatói rezilienciát erősítik, hanem az akadémiai kiválóság egyetemi környezetének meghatározó elemeire is felhívhatják a figyelmet, s felhasználhatók lesznek egy stratégiai tervhez egy a jövőben is érzékeny, méltányos és folyamatosan korszerűsödő nemzetközi egyetemünk fejlesztéséhez (3. kutatói kérdés).

Vizsgálati módszerek

A PTE-n zajlott az a vizsgálat, mely a Neptun adatbázis 2010 és 2019 között regisztrált adatai alapján valamennyi képzéssel rendelkező hallgatóra (68 602 fő) és képzési sávra (83 067 db) kiterjedt (Varga et al. 2019, 2021b). Ez az elemzés a hallgatók Neptunban elérhető személyes és képzési adatain alapult, s háttérváltozóként jelent meg az *előnyben részesítés*. Az előnyben részesített hallgatókat öt kategóriába sorolta az elemzés a Neptun adatbázist statisztikai kódokban értelmezve: (1) tanulási-pszichés fejlődési zavarral élők, (2) hátrányos helyzetűek, (3) testi/értelmi fogyatékkal élők³, (4) gyermeket vállalók és (5) egyéb hátránnyal élők. További háttérváltozóként kezelték a *kapott juttatásokat (ösztöndíj, kollégium)* és az adott *képzés státuszát* is.

Kutatásunk másodelemzi azokat a személyeket, akiknek már valamilyen módon lezárult az oktatási pályája. Az eredeti vizsgálat első (1) kategóriájában szerepőket ebben a másodelemzésben *neurodivergensnek* neveztük át, ez a legnagyobb számú és leglátensebb hallgatói csoport. Adatbázisunkban ebbe a csoportba főként tanulási zavarral (pl. diszlexia, diszkalkúlia, diszgráfia) és figyelemzavarral (ADHD) diagnosztizált, egykor „sajátos nevelési igényű” (SNI-s) tanulók tartoznak⁴. Elemzésünk szempontjából külön fókuszot kapott a *sajátos képzési igényű hallgatók*

³ Anomáliának bizonyult az első statisztikai elemzés során az a tény, miszerint a (3) *testi-értelmi fogyatékos* kategóriát egy gyűjtőkategóriába sorolta a Neptun adatbázis alapján a háttérváltozókat felállító statisztikus csoport, akik érthetően a hazai fogyatékos személyek jogairól szóló törvény kategóriáit követhették. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 108.§-a már nem harmonizál a “testi-értelmi fogyatékkal élők” kategóriával, mert e törvény definíciója szerint a *fogyatékosan élő hallgató (jelentkező)* az, aki „*mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.*” Ebből a jogszabályból láthatjuk, hogy az „*értelmi fogyatékos*” itt nem is említett kategória, azaz a törvény nem számít értelmileg akadályozott, valójában még *határövezeti intellektusú* hallgatókra sem (IQ70-85), akikhez már a közoktatásban sem rendel gyógypedagógiai fejlesztést.

adatainak vizsgálata a többi előnyben részesített csoporthoz hasonlítva mely az eredeti elemzés szerint az (1)+(3) kategóriák együttesen. A (3)-as kategóriába a többi „klasszikus” fogyatékosági kategória tartozik, valamint az eredeti (véleményem szerint téves besorolási koncepció miatt) *a magas intellektusú autizmus spektrum kondícióval élőket is (ASC)*. Másodelemzésünk végső elemszáma: N = 47.194 fő az elvégzett adattisztítás után.

A jamovi és SPSS programokkal és a doktori program oktatójának, s statisztikus kollegáktól kapott segítséggel a képzési státuszra, mobilitásra, oklevél minősítésre, passzív félévekre és a képzés megszűnésének okaira, valamint a nyelvvizsga meglétére és azok kategóriáira, mint kondíciókra tanultam meg szűrni.

Másodelemzésem ugyanannak a PTEs Neptun adatbázisnak 2010 és 2019 között regisztrált adatai alapján valamennyi képzéssel rendelkező hallgatóra történt (n= 68,602 fő), de a ***vizsgálati mintám*** már a ***képzési trackjét befejezett hallgatókra szűrve 47,194***, valamint a ***mintavétel módja*** is nagymintás, idősoros elemzés.

Vizsgálatom e részének kifejezett korlátjaként kell jeleznem a Neptun adatbázis anomáliáit, az adattisztítás nehézségét, valamint a velünk dolgozó szociológus kutatók fogyatékosági törvény szerinti kódolását, mely nem harmonizál a felsőoktatási törvényben szereplő kategóriákkal. A jelen statisztikai adatlemzésben a *neurodivergens* hallgatói kategóriában limitációnak bizonyult, hogy az adatbázis fent említett anomáliája miatt a neurodiverzitás egyik alcsoportját, az *autizmus spektrum kondícióval (ASC) élő magas intellektusú hallgatókat* nem tudtuk leválasztani a (3)-as háttérváltozóról, azaz a “testi/értelmi fogyatékkal élők” csoportjáról. Velük együtt a neurodivergens hallgatói csoport még kb. évi átlag 5-7 fővel bővülne a Támogató Szolgálat jelenlegi 22,000 összhallgatóval nyilvántartott, 236 sajátos nevelési igényű hallgatóra eső ASC-s személyek száma alapján.

A kutatás további korlátjai közt kell említenem, hogy bár rendelkezésre áll a PTE-n diplomás karrierút nyomkövető, ezekben az KTK által kezelt adatbázisokban sajnos nincs mód a speciális szükséglet és neurodiverzitás azonosítására Ennek híján a kimenet tekintetében, hogy nem következő nyomon a nálunk végzett speciális szükségletű hallgatók diploma utáni munkapiaci helyzete, hiszen a GDPR arra se ad lehetőséget, hogy az egyetemmel már nem jogviszonyban lévő hallgatónak kérdőívet küldjön ki. Nevelésszociológiai kutatások más országokban vizsgálják, az egyetemről kikerülő alumni jövőjének alakulását, álláskereső adatbázisokat is tartanak fenn

számukra, s nyomon követik, hogy el tudnak-e helyezkedni hallgatóik a végzettségüknek megfelelően, s vizsgálni tudják szektoronként, hogy van-e szignifikáns összefüggés a speciális szükséglet, illetőleg nemek, mint független változók esélyegyenlőségre gyakorolt hatására.

III.2.4. Strukturált interjúk inkluzív programok vezetőivel munkatársaival

Az interjú a fentiekben részletesen ismertetett Inklúzió folyamatelvű modelljének egyes elemei mentén készültek az adott intézményre vonatkoztatva és a neurodivergens hallgatókat fókuszban tartva. A nemzetközi partnerintézmények közül a meglátogatott 5 külföldi és 1 magyar egyetemen töltött a vendégoktatói és dolgozói mobilitás, valamint konferencia és látogatás során töltött 1-1 hét terepmunka során megismert témához kapcsolódó praxist mutatom be, amelyet adaptálhatónak és pozitív gyakorlatnak véltem az egyetemi befogadás és diverzitás növelése szempontjából. A gyakorlatokat s ezeken az egyetemeken is készítettem a támogató szolgálatok és a befogadást segítő programok vezetőivel, valamint az ombudsmanokkal interjúkat (n=12), melyekből itt csak a releváns gondolatokat idézem. Az adatfelvétel során fogyatékosügyügi biztosokkal (PTE, ELTE), oktatási igazgatóval (PTE), *programvezetőkkel* (MUNI, Oranim, UMD), *rektorral* (Oranim), *nemzetköziesítésért és esélyegyenlőségért felelős dékánhelyettesekkel* (Universitat de Sevilla), *szociálpedagógia tanszék oktatóival* (MUNI) és *gyógypedagógia programvezetőkkel* (Oranim), valamint egy *Ombudsmannal* (PTE) készült interjú. (3. kutatói kérdés)

Az európai egyetemek számára előkészített stratégiafejlesztésre irányuló INVITED project felmérési kérdőívet, az eredményeket több tucat a projektben részt vett egyetemről, valamint policy javaslatokat is tartalmaz (Claes-Kulik et al., 2019), kritériumlistát és jógyakorlatok leírását az egyetemi diverzitás sokféle támogatására a LERU Egyenlőség, sokszínűség és befogadás az egyetemeken: a rendszerszintű megközelítés ereje c. állásfoglalás (LERU, 2019). Stratégiai tervekre már 2.0, sőt 3.0 változatokat is találunk a nemzetközi egyetemektől, akik 1-2 fejlesztési ciklussal előrébb járnak, mert már 10-15 éve intézmény-széles instrumentumokban gondolkodtak.

Az programvezetőknek feltett strukturált interjú kérdéseket a Folyamatelvű Modell mentén a III.1.1, 1.2 és 1.3 alfejezetekben voltak olvashatóak. Az értekezés terjedelmi korlátai miatt, a strukturális és programelemek összehasonlításán túl az azokhoz tematikusan köthető interjúk leírataiból idézek és kizárólag a PTE intézményi gyakorlatába is átültethető, minden egyetemről példaként kiemelhető praxisokat szeretném csak bemutatni az eredmények között, s ezeket egy Excelben rendszerezett, a programokat összehasonlítható katalogizálható kritériumrendszer.

Az interjúkat a résztvevők informálásával és a kutatásetikai előírások betartásával használtam fel a függelékben elhelyezett hozzájárulási nyilatkozatokkal. A digitális hangrögzítésre engedélyt kaptam a feldolgozás céljából. Az interjúkat az Otter.AI hangról szövegre átíró szoftver segítségével dolgoztam fel, s ezek kódolását és a narratív szintézisét további publikációkban kívánom közölni, az idézett illetékesekkel történő egyeztetés után. Jelen disszertációmban az intézmények szakembereinek identitását védem, ahol érzékeny adat kerül közlésre, vagy ahol a titulusok egyértelművé teszik az illető kilétét, ott a tőlük idézett információk interpretációját, validitását velük előzetesen egyeztettem.

III.2.5. Életút- és fókuszcsoportos interjúk speciális szükségletű hallgatókkal

A Támogató Szolgálat vezetője segítségével 2022-ben a kérdőívek kiküldésével egy önkéntes jelentkezéssel fókuszcsoportos vagy egyéni interjúra is meghívta a hallgatók mozgáskorlátozott, látás- és hallássérült, valamint beszéd fogyatékossgal élő és tanulási zavarokkal diagnosztizált hallgatóit (n= 12) (2. kutatói kérdés). Érdekes tapasztalás volt, hogy mindegyik hallgató egyéni életút interjút kívánt adni, s nem fókuszcsoportosat, aminek ott volt az előnye, hogy nem több ember számára kellett megfelelő időpontot találni, ami mindenki órarendjébe jól illeszkedett. Szintén előny volt a diszkréció, valamint az online tér, amit a résztvevők 66%-a választott. Hátránya volt azonban, hogy sokkal több adatot kaptam így, amelynek terjedelme miatt elhúzódott a lejegyzése (speech to text transcript), a visszahallgatása, adattisztítása (felesleges részek, pl. interjúvoló személyes kommentjeinek törlése).

A félig strukturált hallgatói kérdéseim az alábbiak voltak:

Speciális képzési igényű, köztük Neurodivergens Hallgatók Számára Megfogalmazott Kérdések Fókuszcsoportos Interjúkhoz:

1. BEMENET - Kérem, hogy röviden fejtse ki a PTE-re való bekerülése körülményeit:
 - 1a. Könnyű vagy nehéz volt-e az egyetemre bejutás, és arra a szakra vették-e fel, amire szeretett volna eredetileg is felvételt nyerni?
 - 1b. Kapott-e többletpontot bármely dokumentált tanulási zavarért vagy a felsőoktatási törvényben foglalt fogyatékossgai kategóriáért a központi felvételi során?
 - 1c. Általában mi a véleménye az ilyen fajta előnyben részesítésről a hazai felsőoktatásban?
 - 1d. Milyen emlékei, tapasztalatai voltak a közoktatásban (diagnózis, identitás, mint SNI-s tanuló, fejlesztések minősége)?

2.FOLYAMAT - A tanulmányi és egyetemi évei alatt eddig megélt tapasztalatokat miként összegezné?

- 2a. Hogy éli meg interszekcionális identitásának neurodivergens (diszes, ADHD-s, autizmus spektrumzavar, etc.) aspektusát? (érzelmi reakciók, identitás, diagnosztika)
- 2b. Neurodivergenciája hogyan hat ki magán és társasági életére itt az egyetemen?
- 2c. Neurodivergenciája hogyan hat ki tanulmányi életére itt az egyetemen?
- 2d. Hallott-e már a relatív vs. abszolút kognitív erősségekről?
- 2e. Vannak-e kifejezett tanulmányi nehézségei a neurodivergencia következtében, s ha igen ez miben nyilvánul meg? Mi okoz legnagyobb kihívást Önnek a tanulásban?
- Ön hogyan próbálja áthidalni a kihívásait az egyetemen?
- 2f. A Támogató Szolgálathoz fordult-e segítségért? Ha igen, miben tudtak segíteni?
- 2g. Mennyire megértőek neurodivergenciájával kapcsolatban az egyetemi oktatók?
- 2h. Ön szerint működik-e az ésszerű alkalmazkodás (reasonable adjustments), azaz rugalmasak-e Önnel a tanítási módszereket és értékelési formákat illetően az oktatók?
- 2i. Ki/kik segítenek az egyetemen, vagy a tágabb közösségében ezek megoldásában?
- 2j. Működnek-e olyan programok, melyek az Ön általános jóllétére, mentálhigiéniére, lelkiigondozására irányulnak?
- 2k. Részt vett-e például önfejlesztő vagy egyéb tréningprogramon, viselkedésterápián, melyet más hallgató társának is ajánlana?
- 2l. Ismer-e olyan tanulást segítő módszereket, megközelítéseket, technológiát, szoftvert, mely segíti önt tanulmányaiban? Összességében milyen mértékben tartja befogadónak az egyetemet?

3.KIMENET: A diplomaszerzéshez vezető úton, hogy érzi, befogadóak és rugalmasak-e a kimeneti követelményeket az egyetemen?

- 3a. A tanulmányi attitűdök és elvárások reálisak-e Önnel szemben?
- 3b. Van-e például nyelvvizsgakövetelmény ön felé, s kell-e még újabb nyelvvizsgát teljesítenie idegennyelvből?
- 3c. Mit gondol a nagyobb volumenű írásbeli beadványokról (szakdolgozat, értekező esszé, portfólió), könnyű-e Önnek vagy kihívás-e Önnek ezeket kisebb részekre bontani?
- 3d. Mennyire bizakodó, hogy sikerül mindez időre? S mennyire bizakodó a munkapiac tekintetében, ha megszerezte a diplomát?

A neurodivergens csoportnál külön kérdéssort készítettem az ADHD-s hallgatóknak, mert őket valami oknál fogva nehezebb volt elérni. Ők voltak legkisebb számban diagnosztizálva felnőttként, s ők érezték legkevésbé „speciális képzési igényűnek magukat. Emiatt a jelenség miatt külföldi egyetemen tanuló ADHDs egyetemistákat is toboroztam, hogy megvizsgáljam, hogy ez hazánkban van-e csak így.

A hallgatók elérése itt kihívás volt, hiszen az adataikat GDPR és etikai korlátok miatt nem adhatta ki a TSZ, tehát csak a programvezetőn keresztül tudtak velem Messengeren keresztül

kapcsolatba lépni, miután ők kezdeményezték a kapcsolatfelvételt, hogy érdeklí öket egy életinterjú. Továbbá egy ismerős kollega Rómában tanuló egyetemista gyermeke is toborzott önkéntes interjúra jelentkező török fiatalokat, akiket már gyerekkorukban diagnosztizáltak (így a hólabda módszerrel újabb neurodivergens hallgatókat sikerült elérni (további n= 4). Így összesen 16 életútinterjút sikerült felvennem és feldolgoznom. A jelen értekezésben az inklúzió folyamatelvű elemzésénél idézett példákban jelennek meg az ebből idézett részek.

ADHD-s hallgatók számára kifejlesztett félig strukturált interjú:

1. Mik a személyes tapasztalatai a tanulmányai során a befogadásról és személyes kapcsolatairól a neurodiverzitás tükrében?
2. Neurodiverzitása mennyiben határozza meg identitását? (pl. Tesz-e erre utalásokat? Nyíltan kommunikál-e erről csoporttársaival és/vagy oktatóival?)
 - a. Tudja-e teljesíteni a kurzusok által támasztott elvárásokat úgy, hogy az ne veszélyeztesse személyes lelki jóllétét?
 - b. Személyes és társas kapcsolatai hogyan alakulnak neurodiverzitása(i) és tanulmányai függvényében? Van-e ideje ismerkedni, szabadidejét tölteni csoporttársaival, barátaival?
 - c. Befogadó-e Ön szerint kortárs csoportja? Ha skálán mérné társas életét: 1-10 között, amiben az 1 (teljesen magányos) és 10 (nagyon aktív társasági életet él minden nap) hova helyezné magát?
 - d. Szed-e bármilyen gyógyszert a neurodiverzitásának kezelésére stimuláns drogokat, mint a methylphenidate és amphetamine (pl. Adderall XR, Vyvanse, Concerta vagy Ritalin)? Ezeket pszichiáter orvos írta-e fel saját használatra? Vannak-e mellékhatásai, s azokat kell-e gyógyszerrel kezelni? Azokat orvos írta-e fel?
 - e. Tanulmányai alatt a családtól függetlenül él-e (kollégiumban és albérletben) vagy a családdal lakik?
 - f. Hogyan sikerül egyensúlyozni a családdal töltött idejét és magánéletét a tanulmányai mellett?
 - g. Egyetemi tanulmányi előmenetelét mennyire befolyásolja neurodiverzitása?
 - Küzd-e akadályokkal az időbeosztás és a fókuszálás terén?
 - Ha 10-es skálán el kéne helyezni, hogy mennyire tudja tudatosan alakítani a napirendjét: az 1 (elfolyik az idő és csak sodródik a nap eseményei között) és 10 (tudatosan megtervezi napjait és minden teendőre sort kerít) között, hova helyezné a feladatvégzésének hatékonyságát ezen a skálán?
 - Ha energiaszintjét és kognitív frissességét egy skálára helyezné
 - 1 (fáradékony, aluszékony és nehezen tud összpontosított munkát végezni napi rendszerességgel) és 10 (kognitív képességei tekintetében a topon érzi magát, energikus, motivált és hatékonyan tud feladatokat ellátni napi szinten), hova helyezné magát általában? Ez hullámzó-e egy hét vagy hónap során?
 - h. Ön szerint milyen önszegítő csoport, képzés vagy tréning lenne a segítségére ahhoz, hogy jobban tudjon teljesíteni és/vagy kiegyensúlyozottabb legyen mentálisan és pszichésen?

A hallgatói hozzájáruló nyilatkozat példányát a 8. függelékben található.

III.2.6. Terepmunka nemzetközi partnerintézmények támogató szolgálatainál

Az értekezésem terjedelmi korlátai miatt, a strukturális és programelemek összehasonlításán túl az azokhoz tematikusan köthető interjúk leírataiból idézek és kizárólag a PTE intézményi gyakorlatába is átültethető, minden egyetemről példaként kiemelhető praxisokat szeretném csak bemutatni az eredmények között, s ezeket egy Excelben rendszerezett, a programokat összehasonlítható katalógus.

Az interjúkat a résztvevők informálásával és a kutatásetikai előírások betartásával használtam fel a függelékben elhelyezett hozzájárulási nyilatkozatokkal. A digitális hangrögzítésre engedélyt kaptam a feldolgozás céljából. Az interjúkat az Otter.AI hangról szövegre átíró szoftver segítségével dolgoztam fel, s ezek kódolását és a narratív szintézisét további publikációkban kívánok közölni, az idézett illetékesekkel történő egyeztetés iránt. Jelen disszertációmban az intézmények szakembereinek identitását védem, ahol érzékeny adat kerül közlésre, vagy ahol a titulusok egyértelművé teszik az illetőt, a tőlük idézett információkat kizárólag velük előzetesen egyeztetve idézem.

Az adatfelvétellel ebben a kutatási részben nem volt gond, ki élőben, ki online állt a kutató rendelkezésére, s mindenki hozzájárult az interjú hangfelvételéhez az adatfeldolgozást megkönnyítve, melyhez hozzájáruló nyilatkozatot töltöttek ki az interjú előtt. A hanganyagot az etikai szabályok szerint a fokozatszerzés utáni 1 évig őrzöm mások által nem elérhető elektronikus formában egy munkahelyen nem használt, jelszóval titkosított eszközön, s a kutatásetikai szabályoknak megfelelően törlöm. Az intézményi programoknál az alapsokaság (n=6) programvezető vagy azon munkatársuk volt (gyógypedagógus vagy szociális munkás végzettséggel), akik a speciális képzési igényű, s köztük neurodivergens hallgatókkal való közös munkát leginkább be tudták mutatni az intézményegységen való körbevezetés után.

A CHARM-EU *Jógyakorlatok a befogadás és a sokszínűség területén* c. dokumentummal a 2022-es CHARM-EU Inklúziós Konferencián ismerkedtem meg, melyre a Támogató Szolgálat látássérült hallgatóit kísértük fel, mint mentortanárok a résztvevő hallgatókat egy gyógypedagógus kolleganővel. A kritériumrendszerével is jó példát mutat számunkra, s e szerint regisztráltam én is azokat a praxisokat, amiket a meginterjúvolt programvezetőktől feljegyeztem, hogy kompatibilis legyen az ilyen témában már összegyűjtött többi katalógusban szereplő európai jógyakorlattal (CHARM-EU Deliverable 6.2, 2022). A katalógus formanyomtatvány rendelkezésre állt az egyes partneregyetemeket képviselő CHARM-EU inkluzivitásért felelős tagjai számára, akik

közvetlenül szétosztották az öt felsőoktatási partnerintézményük egyenlőségi bizottságai és hallgatói támogatást végző osztályai/irodái között. Ez már önmagában egy követendő példa, amit más konzorciumok is követhetnének a befogadás és esélyegyenlőség praxisainak egymás közti disszeminációjára.

A begyűjtött információkat tehát magam is az alábbiak szerint dolgoztam fel:

„1. A felsőoktatási intézmény neve

2. A gyakorlat neve

3. A gyakorlat típusa:

- a.) nemzetileg szabályozott törvény,
- b.) intézményi politika vagy stratégia,
- c.) Program v. tudatosságnövelő kampány
- d.) Ad hoc tevékenység (kérjük, jellemezze, milyen típusú)
- e.) Egyéb

4. Célcsoportok (több célcsoport is lehet) és jellemzőik (pl. speciális szükségletek típusai)

5. A gyakorlat területe (nem kimerítő felsorolás, a releváns részletek hozzáadandók)

6. Megsegítések fajtái (accommodations)

- a.) Tanulmányi támogatás
- b.) Mobilitás
- c.) Tanítás és tanulás
- d.) Útmutatás és tanácsadás támogatása
- e.) Ösztöndíj támogatás
- f.) Egyéb

7. A gyakorlat kezdetének éve

8. A gyakorlat időtartama és annak azonosítása, hogy van-e utókövetés (spin-off)

9. A gyakorlat fő céljai és tevékenységei

10. A gyakorlat szempontjából alapvető fontosságú három fő érték meghatározása

11. A gyakorlatban részt vevők száma. Amennyiben lehetséges, a résztvevők körülményeire vonatkozó információk is (pl. fogyatékoság típusonként)

12. A gyakorlatért felelős terület és/vagy osztály

13. A gyakorlat kialakításában/megvalósításában/értékelésében részt vevő belső érdekeltek

14. A gyakorlat tervezésében/megvalósításában/értékelésében részt vevő külső érdekeltek

15. Honlap címe (ha van)

16. A gyakorlat legutóbbi jelentéseire vonatkozó információk (pl. weblink)

17. A benyújtó elérhetőségei (nyomon követés esetén)” (CHARM-EU, 2022)

Összességében egy pozitív élmény volt ezen programok látogatása, mert egyrészt a partnerek se éreztették, hogy mint kutató teher lennének a számukra. Örömmel osztották meg tapasztalataikat és látszólag büszkeséggel töltötte őket el az, hogy érdeklődünk a munkájuk felől. Egyedül talán a Barcelonai Egyetem támogató szolgálata nem volt felkészülve a fogadásomra,

mert ott a vezető éppen távol volt, s láthatóan mindenki el volt foglalva a hallgatók ügyeinek intézésével, fejhallgatókkal online, valamint kis helyiségekben dolgoztak együtt az év végi forgalmas időszakban. Az egyik fiatal hölgy kollega, azonban kijött és készségesen válaszolt kérdéseimre a speciális szükségletű hallgatók „Fem Via” nevezetű programjáról. Ezért a váratlan látogatásért azonban kárpótolt *Prof. Dr. Assumpta Aneas* egyetemi tanárral való találkozás, aki a Barcelonai Egyetem Oktatási Karának a Kutatásmódszertani és Értékelés az Oktatásban Tanszékén (GREDI) oktat. Ő a Barcelonai Egyetem Oktatáskutató Intézetében a méltányosság, jólét és befogadás területének koordinátora, aki nem csak beszámolt, de online részemre megküldött minden az egyetem diverzitását támogató GEP és egyéb szociálpolitikai és az egyetemhez való hozzáférést segítő és felvételi protokollt (PSAU), a díjak és a sokszínűséget támogató előnyben részesítő intézkedéseket.

Mindezekon túl résztvevői megfigyeléseket is feljegyeztem az egyetem és szolgáltatásaik fizikai hozzáférhetőségéről a brnoi MUNI, a Sevillai Egyetem, az Oranim kampusz, az ELTE, a UMD, valamint a Barcelonai Egyetem épületeiben, melyeket fotókkal is illusztráltam (13. sz. melléklet).

III.3. Adaptációval alkotott kutatási eszközök bemutatása

Az alábbi két alfejezet saját adaptációval történt kérdőíves eszközök megalkotását, adoptálását és validálást mutatja be, mely jelen kutatásom újszerűségét adja. Vizsgálatom során olyan mérőeszközöket és kutatói módszereket terveztem adaptálni, melyek az USA-beli – Inkluzív Kiválóság (Inclusive Excellence) modellfejlesztési – vizsgálatokban és az európai egyetemi konzorciumok (EDUC, CHARM-EU, EUCEN-INVITED Project) összehasonlító oktatáskutatásaiban már korábban beváltak (Claeys-Kulik és mtsai, 2019), továbbá az európai felsőoktatásra adaptált Inklúziós Index-szel (Salceda Mesa & Ibáñez García, 2015) végzett vizsgálatokban már európa más országában validálásra kerültek (Losada Puente et al., 2022). Az eszközök adaptációs folyamatához, illetve a tudományos vizsgálathoz tanácsadói szerepben bevontam Dr. Fazekas Ágnes Saroltát, az ELTE BGGYK Fogyatékosság és Társadalmi Részvétel Intézet adjunktusát és a CHARM-EU konzorcium oktatási referensét, aki maga is hasonló témában védte szociálpolitikai téziseit, valamint a PTE Támogató Szolgálatának munkatársait, akik egy pilot projektben tesztelték a spanyol felsőoktatásban már validált kérdőív magyar nyelvre visszafordított Inklúziós Index kérdéseit.

A PTE hallgatói körét érintő kérdőíves lekérdés *hozzáférési mintavétellel* történt, a Neptunon keresztül, online módon. A kérdőív saját fejlesztésű, adaptált kérdőív, mely 56 kérdésből áll, amelyből 36 az index for inclusion felsőoktatásra validált EBAV-skálája, a többi pedig intézményi diszkriminációra és oktatói inklúziós gyakorlatokat, valamint a szociográfiai kérdéseket tartalmazó itemek. PTE Inklúziós Index kutatás (EBAV-skála) dimenzióit, faktorait és itemeit, valamint a statisztikai validálását a következőkben bemutatom (2. kutatói kérdés)

Kutatásom ezen részének alapvető korlátjaként jegyezném meg, hogy a minta nem reprezentatív, se nem rétegzett hiszen a hallgatói alapsokaság 1.3%-a vett csak részt a kérdővek kitöltésében még a PTE-n is a kb. 20,000 hallgatóból nem az többség arányában oszlanak meg a nemek, karok és fogyatékosági típusok. A TSZ hallgatói például az összhallgatószámhoz képest felülreprezentáltak (80:270 az összes speciális szükségletet megjelölt esetén (beleértve krónikus és tartós betegséget), ami 30% részvétel; s 37:99 az aktív BNO kóddal előnyben részesített TSZ hallgató), ami 37%-os részvétel, melyet nagy valószínűséggel egyrészt a téma őket jobban érintő relevanciájának, valamint a TSZ vezetőjének, Magdali Csaba segítségének köszönhetek, aki az ismételt Neptun kiküldésen túl is egy plusz kiküldéssel segítette a kutatásomat, melyben az interjú lehetőségére is felhívta a náluk regisztrált hallgatók figyelmét, akiket e-mailben BCC funkcióval a GDPR jogvédelmi szabályai szerint csak ő, mint programkoordinátor érhet el.

III.3.1. Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények Skálája (EBAV-skála) – kérdőíves kutatás hallgatói körben

Az Inkluzív Index kérdőív felsőoktatásra validált EBAV-skálája **36** iteme az alábbi 3 fő dimenzió alá csoportosítható, melyeket az eredeti index dokumentumaiban általánosan a *kultúra (culture)*, az *intézménypolitika (policy)* és a *gyakorlat (practice) dimenziói* megnevezést kapták. Bővebben a magyar nyelvű Csányi-Schiffer fordításban A. **Az inkluzív szemlélet kialakítása**, B. **Az inklúziós programok és stratégia fejlesztése**, valamint C. **Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése** címkéket (1SDD, p.X). Ezen dimenziók alá további 2-2 aldimenzió, azaz összesen 6 faktor tartozik, valamint a számmal jelölt 36 kérdőív item, melyeket az alábbi táblázatba csoportosítottam, s melyek listái angol és magyar nyelven a 4. függelékben olvashatók. Az Inklúziós Indexet, mint eszközt az alábbi módszertan szerint adaptáltam és használtam fel a kutatásomban. Az alábbi lépéseket követtem ahhoz, hogy minél megbízhatóbb legyen a kutatás eredménye:

- 1. lépés** Első körben a már külföldön validált spanyol és angol nyelvű kérdőívet (Losada Puente et al., 2021) átfordítottam magyarra és adaptáltam a hazai felsőoktatás nyelvezetére. Itt előnyömbre vált, hogy mindkét nyelvből van nyelvvizsgám, így a spanyol és angol nyelvű materiát egyaránt figyelembe tudtam venni, ez főként azokon a pontokon segített, ahol nem volt egyértelmű mely volna a legjobban találó magyar kifejezés a többféle lehetséges opció közül. Ilyen korlátnak éreztem az angolul kövtezetesen használt „központ” (center) kifejezést, melyet a hazai kontextusban is egyetemfüggő, hogy mely mondatokban veszi át a kar, mely szerveződési szinten az intézet ill. tanszék, de a vezetőség kapcsán is egyetemfüggő, hogy mi tartozik az oktatási igazgatóság, mi a kancellária, s mi a rektori hivatalok alá. Sok esetben a megfelelő kifejezés a központra az egyes képzési programok szintje volt (pl. órarend és csoportbeosztás), melyet az intézet igazgatója és a tanszékvezetők felügyelnek, s nem egy egyetemi központ irányít. Hasonlóan a tanulóra (student) helyett a felsőoktatásban itthon a „hallgató” kifejezést használjuk, míg a tanárok (teachers or faculty) helyett pedig az „oktató” néven feleltethető meg egy szóval a különféle fokozattal más-más beosztásba tartozó felsőoktatási szakember (tanársegéd, adjunktus, docens és egyetemi tanár).
- 2. lépés** A kérdőívet magyar nyelvről visszafordítottam egy fordító szakemberrel angol nyelvre, meggyőződtem róla, hogy minden item az eredeti kérdéssel megegyező, ahol nem, ott átfogalmazásra került, melyet újabb visszafordítással ellenőriztem, s ehhez a Deep-L fordító applikációt előfizetett változatát használtam..
- 3. lépés** Pilot tesztelés alá vettem a kérdéseket a Támogató szolgálat három szakembere segítségével, akik egy „hangosan-gondolkodó protokollal” (think-aloud protokoll) jelezték, hogy számukra értelmezhetőek-e a kérdések az általuk szolgált hallgatói csoport tekintetében. Az ő javaslatukra a *nem egyértelmű* vagy *magyartalan* kérdéseket újra átfogalmaztam, figyelve arra, hogy a kérdés ugyanarra a vonatkozzon. Ezt a közös erővel itt-ott átfogalmazott, és a már korrektúrázott változatot újabb – immár AI-által megsegített előfizetett fordítóapplikációval (Deep-L) – újra leellenőriztem.
- 4. lépés** Innen következett egy Google Kérdőív készítése, mely egy jóval nagyobb feladat volt, mint aminek eredetileg tűnt, mert a kérdőív gerincét ki kellett egészíteni újabb 20 kérdéssel. Ezek egy része a statisztikai vizsgálatokhoz elengedhetetlen szociográfiai kérdések voltak,

hogy tudjunk leíró statisztikát végezni a kitöltőink körében, s összefüggéseket tudjunk vizsgálni az eredmények és ezen független változókra vonatkozóan. Ilyen *a kitöltők szociográfiai adatai*, pl. nem, származási település, szülők iskolai végzettsége (#39-43); az aktuális képzésükre vonatkozó adatok, pl. kar, program, képzési szint (#53-56) és *a bemenet, folyamat és kimenet felé tekintő személyes tapasztalataikról* (#38) adatot gyűjtő kérdéseknek. A fókuszcsoportomat kifejezetten érintő *speciális szükséglet és előnyberészesítés* (#44 -45) kategóriáiban az interszekcionalitás miatt volt a legnehezebb olyan válaszlehetőségeket adni, ahol egymást kizáró kategóriák születnek, s itt az is nehezítette a feladatomat, hogy a jogszabályi kategóriákat nehéz volt összeegyeztetni a már más szemléletben íródó értekezésemmel (hiszen minden általuk értelmezhető és ismert opció deficit alapú nyelvet tükrözött (fogyatékos, pszichés és fejlődési és tanulási zavar a már ettől elrugazkodó, pl. Pollack (2017) által írt könyvben használt specifikus tanulási különbözőség (SpLD) konstrukciókkal szemben. Továbbá a hallgatói kérdőívben szerepelnie kellett az *intézményes támogatásokra* (#55-lakhatás – kollégium, és #53 a *tanulmányaik finanszírozás* – ösztöndíj), a képzési eredményességre (#51 – mobilitás, #52 – idegennyelv tudás), valamint a lemorzsolódásra esetlegesen előrejelző kurzusismétlések és passzíválásokra vonatkozó adatok. Ezen felül az *oktatói inklúziós tiplistát visszamérő* kérdéscsoportot (#37), valamint a *diszkrimináció társadalmi csoportonként* is lekérdező kérdéscsoportját (#7b.) is be kellett emelni a kérdőívbe. Ez a része időigényes volt a kérdőív megvalósításnak, a kódolható kategóriák letisztázása miatt.

A kérdőívet megterveztem Google Form formájában, melyekhez egy diszkriminációt csoportonként vizsgáló, az inkluzív oktatás tiplistára vonatkozó 8 pillérére vonatkozó kérdéscsoportot emeltem be szintén 5 pontos Likert skálán, valamint a szociográfiai adatokat, a speciális szükségletre és előnybe részesítésre vonatkozó képzési adatokat, a folyamat szempontjából fontos intézeti támogatásokat (kollégium, ösztöndíj), az eredményességre (pl. idegennyelv tudás) és a lemorzsolódás rizikóit jelző kurzusismétlésre és halasztásra) vonatkozó kérdéseket is beemeltem az alapvelő szociográfiai adatokra kérdező nominális kérdések mellé. plusz 20 kérdéscsoportban.

5. lépés A kész Google Form kérdőívet doktorhallgató társaimmal és az akkori kurzusaimban részt vevő magyar és külföldi hallgatóimmal teszteltük. A nem hallgatói válaszok természetesen szintén csak a kitölthetőség szempontjából kerültek ellenőrzésre, s nem történtek

beküldésre. Itt tanulság volt számomra, hogy a Form hogyan jelenteti meg a kérdéseket, hol nem szerencsés, hogy görgetni kell szelvényben, de az eredeti sor már nem látható, vagy a keresztábrák kérdéseknél, volt, ahol kellett az, hogy több választ is meg lehessen adni egy sorban, de olyan is, ahol nem volt szerencsés, hogy soronként csak egyet lehetett bejelölni. A tesztelés (pilot-fázis) után új változatai születtek a kérdőívnek a visszajelzésekre történt javítások során, mely hónapokat vett igénybe Ezeket a kérdéseket mind át kellett szerkeszteni, hogy a kitölthetőség problémái ne torzítsák az eredményeket.

6. lépés A kérdőív bevetésének engedélyezése a tudományos rektorhelyettes segítségével, mely a tavaszi szünet miatt 3 hetet vett igénybe. Az engedélyben az egyetem vezetői jelezték, hogy a hallgatói célcsoportot pontosabban kell meghatározni (javasolták, hogy a magyar és angol nyelvű kérdőív egyszerre mehessen ki egy e-mailben). A bíráló bizottság javaslata alapján itt átdolgozásra került egy szociográfiai adatra vonatkozó item, ahol a nemre vonatkozó kérdésnél jelezték számomra, hogy az egyetem vezetése nem javasolja a társadalmi nemhez kapcsolódó identitásra való rákérdezést, helyette a biológiai, azaz születéskor megjelölt szex opcióit javasolják, azaz „Neme: 1. nő, 2. férfi és 3. nem kívánja megadni válaszlehetőségekkel, melyet korrigáltam és visszaküldtem újabb egyeztetésre a szakmai meglátásaimmal, melyekre érdemi válasz nem érkezett a vezetőségtől. Azonban amint megtettem a kért változtatásokat, a módosításokkal megkaptam engedélyt az adatgyűjtésre.

7. lépés Ahhoz, hogy megállapíthassuk, hogy maga a kérdőív pszichometriai értékei megfelelőek-e magyar nyelven a végleges 36 itemmel kétféle teszttel mértem. A rektorhelyettesi kutatási engedély kiadása után és 2023. május közepe és július közepe közötti szerzett újabb 240 fős kitöltésre futtattam le a kérdőív 3 dimenziójának mind a 6 aldimenzióját, azaz faktorát magyar nyelven is, hogy megtudjam, hogy **a.) azt méri-e, amit szeretnénk**, azaz megbízható-e (*reliability analyses*), amit minden egyes faktorhoz tartozó Likert-skála adatok itemenként való behúzásával tudtam kiszámítani a *jamovi* statisztikai programmal (Jamovi Project, 2021) a Factor alatt a reliabilitás számításra kattintva (pl. F1-hez beválasztva a 2,3,4,5 és 6-os számú itemeket, s ezekre a 240 kitöltő által megadott értékek oszloponként be lettek húzva, s így tovább a többi 5 faktorhoz tartozó itemekkel), illetve szintén ki kellett számolnom a *jamovi* programmal a leíró statisztikára kattintva, hogy **b.)**

normális-e az eloszlás az egyes faktorokra egy-egy válaszadó által adott összes értéket Summázva az eloszlás.

Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy mind a megbízhatósági mutatók (Cronbach $\alpha > 0.6$ -nál), mind pedig a csúcsosság-ferdeség mutatói $< (2)$ megfelelőek a kérdőívnek, mint kutatói eszköznek. Mindezek mellett jelöltem a táblázatban az átlagértékeket (M -mean), a szórást (SD – standard deviation), a csúcsosság és ferdeséget (Kurtosis - Skewness), valamint a reliabilitást mutató Cronbach α -t illetve a 312 összköltőre a csúcsosság-ferdeség értékek mellett futtattam egy McDonald's ω -t is, ami erősebb érték volt.

8. lépés A már kitöltött és validált kérdőívek 36 kitöltőre vonatkozó eredményeit egy Excel táblába kivonatolva a leíró statisztika fényében újra kellett kódolni, mert csak a 36+2 kérdéscsoport volt 5 pontos Likert-skálán, ahol a 7 kérdés negatív kijelentéseket (diszkrimináció) szintén át kellett fordítani a validálásnál egy pozitív kijelentésre és tükrözni az értékeket 1-5, 4-2, 3-3, stb. A nominális kategóriákat és az egyéb válaszokat is kódok formájában kellett értelmezni, egy-egy kérdésnél a kategóriákat összevonni, s újabb kódolást végezni, melynek **kóduktasításai** az **1.sz. melléklet**ben található. Ez az átkódolás szükségesek voltak ahhoz, hogy statisztikai vizsgálatokat tudjak végezni a függő és független változókkal.

Az alábbiakban az EBAV-skála 7. pontban leírt validálását fogom részletezni az eredeti kérdőív 6 faktorára vonatkozóan:

6. táblázat: *A kérdőív faktorainak statisztikai validálása*

F1= Befogadó közösségek építése, F2= Az inkluzív értékek kultiválása F3= Egy mindenki felé nyitott egyetem kialakítása F4=A sokszínűség támogatásának megszervezése, F5= A tanulás szervezése, F6= Az erőforrások mozgósítása

Descriptives

Descriptives

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	240	240	240	240	240	240
Missing	4	4	4	4	4	4
Mean	20.1	38.5	23.5	10.7	33.8	10.9
Median	20.5	40.0	24.0	11.0	34.0	11.0
Standard deviation	3.81	7.79	4.59	2.96	7.64	3.02
Minimum	7	13	7	3	13	3
Maximum	25	50	30	15	45	15
Skewness	-0.816	-0.794	-0.762	-0.383	-0.470	-0.412
Std. error skewness	0.157	0.157	0.157	0.157	0.157	0.157
Kurtosis	0.419	0.304	0.476	-0.457	-0.420	-0.520
Std. error kurtosis	0.313	0.313	0.313	0.313	0.313	0.313
Shapiro-Wilk W	0.935	0.947	0.950	0.956	0.961	0.949
Shapiro-Wilk p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

PTE Inklúziós Index kérdőívén egy 5 pontos Likert skálán adott válaszokból tevődnek össze az adott faktorok indikátorai. Az alábbi táblázatban látható a végleges kérdőív 36 befogadásra vonatkozó iteme a 3 fő dimenzió (A, B, C) és a 6 aldimenzió (azaz F1-F6 faktorok) mellé csoportosítva. Az Inklúziós Index EBAV-skálájának dimenziói, subdimenziói és a hozzá tartozó itemekre számított mutatók:

7. táblázat: Az Inklúziós Index dimenziói, faktorai és a hozzá tartozó itemek és Summaértékek a PTE vonatkozásában.

Dimenziók (3 db)	Subdimenziók / Faktorok (F1-F6)	Kérdőív itemek (1-36)	M	SD	Kurtosis	Skewness	α
KULTÚRA / CULTURE Az inkluzív szemlélet kialakítása/ <i>Creating inclusive cultures</i>	Közösségfejlesztés <i>Building communities</i>	2, 3, 4, 5, 6	20.1	3.81	0.419	-0.816	0.822
	Az inkluzív értékek megteremtése <i>Establishing inclusive values</i>	7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, (30)	38.5	7.79	0.304	-0.794	0.877
INTÉZMÉNYPOLITIKA / POLICY: Inklúziós programok és stratégiai tervek fejlesztése/ <i>Organizing diversity support</i>	Kialakítani “mindenki egyetemét” <i>Developing a university/college for all (addressing issues concerning students, faculty and staff alike!)</i>	(1), 15, 16, 20, 25, 26	23.5	4.59	0.476	-0.762	0.729
	A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése <i>Organizing diversity support (not just visible but invisible disability, mental health in its intersection w/ gender & neurodiversity. Involvements of students & faculty alike, see GEP.)</i>	22, 23, 24	10.4	2.96	-0.457	-0.384	0.769
GYAKORLAT / PRACTICE Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése/ <i>Developing inclusive practices</i>	A tanulás szervezése <i>Orchestrating learning</i>	11, 19, 21, 27, 28, 29, 31, 32, 33	33.8	7.64	-0.420	-0.470	0.900
	Az erőforrások mozgósítása <i>Mobilizing resources</i>	34, 35, 36	10.9	3.02	-0.520	-0.412	0.830

Inklúziós Index (EBAV-skála) – (Mellékletben 3. – teljes galíciai kutatócsoport által a felsőoktatásra már validált eszköz, mely engedélyt kapott magyarországi adaptálásra). Az eredeti felsőoktatásra validált változatot az alábbi Routledge Taylor & Francis Group által online publikált cikkben található (Losada Puente et al., 2021).

A magyar nyelvű változat a szerző adaptálta 2022. július 25-én a hazai felsőoktatási intézmények nyelvezetére, melyben a „center”, mint központ kifejezést a hazai egyetemi karok, intézetek és tanszékek *programjai* kifejezésre cserélt, a „teacher” kifejezést a hazai felsőoktatásban használt oktató kifejezésre, valamint a „student” kifejezést, a különféle programokban részt vevő *hallgató* kifejezésre. Az 5 pontos Likert-skálám értékelhető inkluzív indexhez részenként nyílt megjegyzésekre is adott a szerző lehetőséget, amennyiben a skálán egyik irányba sem elkötelező „részben egyet ért” válaszokra reflektálni kíván a válaszadó, esetleg saját tapasztalataira vagy hiányérzetére kívánna reflektálni egyetemünk vagy programjának szolgáltatásai kapcsán.

A Támogató Szolgálat munkatársaival egy fókuszcsoportban értékeltük és validáltuk a kérdőívek kérdéseinek értelmezhetőségét, átfogalmaztunk több kérdést, ami vagy nem lett elég magyarosan megfogalmazva, vagy nem volt értelmezhető könnyedén. A pilot kérdőívet aztán kitöltötte a csapat és a javításokkal és a magyar helyzetre (pl. előnyben részesítésre reagálva) alkérdéseket is eszközöltem a 7. kérdéshez. Az *eredeti kérdőív* angol, (spanyol) és a szerző által adaptált magyar változatban a kijelentések sorrendjében a 6. sz. mellékletben található.

Statisztikai vizsgálatok az Inklúziós index felsőoktatásra validált EBAV-skálát tartalmazó kérdőívvel: reliabilitás és normális eloszlás megállapítása

Az egyetemek befogadásának mérésére kialakított eszközt #PTEInklúziósIndexkutatás címmel egy Google Form kérdőív segítségével állítottam össze (5. sz. melléklet). A kérdőív összesen **56** **item**ből áll:

- ebből 36 az *Inklúziós Index felsőoktatásra validált EBAV skáláját* tartalmazza 6 faktorba csoportosítva (1-36 item);
- egy kérdés (7b.) a *társadalmi csoportok elleni diszkrimináció mértékét* vizsgálja az egyetemisták körében *20 tulajdonságra és hovatartozásra százaléva szét* (köztük a nem, bőrszín, nemzetiség, nyelv, idegenrendészeti státusz, szexuális irányultság, testi vagy érzékszervi fogyatékoság és egyéb jogszabályokba is foglalt kategóriákon túl a krónikus betegség, mentális állapot, tanulási nehézség is megjelenik tényezőként);

- egy kérdés a *CHARM-EU* oktatóinak készült inklúziós tipplista 10 tematikus pillérére készült kijelentéseket értékelheti Likkert-skálán;
- majd a 20 egyetemi képzésre és a kitöltő *szociográfiai adataira utaló kérdések* következnek, melynek közül az érzékeny adatok megválaszolása opcionális;
- végül egy komplex nyílt kérdéscsoportra válaszolva az adatközlő tetszőleges terjedelemben, akár egy-egy mondattal írhatja meg tapasztalatait, véleményét és javaslatait az Inklúzió Folyamatelvű Modellje mentén az egyetemi tanulmányai bemenetére, folyamatára és kimenetére vonatkozóan.

A javított kérdőívet a PTE tudományos rektorhelyettese engedélyével a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszeren keresztül osztották meg az egyetem összes képzési szintjén tanuló jogviszonyban lévő hallgatónak. A kérdőív teszt változatát saját hallgatóim töltötték ki a PTE NTI pedagógia kurzusain 2022. december 22. és 2023, hogy vissza tudják jelezni az általuk tapasztalt anomáliákat (pl. hogy nem ugorja át a kitöltő számára irreleváns többi vonatkozó kérdést); a hivatalos kiküldést követően pedig újabb 281 kitöltő válaszaival bővült az adatbázis 2023. május 5. és 2024. március 21 között. A PTE-n kívül más magyar egyetemeken és határon túli pedagógusképző intézetekben is terveztem adatgyűjtést, hogy a kérdőív Inklúziós Index részét a régióra lehessen validálni, mint eszközt, de a kitöltés a hólabda módszerrel és az egyetem tudományos rektorhelyetteseivel felvett kapcsolatok ellenére sem járt sikerrel. A teljes adatbázis kitöltőinek körét (n=312) a leíró statisztikában tekintheti meg az olvasó az 2. sz. mellékletben. Itt ebből pusztán az elemzés logikai menete szempontjából fontos adatot emelném ki, miszerint a résztvevő 9 egyetemből a Pécsi Tudományegyetemről érkezett 262 válasz.

Az Inklúziós index **EBAV-skálát** tartalmazó hazai felsőoktatásra adaptált **kérdőív** általam *magyarra fordított változatán* 241 PTEs kitöltő adataival, s 312 *hazai egyetemista kitöltő adataival is megvizsgáltam a megbízhatóság mutatóit és a normális eloszlást faktoronként a Jamovi statisztikai szoftver segítségével:*

Megbízhatósági próba (reliability analysis)

Ahhoz, hogy megállapíthassuk, hogy ez a kérdőív megbízhatóan mér-e, s érdemes-e bármilyen statisztikai elemzést végezni vele, első körben a megbízhatósági próbát kell futtatni Jamovi statisztikai programmal a 6 faktorára (F1-F6) egyenként, ami abból áll, hogy az adott faktorokba tartozó itemekre faktoronként meg kell állapítani a Krombach alfa vagy a McDonalds omega értéket. Az utóbbiak visszajelzésénél döntöttem, mert ezek minden faktorra jobbak voltak a 312

kitöltői elemszámra. Ideális esetben a McDonalds omega 0.7 feletti és 1 alatti, s nem több, mint 0.9. A mellékletbe elhelyezett statisztikai számításból és a táblázatba beírt omega értékekből láthatjuk, hogy kérdőívem megbízhatóan mért, s minden factor esetében jó értéket mutat (Lsd. Reliability Analysis F1-F6 (Isd. 2. sz. melléklet 4.-9. tábla).

8. táblázat: *Az index reliabilitás vizsgálata 312 kitöltőre F1-6 faktorok*

EBAV-skála faktorai	McDonals omega érték
F1	0.826
F2	0.876
F3	0.727
F4	0.782
F5	0.898
F6	0.820

Mielőtt a leszűrnénk a mintánkat a PTEs válaszadókra, érdemes a teljes adatbázison megvizsgálni a normális eloszlást, illetve elvégezni a T-próbákat és varianciaanalízist, mert minél kisebb az elemszám, annál nehezebb kimutatni szignifikanciát, illetve azért is mert bizonyos demográfiai és képzési mutatóikban nem várható, hogy máshogy viselkedik egy speciális képzési igényű Pécssett, mint Debrecenben vagy határon túli magyarként egy magyar nyelvű programban.

Normális-e az eloszlás az adatok között (kurtosis & skewness)

Faktoronként leíró statisztikával lefuttattam az adatbázisra a normális eloszlás vizsgálatot, melyhez most nem a Sapiro-Wilk, hanem a csúcsosság (Kurtosis) és ferdeség (Skewness) eloszlást vizsgáltam a normális eloszlást, hogy ha azok el is tolódnak bármilyen irányban mégis az értékeik az abszolút 2 értéken belül maradtak-e? Megállapíthatom, hogy a ferdeség értéke mindegyik faktorra a -0.837 és a -0.349 értéken belüli, valamint a csúcsosság értéke is -0.542 és 0.492 közötti (ha 0 lenne, ugye akkor lenne tökéletes a normális eloszlás), tehát bőven az abszolút 2 értéken belül esik, így megfelelő az eloszlás, így érdemes más próbákat is lefuttatni, mert megbízható adatokat kapunk (Lsd. Descriptives - Normális eloszlás vizsgálata csúcsosság (kurtosis) és ferdeség (skewness) Isd. 2. sz. melléklet 10. tábla).

Kutatásom ezen eszközének korlátai között elsősorban a Likert-skála dilemmáival kapcsolatosak. Szerettem volna 7 vagy 9 pontos páratlan számú skálát, ahol nincs középső érték, ahol a bizonytalan kitöltők nem vállalják a pozitív vagy negatív véleményüket (Kusmaryono,

2022). Azonban a spanyol kutatók által felsőoktatásra validált kérdőív is 5 pontos likert-skála volt, s az volt a kérésük a spanyol kutatóknak is, hogy a teljes faktoranalízis után összehasonlíthatóak legyenek az eredmények a galíciai régió adataival.

Továbbá az egyenkénti itemeknél a szórást vizsgálva megállapítottam, hogy az F3./1. item a *“Kialakítani mindenki egyetemét”* kategóriában alacsonyabb megbízhatósággal rendelkezik, mert *“1. Mindenki megérdemli, hogy az egyetemen szívesen lássák”* kijelentésre a nagymértékű társadalmi kívánatossága miatt mindenki úgy reagált, hogy nem úgy értékelte a skálán, amennyire valójában válaszolták meg, ahogy valójában érzékelik az intézményükben, hanem úgy ahogy az helyes volna – ezért törtésre javasolom ezt az itemet a kérdőívből, s a statisztikai megbízhatóságnál és elemzéseknél ki is hagytam ezt az elemet a vizsgálataimból.

A kutatási eszközöm PTE-re vonatkozó apalsokasága a 2022/23-as tanévben 20,000 fő volt, s ebből 241 kitöltés érkezett be. A többi bevonni szándékozott egyetemről a kutatás egyik fő limitációját eredményezte az a tény, hogy csak elvétve érkeztek kitöltések, mert a kérdőívet a központi Neptun rendszerükön nem támogatták kiküldeni.

III.3.2. CHARM-EU oktatói tipplistára épített - kérdőíves kutatás oktatók körében

A PTE oktatói körét érintő kérdőíves lekérdezés hozzáférési mintavétellel történt, a Neptunon keresztül, online módon. A kérdőív saját fejlesztésű, adaptált kérdőív, melynek részleteit a következő alfejezet tartalmazza. **CHARM-EU Inklúziós oktatói tipplistára épített kérdőív**, s Dr. Fazekas-Vinkovits Ágnes engedélyezte számomra a CHARM-EU pedagógiai irányelveinek magyar nyelvre fordítását, s a jövőben a kutatásomból származó eredményekkel közös tanulmány írását is tervezzük.

A kérdőív célja, hogy feltárja, hogy milyen attitűddel viszonyulnak a válaszadók különböző hallgatói körökhöz, s mennyiben vannak felkészülve egy sokszínű hallgatói bázis oktatására, támogatására és ők mennyire érzik magukat tapasztaltnak és felkészültnek egy befogadó oktatásszervezésre, az ismeretek több módon és platformon történő átadására és többféle értékelési módok rugalmas alkalmazására az egyetemes tervezés és ésszerű alkalmazkodás jegyében. Ez különösen a speciális szükségletű, köztük neurodivergens egyetemi hallgatók szolgálata kapcsán érdekes a számunkra, hisz a nemzetközi szakirodalom alátámasztja, hogy egy intézmény-széles és egyetemes design-ra alapozott oktatásszervezés (UDL) más, nem

fogyatékossgal élő egyetemi hallgató tanulmányi sikereihez és lemorzsolódásának csökkentéséhez is nagymértékben hozzájárul. (3. kutatói kérdés)

Az alapsokaság itt a 12 egyetem összoktatói létszáma lett volna, de a kérdőívet 86%-ban a PTE oktatói töltötték ki, így az ottani 1400 fő alapsokaság a mérvadó. Kutatásom egyik fő limitációjának bizonyult az a hátráltató tényező, hogy a vártnál jóval kevesebb arányban töltötték ki a kérdőíveket, s annak ellenére, hogy kértem a többi egyetem tudományos rektorhelyettesének a hozzájárulását és központi kiküldését, nem fogadták el a PTE tudományos rektorhelyettesének és az általa kijelölt bizottságnak a döntését, így csak az töltötte ki a megkeresett egyetemekről, akikkel konferencián, mint kolléga találkoztam. A *minta* végül **126 oktatói kitöltés** lett 2023 április elejétől május végéig. Ezt a kérdőívet, mivel egy oktatói önértékelésen alapszik, s több hasznos visszajelzést kaptam arról, hogy hogyan lehetne kiegészíteni, s hol kellene módosításokat eszközölni, ebben a doktori kutatásban nem vittem keresztül validálásnak és megbízhatósági teszteknek, s ezért nem végzek vele addig statisztikai méréseket és vizsgálatokat sem. E kutatásban kizárólag a likert-skálán adott önértékelő visszajelzéseit vizsgálom az oktatóknak, valamint a nyílt kérdésre adott kvalitatív válaszait. Itt azt sem tartottam fontosnak, hogy a PTE oktatóira tovább szűkítsem a válaszadók adatbázisait, hiszen ha nem is reprezentatív, mégis országos és határon túli válaszadók adatait is tartalmazza az adathalmaz kb.14:86 arányban arányban.

IV. Kutatási eredmények

Eredményeimet a kutatói kérdések mentén és sorrendjében mutatom be. Így – az előző fejezetben bemutatott módszertani triangulációnak köszönhetően – már többféle nézőpont, kutatói eszköz segítségével kapott válasz rajzolja ki az eredményeket, összefüggéseket is láttatva.

IV.1. Az inkluzivitás vizsgálati eszközei, modellezése

IV.1.1 A neurodiverzitás felsőoktatási inklúzióját tárgyaló szakirodalom új empirikus trendjei

Megvizsgáltam a nemzetközi kutatási trendeket a felsőoktatási inklúzió vizsgálati eszközeire (Izd. Inklúziós Index) és a neurodivergens hallgatók tapasztalatát feltáró empirikus kutatásokat összegző narratív szintézisekben (Clouder et.al, 2020; Sewell, 2022, Pino & Mortari, 2015, etc.), melyek az elmúlt 15-20 év szakirodalmának 647 publikációjából összesen 38-at szűrt ki releváns forrásként a kritériumok alapján, s a legfrissebb elmúlt 5 évnvi tanulmányokból újabb 30 cikket egy készülő szisztematikus review-hoz, melynek kritériumok szerinti értékelése a 14. sz.

mellékletben láthatóak. Ezek és az általam frissen olvasott szakirodalmak legfontosabb csomópontjait és kurrens kutatási irányait az alábbi táblázatban és csomópontokban foglalom össze.

5. táblázat A neurodiverzitás a felsőoktatásban témában készülő szisztematikus review témái és altémái

A szakirodalmi áttekintés eddig kirajzolódó tematikus szálai:	A témák alatti további altémák jelennek meg:
A. A neurodivergens felsőoktatási hallgatók tapasztalatai	<ul style="list-style-type: none"> • Érzelmi reakciók és jólét • Személyes vs. társas élet • Egyetemi tanulmányi előmenetel • Identitás és lehetséges énképek
B. A felsőoktatás válasza a neurodiverzitásra	<ul style="list-style-type: none"> • A neurodiverzitás közzététele és diagnózis • Ésszerű alkalmazkodás • Tanulmányi hozzáállás és tudományos elvárások • Intézményi támogatás és lelkiségély
C. A tanítás, tanulás és értékelés inkluzív stratégiái	<ul style="list-style-type: none"> • A tanítási és tanulás megközelítése • Technológiai támogatás • Értékeléshez (assessment) való hozzáállás • Intervenciók az oktatásban kifejezetten neurodivergens személyeknek/tanulóknak/hallgatóknak
D. relatív vs. abszolút kognitív erősségek	<ul style="list-style-type: none"> • hogy néz ki az erősségekre (nem a deficitek) alapozó tanítási praxis a felsőoktatásban?
E. a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése	<ul style="list-style-type: none"> • nem elég a fizikai és tanulmányi szükségletekre fókuszálni (Isd. Spencer P-VEST és a PTE CsoDisz Klub példája)
F. A neuroaffirmatív szemlélet beépítése az egyetemi esélyegyenlőségi stratégiába	<ul style="list-style-type: none"> • Az egyetemi kultúra és pedagógiai szemlélet hatékonyabban alakítható központi stratégiák segítségével

Áttekintve a szűkebb témához, s a PTE Támogató Szolgálatára szerint számában egyre növekvő neurodiverzitás ernyője alá tartozó csoportot, a hat legfrissebb létező narratív szintézis és szisztematikus áttekintéséből arra a következtetésre jutottam, hogy míg az első 3 az elmúlt 3-5 év szakirodalmait nem tartalmazza, kizárólag az angolszász, és a “globális Észak” (USA, Anglia, Ausztrália, Svédország) kutatásait dolgozta fel angol nyelven. Saját 30 szakirodalmat feldolgozó

szakirodalomáttekintésem már nem csak az angolszász világból származó friss tanulmányok tematikus szintézisét nyújtja, hanem angol nyelven publikáló más régiókban kutató szakemberektől származóakat is. Az alábbi irodalmak mind empirikus kutatásokkal támasztják alá, hogy a neurodivergens hallgatók kognitív erősségekkel is bírnak, s bizonyos területeken neotipikus társaiknál jobban is képesek teljesíteni. Gólem-hatás következtében, melynek során pedagógusaik őket beskatulyázva alacsony elvárásaikkal állították parkoló pályára (Rosenthal & Jacobson, 1968) sokan közülük egész iskolai karrierjük során „felzárkóztatásra szoruló,” és nem az egyetemre való „selejtként” voltak kezelve. Taft és munkatársai (2009) Iránban az eredeti gondolkodás tesztelésében mutatták ki a neurodivergens hallgatók kimagasló eredményeit; Alvez & Naheño (2014) brazil kutatásainak eredményei szerint magasabb kreativitási pontokat kaptak a diszlexiával diagnosztizált személyek, s Kannangara (2015) brit kutató pedig a „virágzó diszlexiások” (*thriving dyslexic*) elnevezést használta azokra a hallgatókra, akik pozitívan tekintettek a kihívásokra, kitűntek a célmeghatározásban és kitartásukban. A kubai Reigosa-Crespo (2019) a diszkalkuliás tanulók egyéni erősségeiről számolt be, amelyeket figyelembe kell venni a nekik szánt intervenciók során. Ezek a tanulók a tipikus társaiknál mind jobban teljesítettek, mely azt mutatja, hogy valóban új szemléletre és megközelítésekre van szükség a speciális tanulási különbségek (SpLD) megbélyegzésének csökkentése érdekében. Az általam olvasott szisztematikus szakirodalom áttekintések többségében a neurodiverzitással bíró célcsoportból az *autizmus spektrumállapotot* és a *diszlexiát* dolgozzák fel, de az ADHD-s hallgatókkal készült kvalitatív adatfelvétel is része helyenként a mintának. Fontos volna egy önálló szisztematikus szakirodalom áttekintés az ADHD-ről a felsőoktatásban, valamint a többi neurodiverz állapotról, pl. dyspraxia és a neurodiverzitással gyakran együttálló OCD-ről is kevés kutatás és előadás jelenik meg konferenciákon (Mellifont, 2021).

Azért fontos a neurodiverzitásra együtt tekinteni a felsőoktatásban, mert a kognitív erősségek határterületeit összefüggéseiben így tudjuk kiaknázni és az egyetemes tanulásszervezés (UDL) és az inkluzív környezetre vonatkozó nemzetközi jógyakorlatokkal és azokat pedagógiai irányelvekkel megtámogatni. Különböző BNO kódok által izolált, medikalizált problémaként és deficitként kezelt fogyatékoságügy válik a kognitív sokszínűségből, mert a specifikus tanulási különbségeket vagy a szőnyeg alá söpörjük, mellyel fokozzuk a net sérülékenységet a hallgatóknak a felsőoktatásban, vagy strukturális akadályokat állítunk eléjük a szükséges támogatások biztosítása nélkül.

IV.2. Az inkluzivitás vizsgálatára adaptált kérdőívek eredményei

IV.2.1 Kvantitatív eredmények a Jamovi statisztikai vizsgálatok alapján

A módszertani fejezetben részletezett fejezetben (III.3.1) bemutatott megbízgatósági próba és normális eloszlás vizsgálatok után és a kitöltők leíró statisztikai elemzése után T-próbákat (Independent Samples T-Tests) futtattam le, hogy megnézzük, hogy a fókuszcsoportunk a folyamat és kimenet inklúziót jelző kondícióinál máshogy viselkedik-e mint a kontroll csoportunk. Ezt úgy végeztem, hogy először a csoportosító változóba a 40. kérdőív kérdéssel azokat a nominális változókat tettem, melyek a válaszadókat speciális szükséglet szerint Igen v. Nem csoportra bontja, s függő változónak pedig betettem a faktorok átlagát. A statisztikai vizsgálat egyedül az Oktatói inklúziós pontoknál kellett korrigáljon, s a Student's t helyett ott a Welch's t értéket kell nézni. A vizsgálatom során kiderült, hogy minden egyes faktor esetén szignifikáns a Levene-teszt p értéke (<0.05), kivéve az F2 (Az inkluzív értékek megteremtése) esetén. Ezzel azt bizonyítottuk, hogy az egyetemi befogadásról alkotott vélemények tekintetében a Likert-skála értékeknél van szignifikancia a között, hogy a hallgató speciális szükségletűként vagy a kontrollcsoport tagjaként töltötte ki a kérdőívet a 6-ból 5 faktor esetében. Itt a csoport leírásnál (Group Descriptives) láthatjuk az elemzés értékeit, a csoportok alatt, amiket összehasonlítottunk, az átlagértékek (Mean) alatt a Likert-skála átlagértékeit, és a standard deviációt (SD), mely a minta szórását mutatja, hogy a mindaadatok mennyire térnek el az átlaghoz képest (ld. 2 függelékben 11-12-13 ábra).

A **független mintás T-próbát** a '*Neurodivergens-e?*' (44C.) kérdés item szerint vizsgáltam a faktorokra és a diszkriminációs al-itelemekre meg az oktatói inklúziós pontokra vonatkozóan. Itt is szignifikáns volt a különbség. A neurodivergens, illetőleg nem neurodivergens hallgatói kitöltők közötti Likert-skála értékei közti distinkcióban pedig minden faktor esetében szignifikáns volt a különbség. A hatás erősség (effect size) közepes (0.4, mely 0 és 1 közötti érték), tehát a szignifikanciának közepes a hatás erőssége.

Az ANOVA-val *variancia analízis* vizsgálatot végezve azonban nem találtam semmi szignifikanciát a különféle speciális szükséglet kategóriákra – ami amiatt lehet, mert a viszonylag kis elemszám is még kisebbekre bomlik, valamint a kutatási eszköz korlátaként kell megemlítenem, hogy a kategóriák *nem kizárólagosak* a látencia, az interszekcionalitás és a diagnosztikai anomáliák miatt. Volt például SNI-s a közoktatásban, akitől elvették ezt a státuszt

11. osztályban, így nem volt jogosult többletpontra, így „a felsőoktatási törvény szerint előnyben részesített fogyatékkal élő-e?” kérdésre NEM-mel felel, de diszlexiája ettől nem szűnt meg a felsőoktatásban, így bejelölte a „neurodivergens” kategóriát. Volt olyan ADHDs is, aki jelezte, hogy a fogyatékkal élő bejelölte, mert volt BNO kódja, mert kapott is többletpontot, bár nem tartja magát „fogyatékkal élőknek.” S volt hallgató, aki jelezte, hogy sosem diagnosztizált autiDHDs, aki már mesterképzésben, felnőtt korára tudta meg magáról, hogy az, így többletpontot nem kapott, tehát a törvény szerint nem volt előnyben részesített fogyatékkal élő, de mégis azt a kategória, csak nem akarta ezt a stigmát a hazai ellátórendszerben, így magánúton szerzett diagnózist és így jelölt neurodivergenciát. Így az 1-es (fogyatékkal élő, a felsőoktatási törvény értelmében esélyegyenlőségi kategóriában többletpontra jogosult) és a 3-as (neurodivergens önmeghatározás szerint: tehát diszes, adhd-s, autis vagy Tourette szindrómás) kategóriákat itt se lehetett tisztán szétválasztani, mert vannak lefedések, mint ahogy interszekcionalitásban volt a fogyatékkal élő és a krónikus betegség is sok esetben (1 és 2 kategória). Hiába szerettem volna az inklúzió mérőeszközéhez pontosabb mérőeszközt, a Neptunnál meg az autizmussal élők leválasztásánál volt gond.

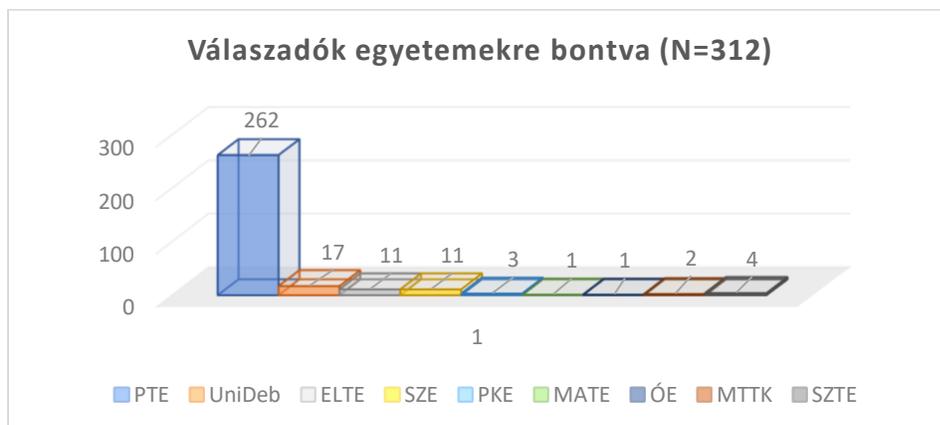
A **keresztábrás statisztikai vizsgálatokkal** (contingency tables) voltak a *független változók*, majd a passzíválást/kurzusismérlést, az idegennyelvtudásra utaló nyelvvizsgát, a mobilitást mint *függő változókat* húztam át, s mindig a kettő közötti összefüggést vizsgáltam (hogy szignifikánsak-e).

Ezután pedig gyakoriságvizsgálatot néztem – ami során sorba beletettem *a sorokba a faktorokat*, ami szerint bontom (a független változókat), azaz *a speciális szükséglet kategóriáit* (1,2,3 kódjaira) és hogy *neurodivergens-e* (0, 1) *az oszlopba pedig a függőt* (ezért állítottam be, hogy százalékoljon az oszlopra). Itt pedig a kurzusismérlésnél és passzíválásnál jött ki egyedül szignifikancia, azaz van jelentős összefüggés a között, hogy jelölt speciális szükségletet, meg neurodivergenciát és hogy mennyit passzívált és ismételt kurzust – tehát, mint a lemorzsolódási rizikót mutató képzési tulajdonságnál jött ki egyedül szignifikáns eltérés.

A *nyelvtudásnál* és *lakhatási támogatásnál* nem jött ki szignifikáns összefüggés, mely a nyelvvizsga esetében látszólag ellentmond a 10 éves Neptun adatokkal végzett másodelemzésnek, de nagyobb mintán könnyebb kimutatni szignifikáns összefüggést, mint egy ilyen kis mintán, mely további alcsoportokra bomlik.

Ez a kérdőíves kutatásom esetében azonban a fő limitáció, hogy a sok előkészület ellenére is kis mintát eredményezett, melyben felülreprezentált volt a speciális szükségletű hallgatói csoport, ezért kihívás volt szignifikáns összefüggést láttatni.

IV.2.2 A hallgatói kérdőív kitöltőinek leíró statisztikája



12. ábra: A #PTEInklúziósindexkutatásban részt vevő egyetemek

A Pécsi Tudományegyetemen kívüli intézményekből válaszadó 92 hallgató 8 különböző egyetemen tanul, köztük határon túli magyar nyelvű intézményekben. A kitöltő hallgatósról összefoglalóan az alábbiak mondhatók el: a teljes kitöltők 312-en voltak, melyből 7 illető nem szolgáltatott személyes adatot ez egyetemére, karára, képzési szintjére, korára és születési helyére vonatkozóan, valamint 13 nem akarta megadni nemét. Ez utóbbi kapcsán megemlíteném azt a fontos tényezőt, hogy kutatásom eredeti (azaz az első 31 kitöltővel megosztott kérdőívében még szerepelt a nem tekintetében a non-bináris válasz lehetőség, míg a további, egyetem által jóváhagyott és hivatalosan kiküldött változatban a nemi identitás le lett szűkítve születési nemre, azaz férfi vagy nő, s mindenki, aki ezzel nem azonosult vagy nem kívánt erről nyilatkozni automatikusan csak a „nem akarom megadni választ tudta megjelölni”, tehát az ő eltérő válaszukra már nem lehettem kíváncsi (lásd a nem/sex v. nemi identitás/gender identitás kérdéskörrel kapcsolatos véleményemet a disszertáció X. oldalán). A karok tekintetében döntő többségben 41,3%-ban a BTK hallgatói töltötték ki (N=128), de másféle karok hallgatói is szép számban képviseltetik magukat, a bölcsész- és társadalomtudományi karok után a KTK, a MIK, a TTK és a különféle pedagógus-, gyógypedagógus- és óvónőképző karok is 8-9%-kal, majd az AJK, ÁOK

is 4-6%-kal. Mivel a mintánk nem reprezentatív, s a fogyatékossgal élő hallgatók is felülreprezentáltak benne, így a rájuk vonatkoztatott elemzésben a többi hallgatói csoport úgyis csak, mint kontroll csoport lesz jelentős a számunkra, hogy legyen mihez viszonyítani az ő válaszaikat.

A képzési szint tekintetében az alapszint (BA, BSc) képzésben részt vevők a kitöltők több, mint felét adják ki (53%), míg az osztatlan tanári szakos (17%) és a mesterszakos (MA, MSc) hallgatók 15%-át adták ki a kitöltői csoportnak. A kitöltő hallgatók születési helyéről elmondható, hogy egy-negyede Baranya megyéből származik, 62%-a az ország többi megyéjéből, 3% határon túli magyar, valamint 11%-a külföldi hallgató. A hallgatói korcsoport meglepően színes képet mutat, az egyetemista válaszadókból 164, azaz körülbelül fele (52,5%) 18-24 év közötti, azaz egyetemista korú, a 18%-a van a húszas évei második felében, 12%-a 30-as, ismét 12%-a 40-es, és 6% 50 vagy a feletti. Az erre vonatkozó részletesebb leíró statisztikát a 2. függelékben található adattábla tartalmazza.

PTE-hez viszonyított jelentősen kisebb elemszámok miatt úgy döntöttem, hogy jelen kutatásomban nem foglalkozom ezen kitöltőkkel, mert az Inklúziós Index faktoraira vonatkozó eredmények torzítanak, ha nem kizárólag a PTE-re vonatkozó 262 kitöltőre szűrném és elemezném az adatokat. A nem pécsi kitöltőknél kizárólag a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók nyílt kérdéseire adott kvalitatív adatokat elemeztem, mert ezek a tapasztalatok egyetemektől függetlenül is segíthetnek a neurodivergens hallgatók felsőoktatásban megélt tapasztalatainak megértéséhez.

Következésképpen, az adatokat a továbbiakban már csak a PTE vonatkozásában elemzem, melyet a hallgatói sokaság leírásával, valamint a kontrollcsoport és a speciális szükséglettel bíró fókuszcsoport jellemzésével kezdek, s az ő adataikból nyerhető eredmények összevetésével a kérdőív kutatásom szempontjából legrelevánsabb itemekre vonatkozólag. A teljes adattábla a kategóriákra vonatkozó kódolási munkákkal és faktorokra vonatkozó összértékek és átlagok számításával, valamint az elemeire szólaszott kérdésekkel és kvalitatív válaszokkal 110 oszlopra és 316 sorra összesítve 34,760 adatot tartalmaz. Ezt az Excel táblát, valamint a további szűrőkkel készített további táblákat a kutatásom áttekinthetősége céljából elektronikusan is hozzáférhetővé tettem a disszertációs értekezést olvasó és értékelő témavezető és bíráló opponensek számára. A kódtáblát és az adatokból nyert statisztikai elemzéseket pedig a mellékletekben tüntetem fel.

IV.2.3 A kutatásban résztvevő PTEs hallgatói minta leíró statisztikai jellemzői

A PTE válaszadói (N=262) az egyetem szinte mind a tíz karát képviselik: Bölcsész- és Társadalomtudományi Karról 115, a Közgazdaságtudományi Karról 27, a TTK-ról 27, a Műszaki és Informatikai Karról 23, Egészségtudományi Karról 20, Állam- és Jogtudományi Karról 18, az Általános Orvostudományi és Gyógyszerésztudományi Karokról összesen 15, a Kultúratudományi-, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karról 14, a Művészeti Karról 3. A négy-öttszörös részvétel a BTK-ról egyrészt abból is adódhatott, hogy a Támogató Szolgálatban aktív hallgatók döntő többsége is a BTK-ra jár, valamint abból is, mert jómagam is a BTK-n oktatok a Neveléstudományi Intézetben, így a kérdőívet a kérésemre, illetve a kollegáim kérésére kitöltő hallgatók többsége a tanárképzésben vesz részt, így a BTKs és TTKs hallgatók túlnyomó többségét osztatlan tanárszakos hallgatók teszik ki.

Nemi eloszlást tekintve 161 Nő, 94 Férfi, 4 válaszadó nem kívánta megadni ilyen formában a nemét, 3 pedig egyéb módon definiálta nemi identitását (nem bináris vagy genderfluid), melyre kizárólag a kérdőív tesztelő időszakában volt lehetőség, ugyanis a rektorhelyettesi engedéllyel a Neptunban kiküldött és a KTK szakemberei által átnézett kérdőívben a “nem bináris” és “a maga akarja meghatározni” opciót törölni javasolták, s az „egyéb” kategóriát sem engedélyezte az egyetem kutatási engedélyekért felelős megbízott szakértői csoportja, mondván, hogy ne a nemi identitásra, hanem a nemre kérdezzek rá, s Magyarországon egy ember az igazolványa szerint vagy nő, vagy férfi. Ezt a kutatás előmenetele érdekében el kellett fogadnom.

A hallgatók korát kategóriákra kódoltam, 131 PTEs hallgató a tipikus 18-24 év közötti egyetemista korcsoportba tartozik, 52 a húszas éveik második felében jár (25-29 éves), 32 kitöltő a 30-as éveiben folytat tanulmányokat, 31-en a 40-es éveikben képzik tovább magukat, s 16 fő pedig az 50-es éveiben vett részt képzésekben. Erre vonatkozó megállapításom, hogy koruk alapján a vártnál sokkal diverzebb a hallgatói válaszadók kora, ami meglepő volt számomra.

A képzési szint szerint a PTEs hallgatóság kitöltőiből 123-an Alapképzésben (BA/BSc), 98-an Mesterképzésben, ebből 54-en Osztatlan Tanári képzésben vesznek részt, ezen felül 15 Doktori (PhD, DLA) képzésben, 13 hagyományos egyetemi képzésben, 10 szakirányú továbbképzésben és 4 Felsőoktatási Szakképzésben részt vett hallgató is kitöltötte a kérdőívet. A képzésben töltött idejüket vizsgálva, a legaktívabbak az elsőéves hallgatók voltak, akik közül 117-en töltötték ki a kérdőívet, a másodévesek közül 69-en, harmadévesek 39-en, negyedévesek 9-en, ötödévesek 10-en, hatodévesek pedig 8-an az orvosi és osztatlan tanári programokról. A maradék

10 hallgatóból egy nem nyilatkozott a képzés kezdetéről, további kilenc pedig 2001-2016 közötti dátumokat adott meg (feltehetően volt, aki egykori első egyetemi képzésének kezdetét jelölte), de az 54-es kérdés alapján visszaellenőrizve 4 hallgató a 2015-16-ban kezdett hallgatók közül 4 jelölte, hogy több szemeszter során *passzíválásra kényszerült*).

Képzési rend szerint 189 nappalis és 72 levelezős hallgató töltötte ki a kérdőívet. A *finanszírozási forma* szerint a válaszadókból 198 állami ösztöndíjas, 63 pedig önköltséges hallgatóként végzi tanulmányait, egy helyet pedig hiányzik ez az adat.

A *település típust* nézve a válaszadók ötöde származik falu ill. községből (58), és kétharmada (182) városból származik, s fővárosból 22 válaszadó jött a PTE-re. A lakhatási támogatás fokozatait nézve, a hallgatók több, mint egynegyede otthon (saját, tulajdonában lévő lakásban lakik), 45 közülük szüleivel, 90 válaszadó albérletben, míg 48 hallgató, azaz a válaszadók kevesebb, mint egyötöde kap kollégiumi elhelyezést.

Születési hely alapján a válaszadók többsége, szám szerint 80 Baranya megyei, 44-en a szomszédos megyékből származnak (Somogy, Tolna és Bács-Kiskun Vármegyékből), 101 Magyarország többi megyéjéből való, 33-an pedig külföldiek.

Anyanyelvük szerint 233-en magyar ajkúak, míg 29-en más anyanyelvűek. A 217 kizárólag magyarul anyanyelven beszélők mellett van 16 kétnyelvű magyar, valamint további 8 több nyelveken beszélő nemzetközi hallgató válaszadó. Bár a kitöltők 82%-a magyar anyanyelvű, a helyi bilingvis középiskoláknak és a Stipendium Hungaricum ösztöndíj programnak köszönhetően meglepően színes képet mutat a két- és többnyelvű hallgatók csoportja is a PTE-n a kérdőívet kitöltők közt. Abc sorrendbe szedve az alábbi anyanyelvi szinten beszélt nyelveket és nyelvpárokat jelölték meg:

albán (1), arab (3), angol (9), angol-arab (1), angol-német (4), arab-francia (1), beás-magyar (1), bengali (1), kínai (mandarin) (3), kínai-wu (1), fülöp-szigeti (1), igbo (1), kalenjin (1), kazak (1), kuanyama (1), lao (1), magyar (217), magyar-angol (3), magyar-holland (1), magyar-horvát (2), magyar-japán (1), magyar-lovári (1), magyar-német (3), magyar-orosz (1), magyar-portugál (1), magyar-uruguayi (1), mongol (3), orosz (1), roman-orosz (1), spanyol (2), szerb-magyar (1), tagalog – angol (1) és vietnámi (1).

A 262 válaszadóból 20 jelölte be, hogy *kisebbséghez tartozik*, s közülük, akik meg is nevezték a nemzetiségi vagy kisebbségi csoportjukat, ők a roma-cigány (2), horvát (3), német/sváb (3), horvátországi magyar (1), szerbiai magyar (1), afrikai/fekete (2), coloured/mixed race (1), valamint az LMBTQ+ (2) kisebbséghez tartozónak vallották magukat, 5 fő nem nevezte meg a ezt a kisebbséget.

Vallás tekintetében a PTEs hallgatói válaszadóból 156 nem tartja magát vallásosnak, 88 jelölt meg világvallást vagy vallásos felekezetet, s 18 hallgató nem kívánta megválaszolni ezt a választható kérdést.

A 262 válaszadóból a PTE-n 182 fő nem jelölt *speciális képzési szükségletet*, így a kutatási kérdéseim szempontjából ők alkotják a *kontroll csoportot*. Összesen **80 kitöltő** jelölt *speciális szükségletet a Felsőoktatási tv.-ben megadott fogyatékosági kategóriákban*, akik a felvételi eljárás során *előnyben részesítést is* kérhettek *esélyegyenlőségi kategóriában* (szakértői véleménnyel igazoltan közoktatásban SNI-sek voltak; 1 kód – **37** fő). Az inklúziós index vizsgálatánál a speciális szükségletű csoportba tettem a krónikus vagy tartós betegséget jelölő jelentkezőket, köztük a mentális egészségi állapotokat jelölő pszichoszociális zavarokkal élőket is (2 kód – 23 fő), valamint a magukat *neurodivergensnek* jelölt (3 kód – 22 fő) magukat speciális szükségletűnek tartó hallgatókat is a nemzetközi sztenderdeknek megfelelően. Ezen hallgatók inklúziós indexét és képzési mutatóit is összevettem a kontroll csoportéval. A kihívás itt is az volt, hogy olyanok is jelöltek speciális szükségletet, akik erről nem nyújtottak be papírt és nem kértek előnyben részesítést, s olyanok is tudják magukról, hogy érintettek neurodivergenciában (akár speciális tanulási különbözőség, mint pl. a diszlexia, akár ADHD vagy autizmus spektrum miatt), akiknek erről nincs (még) diagnózisa, így hivatalosan nem tartják magukat pszichoszociális fogyatékkal élőknél, így érthetően nem is jelölték be a fogyatékosággal élő előnyben részesítetté, hogy ők azok. Így a kondíciók szöveges leírásakor bővült a hallgatói érintettség elemszáma ebben a kategóriában, s ezért magasabb gyel ez a szám a statisztikai számolásakor a kérdőívben kódolt számtól s ők nem kerülhettek be az egyes kategóriába. A „44B. Speciális szükséglet” kategóriában adott válaszokat összeszámoltam a kutatásom logikája szerint az alábbi kategóriákba soroltam, s e szerint is bontottam szét a statisztikai vizsgálatban: **1. Testi és érzékszervi fogyatékosággal élők (N=17)**: Mozgássérült (8); Látássérült (5), Hallássérülés (4); **2. Krónikus v. tartós betegséggel élők (N=23)** (a mentális egészségi problémákat jelző pszichoszociális diagnózisokat is idesoroltam): gerincferdülés (3); Hyperflexibilis Ehlers-Danlos Szindróma (EDSZ) (1); magas vérnyomás (1); allergiák, ételallergia (3) (köztük: cöliákia, búzaallergia és laktózérzékenység); szintévesztés (1); pajzsmirigy alulműködés, inzulinrezisztencia (3); cukorbetegség (2), szívritmuszavar és asztma (1), egyéb mentális egészségi problémák (8) (köztük: *depresszió – 2, pánikzavar – 1, szorongás – 2, egyéb személyiségzavar -1*), *alkohol és cannabis függőség – 1, evészavar – 1*). **3. Neurodivergens (N=38+1 nem PTEs)**: ADHD/figyelem- vagy

magatartásszabályozási zavar (12); Tanulási zavar (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia) (22+1); Autizmus spektrum zavar (4) **4. Halmozott fogyatékosággal élő** (2). Így adja ki az összesen 80 speciális szükségletet jelölt hallgatót. A statisztikánál a halmozott fogyatékkal élőket is a fő, elsőként említett kategóriába csoportosítottam a 4. kategóriában szereplő kicsi elemszám miatt.

Idegennyelv tudásról a 262 hallgatóból 212 számolt be, s a kitöltők szinte egyötöde nem beszél idegennyelveket. Nyelvvizsgát angol nyelven 50 kitöltő jelölt alapfokon, 91 középfokon és 80 felsőfokon, 40 jelölte, hogy nincsen ezen a nyelven elégséges szintű nyelvtudása, melyet mobilitáshoz használhatna, s egy adatközlőnél hiányzik erre vonatkozó adat. Ezzel kapcsolatban a mobilitást is megvizsgáltam, ahol sajnálatos, hogy a kitöltő hallgatóknak alig 8%-a jutott el mobilitással más külföldi egyetemre, míg 241 hallgató ezzel a lehetőséggel nem tudott vagy nem akart élni, volt, aki megírta, hogy jelentkezett, de sikertelenül. Itt is csak 1 kitöltő Erasmusra vonatkozó adatai hiányoznak.

A *kurzusismétlés és passzíválás* tekintetében a 263 kitöltőből speciális képzési szüksége, egészségi állapota, vagy családja iránti kötelezettségei miatt 30 hallgatónak kellett szüneteltetni tanulmányait (passzíválni legalább 1 szemesztert), 43 kitöltő volt kénytelen kurzust ismételni, míg 189 nem ismételt sem kurzust, sem szemesztert nem passzíváltatott eddigi tanulmányai alatt.

Arra a kérdésre, hogy tanulmányaik alatt tudnak-e, s ha igen, milyen formában *kereső tevékenységet* végezni, 103 kitöltő jelölte, hogy nem dolgozik vagy azért mert ösztöndíjas és nincs rá szüksége, mert szülei még eltartják, de azt is ide kódoltam aki szeretne dolgozni, de nincs rá lehetősége vagy kapacitása a tanulmányai mellett. 55 kitöltő *részmunkaidős* foglalkozással segíti családját azzal, hogy hozzájáruljon kiadásaihoz, vagy alkalmi, főként hétfévi és nyári munkával. 90 hallgató pedig már munkahellyel rendelkezik és *teljes munkaidőben* dolgozik, hogy megélhetését maga biztosítani tudja, s köztük egy része levelezős munkarendben végzi tanulmányait és továbbképzését. 13 kitöltő nem kívánt válaszolni.

A szülők végzettségét tekintve is színes képet mutat a hallgatói kitöltők mintája. 3 hallgató nem tudta megadni az erre vonatkozó adatot. 4 hallgató jelölt kevesebb, mint 8 osztályt, míg 36 hallgatónak a 8 osztályt elvégezte az édesanyja, 32 kitöltő anyjának van szakmája érettségi nélkül, 94-en, azaz a kitöltők több mint harmada jelölte, hogy anyukája érettségizett, s vagy szakiskolában, ahol szakmát is szerzett vagy gimnáziumban szakképesítés nélkül. A kitöltők közül százalékosan az (38%) az, aki jelölte, hogy édesanyja főiskolát vagy egyetemet végzett (99 fő), 12 hallgató pedig Ph.D., DLA, illetve egyéb doktori fokozatot is megjelölt. Tehát összesen 42% azon egyetemista

hallgatói kitöltőim száma, akik édesanyja minimum felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Mindössze 3 hallgató nem tudta megadni az erre vonatkozó adatot.

Az apa iskolai végzettségénél 4 kitöltő jelölt kevesebb, mint 8 osztályt, 11 kitöltő jelölt elvégzett 8 osztályt, 68 jelölt szakmát érettségi nélkül, 82 pedig érettségit szakma nélkül, s ugyanúgy 82 fő az, akinek főiskolai ill. egyetemi végzettségű az édesapja, s 9 jelölt PhD, Dr. vagy DLA fokozatot. Itt 6 hallgató nem tudta megadni az erre vonatkozó adatot. Az apák esetében tehát a kitöltők 34%-a jelölt felsőfokú végzettséget.

Megállapíthatjuk tehát, hogy meglepően magas a kitöltők közül százalékosan az (anya 38%; apa 34%), aki jelölte, hogy szülei főiskolát/egyetemet végeztek, mely eredmény az átlag lakosságra vetített eredményeknél a PTEn, mint egy hazai vidéki egyetemen is várhatóan erősebb lett. Az az eredmény önmagában nem lep meg minket, hogy nagyobb a valószínűsége annak, hogy egy felsőfokú végzettségű ember gyermeke is egyetemista lesz. Azonban 2021-ben Magyarországon a 15–74 évesek 24,6%-ának volt felsőfokú a legmagasabb iskolai végzettsége, mely azt mutatja, hogy 2000 óta a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya egyetlen megszakítással (2015–2017), de folyamatosan növekedett. Azt is mutatják az adatok, hogy a 15–74 éves nők között magasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya (27,8%), mint a férfiaknál (21,3%), mely nemi arány az 1992-es adatok szerint még fordított volt (KSH, 2022).

Mindemellett azt is láthatjuk, hogy a diplomák értéke az egyre specializálódó munkapiaccal együtt is változik, s a hazai egyetemre kerülő hallgatók aránya stagnál vagy csökken, míg a nemzetközi hallgatói létszám az elmúlt évtizedben rohamosan nőtt. A kérdés tehát az, hogy a felsőoktatás expanziója és nemzetköziesedése hatására megnövekvő diplomázók aránya mellett növekszik-e vajon az alulreprezentált hallgatóink köre is? Azaz az előnyben részesítés és méltányos támogatási rendszer mennyiben tudja szolgálni a társadalmi mobilitását a reziliens és előnyben részesített hallgatóinknak az egyre nagyobb versenyt eredményező munkapiacon?

Számomra, mint az Oktatás és Társasalom Doktori Iskola Nevelésszociológiai Programjában végzős doktorjelölt számára a felsőoktatás expanziója mellett az volt a sarkalatos kérdés, hogy az egyetemeinken alulreprezentált hátrányos helyzetű és kutatásom fókuszában fogyatékkal vagy neurodivergenciával élők csoportjából vajon hány százalék jut be előnyben részesítéssel az egyetemre és végez sikeresen felsőoktatási intézményben, és ez az arány hogy néz ki s nemzetközi arányokhoz képest? A PTEn mit mondhatunk el a kérdőívet kitöltők közül azon hallgatók eredményességi és méltányossági mutatói fényében, akik előnyben részesítésre voltak jogosultak,

s köztük hány százaléka az, aki társadalmi mobilitásra tehet szert és bizakodó a továbbtanulása következtében? Ebbe mélyebb betekintést kaphatunk a következő alfejezetben, melyben a kimenetre vonatkozó nyílt kérdésekre adott kvalitatív adatokat elemzem.

Lannert a 2012-es PISA adatok alapján hazánkban 4,1%-ra saccolta a hazai mutatók alapján a reziliens diákok arányát, akik a többi OECD országok átlagához képest, mely 6,4% volt. Kérdőívünkben az *előnyben részesítésre* (felvételi eljárásban többletpontot igényelt és kapott) hallgatóink arányaiból következtethetünk erre. A 261 válaszadóból 213 nem igényelt többletpontokat, 25 igényelt és kapott *fogyatékosági kategóriára* hivatkozva, a kitöltők közül mindössze 3 kapott *hátrányos helyzetre* való tekintettel, mely a pécsi kitöltők kb. 1%-a, 3 *gyermekgondozásra* való tekintettel, s 18 *nem tudja*, hogy kapott-e, illetőleg nem volt tudatában, hogy volt ilyen. Ebből arra tudunk következtetni, hogy a kitöltők körében a PTE majdnem 10%-a képviseli a fogyatékossgal előnyben részesítettek csoportját, mely a Támogató Szolgálatnál regisztrált és valós összhallgatói arányhoz képest (250:20,000) hétszer magasabb. Hasonlóan a speciális szükségletet bejelölők 30,5%-a, valamint az egykori SNI-sek 14%-a töltötte ki az inklúziósindex kérdőívet, míg hallgatói arányszámuk 1,3%. Ezekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy ebben a kutatásban a valós arányaikhoz képest felül vannak reprezentálva, tehát az egyetem befogadását vizsgáló kérdőívem őket magasabb számban szólította meg. A magát neurodivergensnek jelölők azonban a 17,6%-kal (43 fő) a nemzetközileg megbecsült átlag alatt csak 2.6%-kal marad el, ami pedig annak köszönhető, hogy a kérdéseimben minden megtettem, hogy az anonimitás biztosításával bármi stigmatizációtól való félelem nélkül és előítélet mentesen vállalhatták tanulási és pszichoszociális különbözőségüket. A speciális szükségletet jelölők 63%-ának az apja és 68%-ának az édesanyja nem felsőfokú végzettségű, s itt a fogyatékossg esetén a nők gondozásban és transzportálásban kivett feladataik miatt is lehet fordított ez az arány.

IV.2.4 A Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó Inklúziós Index eredmények

Most ennek fényében nézzük meg, hogy a PTE-ről a fenti jellemzőkkel rendelkező válaszadók hogyan is értékelték egyetemünket az Inklúziós Index mutatói alapján. Az Inklúziós Index a kérdőívem első 36 kérdéséből alkotja. Az index 6 faktorra bontható, s minden egyes faktorhoz különböző számú kijelentés kapcsolódik, melynek struktúráját és tematikáját a kérdőív validálásánál részletesen megmutattam. Az alábbiakban azt fogom leírni, hogy hogyan összesítettem a kitöltők eredményeit itemenként és faktoronként is. Az egyes itemek alatt

kiszámoltam az összes kapott értéket (total actual points) és elosztottam a legnagyobb lehetséges pontszámmal, amely akkor teljesülne, ha a Likert skálán mindenki 5-öst adott volna az kijelentésre (total possible points), majd ennek a százalékát számítottam ki, hogy a legmagasabb ponthoz képest az az item hány %-ot kapott. Ezt vizsgáltam meg végig a 6 faktorra, valamint a kiugró, egy-egy faktoron belül a legmagasabb illetve legalacsonyabb pontokat kapott itemeket kiemelem, mint egy jövőbeli stratégiai terv szempontjából fontos alap adatot (baseline data). A soronként átlagolt eredményeket is átlagoltam, áttekintettem, így kijött egy átlagérték is az adott faktorra, ahol a pedig a tartományhoz tartozó értékbe soroltam, valamint a szórást vizsgáltam, hogy láthassam, mennyire eltérő eredményekből született az adott átlag.

A Likert skálán kapott eredményeket a következőképpen interpretáltam. Az 5 pontos Likert-típusú skála minimális és maximális hosszának meghatározásához a skála tartományait úgy számoltam ki, hogy kivontam a skála legnagyobb értékéből a legkisebbet (**5 - 1 = 4**), majd **elosztottam öttel**, mivel ez a skála legnagyobb értéke ($4 \div 5 = 0,80$). Majd a Likert skála legkisebb fokához hozzáadjuk a 0.8-at, s ezeket adjuk hozzá a skála minden fokához, hogy megkapjuk a következő érték tartományának maximum értékét.

Az alábbi táblázatban láthatjuk, hogy mik a Likert skála különböző értékeihez tartozó tartományok, s azok értékei (range), s ez alapján értelmeztem, hogy mit jelentenek az faktoroknál és az azokba tartozó itemeknél az átlageredmények:

9. táblázat: *A Likert skála értékeinek kiszámított tartományai (range)*

Likert skála érték	A skála értékeinek értelmezése	Az értékekhez tartozó tartomány
1	Egyáltalán nem ért egyet.	1.0-1.8
2	Inkább nem ért egyet.	1.9-2.6
3	Részben ért csak egyet (részben nem).	2.7-3.4
4	Inkább egyetért.	3.5-4.2
5	Teljes mértékben egyetért.	4.3-5.0

Az Inklúziós Index első faktora a „*Befogadó közösségek építése (F1)*”, melyet a PTEs kitöltők összességében 4.06, azaz „inkább egyetértettek” azzal, hogy egyetemünk befogadó közösségéptést végez. Az össze 81,6% erősebb linkjei a 2. kijelentés: „A csoportomban a hallgatók kölcsönösen segítik egymást (82%)”; a 4. kijelentés: „Az oktatók és hallgatók tisztelettel bánnak egymással (85%)”; a #5. kijelentés: „Az egyetem nyitott a város és civil közösségek felé” (86%); valamint a

#6. kijelentés: „Az egyetemen kellemes a légkör és tiszteletteljes az emberek közti interakció (85%)”. A leggyengébb láncszem a következő #3 volt: „A programomban az oktatók egyeztetnek egymással” (70%), melynek interpretációja, hogy a hallgatók ezzel az állítással csak részben értenek egyet, azaz ez egy olyan terület, melyet jobban monitorozhatna minden kar, s a karon működő intézetek és tanszékek. Itt kiemelendő, hogy a már *speciális szükségletű* (fogyatékossgal élő és köztük neurodivergens, valamint krónikus és tartós betegséggel élő) *80 hallgatókra szűrt adatbázis* elemzésénél is ez **a 3. kijelentés lett a leggyengébb item** a faktorban, s a fókuszcsoporthoz még alacsonyabb, 3.3 átlagértéket adott erre a Likert skálán, s 66,8%-os összpontszámot, s a válaszadók egynegyede egyáltalán nem vagy inkább nem értett azzal egyet, hogy a programjukban az őket oktatók egyeztetnének egymással. Ebben a faktorban a szórást is figyelembe vettem, voltak 17-en, akiknek a soronként számolt átlageredménye az „egyáltalán nem ért egyet” (1.4-1.8) vagy az „inkább nem ért egyet tartományba (2,0-2,6) esett, s 42-en, akik csak “részben értettek egyet a kijelentésekkel” (2.8-3.4). Mégis az átlageredmények soronkénti számítása azt mutatja, hogy a befogadó közösségek építése az egyik legerősebb aspektusa a PTE Inklúziós indexének a válaszadók szerint, hiszen közülük 205, azaz 78%-uk teljes mértékben vagy inkább egyetértett ebbe a faktorba tartozó kijelentésekkel, míg a speciális szükségletű hallgatóknál a kijelentésekkel egyetértők aránya 70%.

Az index második faktora az „Az **inkluzív értékek kultiválása (F2)**”, mely összesen 3.87, azaz „inkább egyetértetek” a kitöltő hallgatók azzal, hogy a PTE befogadó értékeket teremt és részesít előnyben, bár itt az össz-százalék csak 77,6%-ot ért el. Ebben a faktorban a kimagasló itemek a #10. Az egyetem törekszik a diszkrimináció csökkentésére (82%), valamint a #14. Az oktatóknak és hallgatóknak, mint individuumoknak megvan a maguk szerepe az oktatási programok sikerességében (85%). Ebben a faktorban a legkevesebb egyetértést az #30-as item kapta, mely így szól: „Az értékelés minden hallgató teljesítményét motiválja.” (70%) ezen ismét elgondolkozhatunk, hogy hogyan érhetnék el az oktatók a differenciált, rugalmasabb és sokszínű értékelési formák segítségével, hogy a konstruktív és jobbító szándékkal, általunk és társak által megfogalmazott értékelés is motiválóan hathasson minden hallgatóra. Itt is elmondható, hogy a speciális hallgatókra szűrt elemszámban szintén ez az item lett a leggyengébb láncszem, s itt is kevesebbet kapott a Likert skálán mint az összes PTE-re számolt index, 3,3 átlagpontot, s 66,8%-ot, s az értékeket vizsgálva elmondható, hogy a fókuszcsoporthoz legalább egynegyede egyáltalán nem vagy inkább nem ért egyet azzal, hogy az értékelés motiválná minden hallgató teljesítményét,

újabb egynegyede csak részint ért egyet és kb. a fele pedig egyetért ezzel a kijelentéssel. Fontos megállapítani, hogy ebben a faktorban az összhallgatóságra nézve is jelentős volt a szórás, így voltak *17-en*, akiknek a soronként számolt átlageredménye az „egyáltalán nem ért egyet” (1.3-1.8) illetve az „inkább nem ért egyet tartományba esett (1,9-2,6), s *57-en*, akik csak “részben értettek egyet a kijelentésekkel” (2.7-3.4). A második faktor, azaz az *inkluzív értékek megteremtése* terén a PTEs válaszadók 72%-a (szám szerint 188) értett inkább vagy teljes mértékben egyet a kijelentésekkel (a Likert skálán 4 or 5), míg a speciális szükségletű hallgatóknak csak 66%-a.

Az index harmadik faktora „*egy mindenki felé nyitott egyetem kialakítása (F3)*” 79%-os összértékelést kapott, melyben a kiugróan magas egyetértést kapott az alábbi kijelentés: „1. Mindenki megérdemli, hogy az egyetemen szívesen lássák” (92%) és a #26-os kijelentés: „26. Az órabeosztás és az egyetemi programok minden tanuló számára hozzáférhetőek” (80%), mely arra enged minket következtetni, hogy ha nem is teljesen akadálymentesített az egyetem, ott ahol a Támogató Szolgálat közbenjárásával egy érintett kerekesszékes hallgató jelzi szükségletét, ott feltehetően mindent megtesznek azért az ügyvivők, hogy lehetőség szerint hozzáférhető terembe (pl. a Rókus utcai épületekben a földszintre) tegyék az adott órát. Ebben a faktorban *fejlesztendő területeket* mutatnak a 15. item: „Az egyetem fizikailag mindenki számára megközelíthetővé teszi az épületeit”; ahol a hallgatók egyötöde egyáltalán vagy inkább nem értett egyet ezzel a kijelentéssel, s több mint egyharmada is nem vagy csak részben ért egyet ezzel a kijelentéssel a BTK Ifjúsági úti B épület főbejárata miatt (ahol a rámpa után újabb lépcsősor található), valamint a Rókus utcai épületek lift nélküli osztálytermei miatt, illetve az Arborétum közepén lévő sportlétesítmény *akadálymentesítésének* kezdeményezése miatt, mely munkálatok évtizedek elteltével és egy erre specializálódó munkacsoport alakulása ellenére sem történt meg az erőforrások hiányában. Szintén fejlesztendő területnek tartják a válaszadók *a gólyák hatékonyabb integrálását*, az alábbi kijelentés közepes (71%-os értékelésével) #16.: „Amikor a hallgatók először érkeznek az egyetemre, segítséget kapnak az egyetemi életre való felkészülésben.” Ez az item *még gyengébb eredményt hozott a speciális szükségletű fókuszcsoportban* (3,5 átlagpontot, s 69,5%-ot). Továbbá, a 74%-os összértékelést kapott kijelentés, miszerint „20. A tanszék úgy szervezi a hallgatói csoportokat, hogy mindenki megbecsülve érezze magát.” Itt is elgondolkodtató, hogy a speciális szükségletű hallgatók erre csak 3,4 átlagpontot és 67,8%-os eredményt jelölnek az indexen. Vajon az egyetemi dolgozók és oktatók mi mindent tehetnének még azért, hogy a kitöltő speciális szükségletű hallgatók 23%-a ne gondolja úgy, hogy egyáltalán

nem ért egyet, vagy inkább nem ért egyet ezzel a kijelentéssel, s több, mint egynegyede ne érezze úgy, hogy csak részben ért egyet. Hogyan lehetne tehát a hallgatói csoportokban is befogadó attitűdöt hangoztatni és egy ilyen hozzáállást kultiválni, s elvárni másoktól is. Ebben a faktorban is megvizsgáltam a soronként számított átlageredményeknél a szórást, s voltak 13-an, akiknek a soronként számolt átlageredménye az „egyáltalán nem ért egyet” (1.3-1.8) vagy az „inkább nem ért egyet tartományba esik (1,9-2,6), s újabb 45-en, akik csak “részben értettek egyet a kijelentésekkel” (2.7-3.4). Összeségében a *mindenki egyetemének kialakítása*, mint faktor is egy erősebb eleme a PTE inklúziós indexének, hiszen a kitöltőkből 204 (78%-a) és *a speciális szükségletű hallgatói kitöltők 74%-a* a soronként összesített Likert skála értékeinek átlagával úgy jellemezte a kijelentéseket, hogy inkább egyetért vagy teljes mértékben egyetért velük (4 vagy 5).

Az index negyedik faktora **„a sokszínűség támogatásának megszervezése (F4)”** a fókuszcsoport számára különösen fontos faktor, mindössze 3 itemből áll, és a hallgatói kitöltők erre 72%-os összértékelést, azaz egy közepest adtak, s az átlageredmény 3,59 épp súrolja az *inkább egyetért* tartományt, bár egyetlen item sem kapott kiugróan pozitív, min. 80%-os eredményt, azaz mindhárom a sárga és piros tartományba esik. Ide tartozik az alábbi kijelentés: „22. A sajátos képzési igényű (az Nftv.-ben "fogycatékossággal élő") jelentkezőket és hallgatókat érintő intézményi politika összegytemi befogadáspolitiká.” Erről a kijelentésről a TSZ és az Ombudsmannal készített interjúk alapján is megtudhatjuk, hogy bár erős az egyéni támogatása a speciális szükségű hallgatóknak, még nem értük el azt a szintet, hogy ez egy összegytemi politika legyen, azaz hogy protokoll szinten minden döntésnél figyelembe legyen véve az esélyegyenlőség és méltányosság a sajátos képzési igényűek esetén. A hallgatók erre mégis a faktoron belül legerősebb, 78%-os értékelést adták, hiszen tapasztalhattak erre irányuló kezdeményezéseket a Támogató Szolgálattól, az Esélyegyenlőségi Bizottságtól, valamint a Befogadó Egyetem Fórum részéről, mely utóbbi az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoporttá szerveződött a pályázati támogatás megszűntével. E faktor következő iteme újra egy hallgatói értékeléssel kapcsolatos kijelentés: „23. Az értékelést és a pedagógiai támogatásokat arra használják fel, hogy minden hallgató számára csökkentsék a tanulás és részvétel akadályait”, ahol szintén egy közepes 73%-os összértékelést kaptunk a kitöltőktől. Várható volt, hogy a *speciális szükségletű hallgatók* ezt az itemet még szigorúbban veszik górcső alá, s az ő átlagértékük csak 3,4 pont lett, mely 67,5% az item inklúziós indexében, ami 5.5%-kal az PTE összhallgatói kitöltés alatt van. Itt is jelentős azonban a szórás, hiszen 143 kitöltő, azaz a kutatásban résztvevő hallgatók 55%-a úgy érzi, hogy oktatóik pedagógiai

módszerei az előttük álló akadályok elhárítására és a hallgatók hatékonyabb bevonására irányulnak, míg a hallgatók majdnem egyötöde (szám szerint 47) – feltehetően az előző válaszadóktól eltérő szakokon – pedig azon véleményüket hangoztatták, hogy egyáltalán nem vagy inkább nem értenek ezzel a kijelentéssel egyet. A speciális szükségletűek körében már egynegyede érzi azt, hogy oktatóik pedagógiai módszerei nem képesek elhárítani az előttük álló akadályokat, s még egyharmada érzi úgy, hogy csak részben. *Tehát jellemző a PTE-n, hogy vannak olyan kurzusok, ahol az oktatók pedagógiai támogatásukkal és értékelési módszereikkel nem képesek csökkenteni a tanulás és hallgatói részvétel akadályait, főként a tanulási nehézséggel küzdő hallgatók körében.* Ebben a faktorban a leggyengébb értékelést kapott item a „24. Mentálhigiénés és érzelmi támogatás is kapcsolódik a tananyagfejlesztéshez és pedagógiai támogatáshoz”, hiszen ez nem csak egy összesített 3,25-ös átlagértéket kapott mely, a „csak részben értenek egyet” tartományba esik, de a kitöltőkből 146 (azaz 56%) azt jelölte, hogy egyáltalán nem, inkább nem vagy csak részben ért egyet ezzel a kijelentéssel. Itt is még alacsonyabb értéket jelöltek a speciális igényű hallgatók, akik egy része a krónikus és tartós betegségnél jelölt mentális állapotra vonatkozó kihívásokat. *A kutatási fókuszcsoporthoz itt csak 2,9 átlagpontot, és 57,8% indexet jelölt, mely az egész inklúziósindex legalacsonyabb értéke!* Ebből mindenképp levonhatjuk a következtetést, hogy a hallgatói kitöltőink nem vélik az egyetemünkön létező mentálhigiénés támogatást elegendőnek, s az időnként krízisbe kerülő hallgatók támogatásához a kvalitatív adatokból megtudtatjuk, hogy egyrészt kihívás, hogy terápiás segítségre sokáig kell várni, s ha kritikus a helyzet természetesen a sürgősségre küldik a hallgatót, de ha nincsenek pécsi lakcíme regisztrálva, a felnőtt pszichiátria visszautasítja az ellátásukat, s a lakhelyük szerinti pszichiátriára és pszichológushoz küldik ellátásra. Ez azonban nem mindig megoldható, ha a hallgató tanulmányai és vizsgái miatt Pécsen kénytelen tartózkodni. Ilyen esetben minden pedagógus hallgatóknak azt javasoljuk, hogy ideiglenes lakcímet létesítsenek egy pécsi kollégiumban, illetve albérletben. Egyetemünkön a Támogató Szolgálat ez ügyben is javasolt felállítani egy fórumot az ilyen jellegű támogatások összehangolására.

Ebben a faktorban is megvizsgáltam a szórást, voltak 39-en voltak, akiknek a soronként számolt átlageredménye az „egyáltalán nem ért egyet” (1.3-1.8) vagy az „inkább nem ért egyet tartományba esett (1,9-2,6), s újabb 83-an, akik csak “részben értettek egyet a fenti kijelentésekkel” (2.7-3.4). Az elmúlt időszakban egyetemünk több karán (pl. a BTKn) is újra szerveződésben van a mentorhálózat, mely erre motivált oktatók és többéves hallgatók

támogatásával szervez tanulástámogatást és egyéb foglalkozásokat az elsőéves hallgatók és társaik bevonására és támogatására. Bár ennek is köszönhetően az összköltők több mint fele (53%) azt jelölte, hogy inkább egyetértnek, vagy teljes mértékben egyet azzal, hogy a tanulói sokféleséget szervezve támogatják a PTE-n. Ennél a faktornál fontos megjegyeznünk, hogy mind a fogyatékossgal élő, mind a krónikus betegséggel élő hallgatók indexe elmarad a kontrollcsoportéhoz képest, s a neurodivergens (diszes, ADHDs és autizmus spektrum kondícióval élő) hallgatói csoport indexe a többiekénél is jóval alacsonyabb!

Az ötödik faktor kifejezetten a tanulásszervezésre fókuszál, s neve „*a tanulás szervezése (F5)*.” Ebbe a faktorba olyan kijelentések tartoznak, mint a hallgatók motiválása, ösztönzése az aktív részvételre, a csoport hallgatói közti különbségek elfogadása, a hallgatók egymás közti támogatása, valamint az, hogy a fegyelem egymás közti tiszteleten alapul stb. Ezen faktor összességében 76,4%-os indexet hozott, s a fenti kijelentések szinte egytől egyig 80% vagy afeletti %-ot kaptak a kitöltőktől, egyedül két ebből kilógó és jóval alacsonyabb értékelést kapott itemről kell itt beszámolni. Az egyik a vissza-visszaköszönő mondat, hogy „21. A támogatás minden formáját összehangolják az egyetemen”, mely 69%-ot és csak 3,4 átlagértéket kapott, azaz a kitöltők csak „részben értenek egyet ezzel a kijelentéssel”, azaz nem érzik, hogy a támogatás minden formája összehangolva lenne a PTE-n. Itt a speciális szükségletű fókuszcsoporthoz még alacsonyabb, 3,2 átlagpontot adott a Likert skálán és 63,5%-os összeredményt erre az itemre, tehát csak részben értenek egyet azzal, hogy az egyetem összehangolná a támogatás minden formáját az előnyben részesített, többnyire speciális képzési igényű, és/vagy hátrányos helyzetű hallgatók számára. A másik vissza-visszaköszönő téma, hogy együttműködnek-e az oktatók, mely itt a tanulásszervezési faktorban is egy alacsony inklúziós indexet kap. A 32 item, mi szerint „Az oktatók egymással együttműködve terveznek, értékelnek és tanítanak” a legalacsonyabb átlagpontot kapta ebben a faktorban (PTEs összköltőknél 3.3, a speciális szükségletű szűrővel csak 3,1 átlagpontot kap likert skálán, s 61,3%-os eredményt), tehát a kitöltők részben ezzel sem értenek egyet. Ezt az itemet egy hallgatói kvalitatív adatból ideillő idézettel illusztrálnám:

„...emellett pedig olyan eltérő módokon osztályoznak a különböző oktatók által tartott, de azonos megnevezésű kötelező szemináriumokon, hogy az vérlázító. Van, akinek minden héten zárthelyi dolgozatot kellett írnia, van akinek pedig csak egyetlen szemináriumi dolgozatot kellett beadni. Arról nem is beszélve, hogy esetenként a szemináriumok témája is teljesen eltér egymástól, mégis véges férőhellyel jelentkezhetünk rájuk.” – osztatlan tanár szakos hallgató

Ha a szórást is megvizsgáljuk, akkor egyértelműen látszik, hogy a válaszadók döntő többsége (63%) egyáltalán vagy inkább nem, vagy csak részben ért ezzel a kijelentéssel egyet. A speciális szükségletű hallgatók csoportjában a 33-as számú kijelentés is alacsony értékesítést kapott, mely szerint „Az oktatók törődnek azzal, hogy minden tanuló tanulását és az órákon való aktív részvételét támogassák.” Erre a fókuszcsoport 3,5 átlagpontot és 69,3%-os indexértéket adott, azaz a kitöltő speciális szükségletűek majdnem fele (37 fő) érzi úgy, hogy egyáltalán nem, inkább nem, illetve csak részben képesek a kurzusokon az ő tanulását és aktív részvételét támogatni. Ebben a faktorban is megvizsgáltam a szórást, s 25-en voltak, akiknek a soronként számolt átlageredménye az „egyáltalán nem ért egyet” (1.3-1.8) vagy az „inkább nem ért egyet tartományba esett (1,9-2,6), s újabb 67-en, akik csak “részben értettek egyet a fenti kijelentésekkel” (2.7-3.4). Mégis a kitöltők több mint fele (65%-a), szám szerint 170-en azt jelölték, hogy inkább egyetértenek, vagy teljes mértékben egyet azzal, hogy a tanulás szervezése a PTE-n többnyire befogadó módon történik, míg a speciális szükségletű kitöltők csoportjában ez az arány 54% (45 fő).

Az utolsó, azaz az inklúziós index hatodik faktora **„az erőforrások mozgósítása (F6),”** melyben ugyancsak három item található, s összesen 72,6%-os közepes értékelést kapott a kitöltőktől, 3.67 átlageredménnyel, mely az „inkább egyetért” tartományba esik. Ha azonban a három itemet megvizsgáljuk, láthattuk, hogy legpozitívabban közülük az utóbbit értékelték „36. Az oktatók a tanulást és aktív részvételt segédanyagokkal is támogatják”, míg ezzel a kitöltők pusztán 13%-a egyáltalán vagy inkább nem értett ezzel egyet, egyötöde részben értett csak egyet, míg 67% teljes mértékben, vagy inkább egyetértett a kijelentéssel.

Ez kevésbé mondható el a következő itemről, név szerint „34. A közösségi erőforrásokat ismerik és kihasználják az egyetemen” kijelentésről, ahol bár az összesített százalék 71% lett, a szórást vizsgálva több, mint a válaszadók egyötöde (20%) egyáltalán nem, vagy inkább nem értett ezzel a kijelentéssel egyet, s további egynegyede (84) csak részben ért egyet. A válaszadók tehát kevesebb, mint a fele gondolta a PTE-n, hogy az egyetem ismeri és kiaknázza a közösségi erőforrásokat (49%), s ez a speciális szükségletű fókuszcsoportunknál még gyengébb indexet kap, mindössze 3.2 átlagpontot és mindössze 64,0%-os összértéket. A faktor harmadik iteme sem szerepelt fényesebben, azaz a hallgatók nem meggyőzően értékelték az alábbi kijelentést: „35. A hallgatók közötti sokféleséget a tanítás és a tanulás forrásaként használják.” A kitöltők majdnem egyötöde ezzel egyáltalán, vagy inkább nem ért egyet, s további egynegyede (66 fő) is csak részint ért ezzel egyet. Ez a speciális szükségletű kitöltőknél 3.4 átlagértéket kapott a likert skálán, s

67,8%-os indexet kapott, tehát ezzel a kijelentéssel is csak részben értenek egyet a hallgatók, s lenne mit tenni még azért, hogy a hallgatói sokszínűsége, mint értékre építsünk az egyetemen. Mégis a válaszadók több, mint fele (54%, a speciális szükségletűeknél 58%-a) inkább vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a hallgatói sokféleség érték és ő hozzájárul, mint individuum a tudás és érték közös konstruálásához a tanulási folyamatában.

A kérdőívben két további kérdéscsoport található, ahol átlageredményeket és összesített pontokat érdemes elemezni, az egyik az index 7. pontjának a részletes csoportokra vizsgált diszkrimináció valószínűségét mérő kérdés, a másik a CHARM-EU oktatói inklúziós ismérvek alapján osztályzott 10 pillér, mert ezeket szintén Likert skálán mértem.

A PTE diszkriminációra vonatkozó indexe kiváló eredményeket hozott, s arra a kérdésre, hogy „7.b. Mely mértékben ért egyet azzal, hogy az egyetemi környezetben bizonyos hallgatói csoportokat az alábbi tulajdonság vagy hovatartozás miatt NEM érheti közvetlen vagy közvetett hátrányos megkülönböztetés?” a 312 hallgatói kitöltés szinte minden kategóriában 80% feletti eredményeket mutatott, tehát a kitöltő hallgatók *inkább egyetértenek azzal (3.5-4.2 tartomány)*, hogy az egyetemi környezetben egy hallgatót a *neme, a beszélt (vagy nem beszélt) nyelve, testi vagy érzékszervi fogyatékosága, krónikus vagy tartós betegsége, vagyoni helyzete, szexuális irányultsága, hallgatói jogviszony jellege* miatt NEM éri közvetlen vagy közvetett hátrányos megkülönböztetés. A hallgatók teljes mértékben egyetértettek azzal (4.3-5.0), miszerint egy hallgatót a *bőrszíne, nemzetisége, etnikuma, nemi identitása, életkora, társadalmi státusza vagy idegenrendészeti státusza* miatt érjen megkülönböztetés. Az alacsonyabb átlag Likert skála pontokat meglepetésemre nem az EU-s gender politika elleni hazai propaganda vagy a migránsokól és a muszlimoktól való félelem eredményezte mert szerencsére a PTEs válaszadókat nem befolyásolta az ilyenfajta intolerancia és burkolt xenofóbia. Meglepetésemre 80% alatti pontot egyedül a „kapott, de az is még az *inkább egyetért* kategória alsó tartományába esik, azaz inkább egyet értenek azzal, hogy nincs különbség tétel, minthogy van. A speciális szükségletű csoport itt már három kategóriában jelzett közepes átlagpontoszámot: közvetlen vagy közvetett diszkrimináció a tanulási nehézségek (pl. diszek-) (3.7 átlagpont és 73%) a mentális állapotok (pl. depresszió) (3.8 pont és 76%), valamint a politikai vagy más vélemény terén (3.9 pont és 78.8%). Az utóbbi a demokráciánról alkotott vélemény, az első pedig mutatja, hogy a közoktatásban megélt stigmák nem szublimálódtak teljesen el egy egyetemi befogadó környezetben sem, még mindig van, aki a tanulócsoportjában nem él meg kölcsönös tiszteletet és megértést a tanulási nehézségei

miatt. Mivel az átlagpontok megtévesztőek tudnak lenni a nagy szórás miatt, itt fontos megjegyezni, hogy a 80 speciális szükségletű kitöltőből az egynegyede egyáltalán vagy inkább nem ért egyet azzal, hogy nincs tanulási nehézség miatti közvetett diszkrimináció, s további 11 fő (14%) csak részben ért egyet azzal, hogy nem történik megkülönböztetés. A speciális szükségletűek tehát egy fejlesztendő területnek vélig a *speciális tanulási különbözőség* és a *mentálhigiénés problémákkal* küzdő emberek iránti rugalmasságot és empátiát, s a *tanulási zavar* (azaz BNO kóddal rendelkező volt SNI-s) kategóriában pedig nem csak az érintettek, hanem a kontroll csoport is alacsonyabb értéket adott.

Lássuk a CHARM-EU oktatói inklúziós tipplista javaslati alapján tett kijelentések értékelését 10 kategóriában (a kérdőívben 37. a.-j.-ig). Az alábbi értékeket adhatták 0-5-ig.

10. táblázat: Az oktatói inkluzivitást mérő (37. a.-j.) itemeinek skálaértékei

Likert skála érték	A skála értékeinek értelmezése	Az értékekhez tartozó tartomány
0	Nem tudja megítélni	0.00 - 0.99
1	Soha	1.00 - 1.89
2	Ritkán	1.90 - 2.69
3	Néha	2.70 - 3.49
4	Gyakran	3.50 - 4.29
5	Mindig	4.30 - 5.00

A 312 kitöltő, azaz a PTE-ről a kutatásban részt vevő hallgatóság a következő kijelentéseket értékelte úgy, hogy az átlagpontoszám is a Likert skála „mindig” intervallumába esett (4.3-5.0).

11. táblázat: CHARM-EU oktatói inklúziós tipplistából a kérdőívbe épített 10 item

CHARM-EU Inklúziós oktatói tipplistából a kérdőívbe beépített 10 item	PTE Minden hallgató (N=312)	PTE – Speciális szükségletű hallgató (N=80)
b. Oktatóink kinyilatkoztatják már a kurzus elején hogy <i>a sokszínűséget elismerik elfogadják és tiszteletben tartják</i>	4.71 94%	4.33 86.5%
c. A különböző tanulási módszerek és tevékenységi formák használatából látszik, hogy <i>számolnak a különféle tanulói preferenciákkal, képességekkel és sajátos képzési igényekkel.</i>	4.73 95%	4.30 86%
i. Az oktatók többféle értékelési lehetőséget biztosítanak a kurzusaik során és végén.	4.58 92%	4.30 86%
j. Az oktatók <i>kíváncsiak visszajelzésre</i> , hogy folyamatosan fejleszthessék a kompetenciáikat.	4.62 93%	4.31 86,3%

CHARM-EU Inklúziós oktatói tippelistából a kérdőívbe beépített 10 item	PTE Minden hallgató (N=312)	PTE – Speciális szükségletű hallgató (N=80)
a. Az oktatók figyelembe veszik különböző igényeidet a tanítás és tanulás során.	3.88 78%	3.74 74.8%
h. A tananyagok hozzáférhetőek és felhasználóbarátak, hogy támogassák a különböző tanulói képességeket és a preferált tanulási stratégiákat.	3.87 78%	3.66 73,3%
e. A kurzusokon az, hogy <i>mi az elvárás a teljesítéshez mindig tisztázott a számodra.</i>	3.65 73%	3.28 65.5%
d. Van döntési lehetőség abban, hogy miként készülsz egy kurzusra.	3.38 68%	3.35 67%
f. A kurzusok tartalma és a felhasznált szakirodalom szerzőinek szemlélete képviseli a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, vallású és társadalmi háttérű csoportok tapasztalatait.	2.96 59%	2.70 54%
g. Az egyetem biztosítja a nézőpontok sokszínűségét nemzetközi vendégelőadók és sokszínű külsős partnerek bevonásával.	3.23 65%	2.78 55.5%

A fenti kijelentések kategóriájában az összehallgatói és a speciális szükségletűek válaszai mind a “mindig” tartományba estek (4.3-5.0), azzal a különbséggel, hogy a speciális szükségletű hallgatóknál 6-8%-kal gyengébb lett az index, így a tartomány legalját érte el. Mindig hasznos megnézni a szórást, s azokat, akik ellenkező véleményen voltak, így fontos megjegyezni, hogy van 8 válaszadó, aki nem osztja a többség véleményét, s aki az „1-soha”, illetve „2-ritkán” értékeket jelölték, s volt 2 fő, aki nem tudta megítélni (azaz kb. 10%-a a válaszadóknak nem értett egyet azokkal, akik úgy érezték, a kijelentések „mindig”, de legalább is „gyakran” megvalósulnak. Azt fontos észrevennünk, hogy az összes zöld tartományban értékelt kategória közül ott adódott a legnagyobb eltérés az *összkitöltők* és a *speciális szükségletű* hallgatók értékei között, ahol a tanulási különbségek és sokszínűségek figyelembevételéről volt szó, illetve ahol a kurzus kimeneti követelményeiről. Tehát egy tanulási nehézséggel küzdő a kontroll csoporthoz képest feltehetően kevésbé véli azt, hogy *számolnak a különféle tanulói preferenciáival, képességeivel és sajátos képzési igényével*, vagy hogy megbizonyosodik az összes oktató arról, hogy *értse mindenki, hogy mi is a teljesítés feltétele*.

A rózsaszín tartományba eső válaszoknál még alacsonyabb értékek születtek, s itt az összes a „csak részben ért egyet” tartományba esik (2.7-3.4) mely azt mutatja, hogy valószínűleg teljesen függetlenül a hallgatók esetleges speciális igényeitől, *a többég nem érzi, hogy a PTE minden képzés esetén biztosítja a nézőpontok sokszínűségét, azaz a szakirodalmak szemléletének és a programokba bevont oktatók, vendégoktatók sokszínűségét és nemzetközi mivoltát hiányolják, s nem érzik, hogy a képzésükben felhasznált anyagok képviselnék a különböző nemzetiségű, vallású és társadalmi háttérű csoportok tapasztalatait (annak ellenére se, hogy egyre több nemzetközi hallgató tanul az egyetem falai között)*. Ebben biztos vannak különbségek a különböző karok közt, de a hallgatók többségében a BTK-t képviselték, ahol egyértelmű a visszajelzés, hogy a tananyag és vendégoktatók nemzetközi palettáját színesíteni volna szükség.

Összességében elmondható, hogy bár a faktorok között voltak itemek, melyek kijelöltek területeket, ahol célzott stratégiai tervekkel fejlődhetne a PTE a tanulásszervezés és az inkluzív attitűd kultiválásában, egyetlen faktor sem kapott közepesnél rosszabb értéket, s érdekes volt számomra, hogy az összehallgatóság és a fókuszcsoport ugyanazokban az itemekben látta az erősséget, valamint a gyengébb teljesítményt. Mindössze annyi volt a különbség, hogy egy kisebb létszámú (80), a felsőoktatásban alulreprezentált speciális szükségletű fókuszcsoportnál csoportnál ezek az értékek kb. 5%-kal és pár tized Liker skála ponttal többnyire alacsonyabbat mutattak, amik az oktatók inkluzív gyakorlatánál egy-egy itemnél akár 9-10% különbséget is elérte! Ahhoz, hogy megvizsgáljuk, hogy van-e szignifikancia ezen különbségek között, s a fókuszcsoportunk viselkedik-e máshogy a többi képzési mutatóiban is (pl. nyelvtudás, mobilitás), mint a kontrollcsoportunk, fontos lesz ezeket további csoportra bontani (a „split by” funkcióval), s a Jamovi statisztikai program segítségével: így egy külön oszlopot beiktatva újrakódoltam a fókuszcsoportot a speciális szükséglet alkategóriái szerint (0-kontroll csoport=nincs speciális szükséglet; 1-fogyatékossgal élő; 2-krónikus v. tartós betegséggel élő, illetve 3-neurodivergens), hogy ki tudjuk mutatni *véletlenszerűség-vizsgálattal*, hogy azért mutatnak-e más értékeket, mert a csoport tulajdonsága, mint *független változó* befolyásolja az inklúziós faktorokra adott értékeket, s a képzési mutatókat, mint *függő változókat*, vagy pusztán véletlen, s nincs szignifikáns összefüggés a fenti változók között.

12. táblázat: *A speciális szükségletek kategóriáira bontott faktorok leíró statisztikai elemzése*

(F1= Befogadó közösségek építése, F2= Az inkluzív értékek kultiválása F3= Egy mindenki felé nyitott egyetem kialakítása F4=A sokszínűség támogatásának megszervezése, F5= A tanulás szervezése, F6= Az erőforrások mozgósítása)

44A. Speciális szükséglet kategória		F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	0 Nincs	205	205	205	205	205	205
	1 Fogyatékosággal élő	47	47	47	47	47	47
	2 Krónikus v. tartós betegsége van.	23	23	23	23	23	23
	3 Neurodivergensnek tartja magát.	22	22	22	22	22	22
Mean	0 Nincs	4.11	3.90	3.98	3.65	3.85	3.75
	1 Fogyatékosággal élő.	3.93	3.82	3.77	3.48	3.69	3.51
	2 Krónikus v. tartós betegsége van.	3.88	3.78	3.80	3.46	3.64	3.35
	3 Neurodivergensnek tartja magát.	4.00	3.80	3.83	3.30	3.67	3.56
Median	0 Nincs	4.20	4.00	4.00	3.67	3.89	3.67
	1 Fogyatékosággal élő.	4.00	3.80	3.83	3.67	3.78	3.67
	2 Krónikus v. tartós betegsége van.	3.80	3.90	3.83	3.33	3.56	3.00
	3 Neurodivergensnek tartja magát.	4.30	4.00	3.83	3.50	3.89	3.83
Standard deviation	0 Nincs	0.706	0.744	0.742	0.985	0.807	0.945
	1 Fogyatékosággal élő.	0.786	0.783	0.763	0.895	0.887	0.997
	2 Krónikus v. tartós betegsége van.	0.629	0.681	0.685	0.892	0.696	0.972
	3 Neurodivergensnek tartja magát.	0.911	0.919	0.777	1.12	1.01	1.18
Minimum	0 Nincs	1.80	1.30	1.17	1.00	1.44	1.00
	1 Fogyatékosággal élő.	2.40	1.70	1.83	1.67	1.89	1.00
	2 Krónikus v. tartós betegsége van.	2.80	2.40	2.50	1.33	2.22	1.33
	3 Neurodivergensnek tartja magát.	1.40	1.50	1.83	1.00	1.78	1.33
Maximum	0 Nincs	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	1 Fogyatékosággal élő .	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	2 Krónikus v. tartós betegsége van.	5.00	4.90	4.83	5.00	5.00	5.00
	3 Neurodivergensnek tartja magát.	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

Descriptives

Descriptives							
	44A. Fogyatékos-e?	F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	0	205	205	205	205	205	205
	1	47	47	47	47	47	47
	2	23	23	23	23	23	23
	3	22	22	22	22	22	22
Missing	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0
Mean	0	3.75	3.90	3.98	3.65	3.85	3.75
	1	3.53	3.82	3.77	3.48	3.69	3.51
	2	3.43	3.78	3.80	3.46	3.64	3.35
	3	3.59	3.80	3.83	3.30	3.67	3.56
Median	0	4	4.00	4.00	3.67	3.89	3.67
	1	4	3.80	3.83	3.67	3.78	3.67
	2	3	3.90	3.83	3.33	3.56	3.00
	3	4.00	4.00	3.83	3.50	3.89	3.83
Standard deviation	0	0.801	0.744	0.742	0.985	0.807	0.945
	1	0.856	0.783	0.763	0.895	0.887	0.997
	2	0.662	0.681	0.685	0.892	0.696	0.972
	3	0.908	0.919	0.777	1.12	1.01	1.18
Minimum	0	1	1.30	1.17	1.00	1.44	1.00
	1	2	1.70	1.83	1.67	1.89	1.00
	2	2	2.40	2.50	1.33	2.22	1.33
	3	1	1.50	1.83	1.00	1.78	1.33
Maximum	0	5	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	1	5	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	2	5	4.90	4.83	5.00	5.00	5.00
	3	5	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

A fentiből az átlagokat nézve összegzésképpen az alábbi állapítható meg:

- A fogyatékosokkal élők inklúziós indexei rendre alacsonyabbak a kontrollcsoportéhoz képest, tehát nem elég a felvételi folyamatban elért előnyben részesítés, a tanulási és egyetemi szocializációs folyamatban is át kell gondolni az összegytemi befogadáspolitikát és fókuszcsoportokat megszólító, velük szerveződő támogatásrendszereket.
- A különbség az F2 esetében a legkisebb, mely az *inkluzív értékek megteremtése*, a többiekénél 0,2 körül szóródik. Eszerint jellemzőbb, hogy nem csak a kontrollcsoport, de a speciális szükségletű hallgatók is érzik, hogy a PTE a Támogató Szolgálat, az Esélyegyenlőségi Bizottság és a Befogadó Egyetem programhoz a pályázati forrás

előtereltesével értéknek és a minőségi felsőoktatás előfeltételének véli a befogadó környezetet. Az azonban fontos, hogy erre az egyetem felsővezetése is szánjon forrásokat, s ne csak az egyének támogatása szintjén, hanem oktatói tréningek és támogató csoportok, kredites kurzusok, valamint a teljes akadálymentesítés feltételeinek megteremtésével.

- A krónikus vagy tartós betegséggel élők hallgatók inklúziós indexei részben a fogyatékosággal élőkhez közeliek (F2, F3, F4, F5), részben valamivel alacsonyabbak (F1-Befogadó közösségépítés, F6 – Az erőforrások mozgósítása kategóriákban). Tehát fontos, hogy a krónikus és tartós betegséggel élőkkel, mint hallgatókkal és mint megváltozott munkaképességű emberekkel is számoljunk (az utóbbiak foglalkoztatásában a PTE az elmúlt években élen járt, bár erre állami támogatásból is vannak források, melyek érdekeltté teszi a munkáltatókat). Fontos azt szemelőtt tartani, hogy bár az előnyben részesítés törvény szerint nem jár minen speciális szükségletű jelentkezőnek az egyetemi felvételi folyamatban, ez nem azt jelenti, hogy csak a fogyatékoságnak minősülő kategóriák okoznak nehézséget a hallgatóknak a mindennapi életben és tanulmányaik során. Az intézményünk Támogató Szolgálat a krónikus betegséggel élők egyéni szükségleteit is figyelembe veszik, tehát az ő leterheltségükénél, munkaerő szükségletükénél ezt is figyelembe kell venni.
- A **neurodivergens hallgatók** indexe a fogyatékosággal élő hallgatókétól nem áll távol, kivéve az F4-et, a *tanulói sokféleség támogatásának szervezését*, ahol viszont lényegesen alacsonyabb azokénál. Tehát egyetemszerte fontos volna az oktatókat ezzel kapcsolatban támogatni, tréningekkel, információs estekkel, hogy miben fejleszthetnék eszköztárukat (pl. a CHARM-EU inklúziós tiplista alapján), mi az a mindenkitől elvárt minimum, amivel az egész egyetem garantáltan biztosítani tudja, hogy a tananyag sokszínű, a megosztása rugalmas és több módon, több csatornán folyik, valamint az értékelési módok figyelembe veszik a speciális tanulási különbözőségekkel érkező hallgatókat. Mindehez a DOT által működtetett kurzus-digitalizációs programba beépített aszinkron Moodle kurzusok fejlesztése is hozzájárulhatna, mely rugalmasabban hozzáférhetőbbé és interaktívává tenné a tananyagot mindenki számára.

A befogadó közösségépítés (F1), azaz az első faktorban az mutatkozott meg leginkább egy fejlesztendő területnek, hogy *a programokban az oktatók rendszerességgel vagy hatékonyabban*

egyeztessenek egymással (F1/3. item), főként az ugyanazon kurzust oktatói, hogy a kimeneti elvárások, a feldolgozott anyag többféle módja és csatornája, valamint a méltányossági tényezők megegyezzenek, s ne kerüljön az egyik csoportban se hátrányosabb helyzetbe egy speciális szükségletű hallgató. A válaszadók egynegyede egyáltalán nem értett azzal egyet, vagy inkább nem ért azzal egyet, s a kitöltők további több, mint egyharmada (35%) csak részben ért azzal egyet, hogy ez megtörténik.

Az inkluzív értékek megteremtésének (F2) faktorában a speciális szükségletű hallgatóknál a 9-es és 30-as indikátorok kapták a legalacsonyabb indexet, melyek arra kellene motiváljanak minden oktatót, hogy még körültekintőbben igyekezzenek minden akadályt elhárítani a tanulás és a kurzuson való részvétel előtt (F2/9.), amit a kurzusok idejének kijelölésével (ahol van opció rugalmasan alkalmazkodni a hallgatók órarendjéhez, utazásához) és az elérhetőbbé tett tananyagok megválasztásával, lehetőség szerint tükrözött osztályteremben aszinkron módon és digitálisan is hozzá tudjanak férni a hallgatók a tananyaghoz, tudja ezeket felolvasó program is kezelni). Itt a hallgatók egyötöde azt mondta nem ért vagy inkább nem ért ezzel a kijelentéssel, így érdemes ezeken elgondolkodni, s a kurzuson erről meggyőződni. **Valamint ugyanebbe a faktorba tartozik** az a kijelentés is, hogy „az értékelés minden hallgató teljesítményét motiválja”, mellyel a hallgatók 27%-a nem értett vagy inkább nem értett ezzel egyet. Itt a formatív értékelést és a javítási lehetőség és alternatív teljesítési módok nem engedélyezését panaszolták a hallgatók.

A mindenki felé nyitott egyetemént kialakításában (F3) a 16. indikátor szerepelt gyengébben, mely az a kijelentés, hogy „amikor a hallgatók először érkeznek az egyetemre, segítséget kapnak az egyetemi életre való felkészülésben”. Itt a kvalitatív szöveges javaslatokból arra következtetünk, hogy a gólyatábort leszámítva a gólyák több bevonódást és mentorálást igényelnek a felsőbb évesektől és mentortanáraiktól. Hasonlóan alacsonyabb indexet elért indikátor még a F3/20., ahol a tanszékek tanulócsoportjainak a szervezése került értékelésre, s itt voltak speciális szükségletű hallgatók, akik sérelmezték, hogy nem minden tanulóközösségükben érezték megbecsülve és oktatóik által is védve magukat.

Tanulói sokféleség támogatásának megszervezése területen (F4) a hallgatóktól érkezett kvalitatív adatok is alátámasztják azt, amit a PTE Ombudsmana és a Támogató Szolgálat vezetője, Magdali Csaba, aki egyetemünk egyik Fogytékosságügyi Koordinátora is mint azon az állásponton vannak, hogy a sajátos képzési igényű (az Nftv.-ben „fogytékossággal élő”) jelentkezőket és hallgatókat érintő intézményi politika fontos, hogy legyen **összegyetemi**

befogadáspolitiká, azaz minden egyetemünket érintő felsővezetői döntés részeként mérlegelni kellene, hogy az miképp érinti az előnyben részesített és a felsőoktatásban alulreprezentált és méltányossági szempontból is támogatandó hallgatói csoportokat. A 23. pontban azt hangsúlyoztuk, hogy *az értékelést és a pedagógiai támogatásokat arra is fel kellene használni, hogy minden hallgató számára csökkentsük a tanulás és részvétel akadályait*. A 24. pont pedig a **Mentálhigiénés és érzelmi támogatás fontosságára** hívta fel a figyelmet, hogy egy inkluzív környezetben ez is kapcsolódik a tananyagfejlesztéshez és pedagógiai támogatáshoz. Egy-egy elszigetelten működő krízis központ nem tud hatékonyan támogatója lenni egy több, mint 20 ezres nagyságú hallgatói tömegnek, minden kar és intézményegységből a Támogató Szolgálat képviselőivel együtt kellene tréninget tartani mentálhigiénés szakembereknek minden az egyetemen határozatlan státuszban oktatónak és adminisztrátornak arról, hogy milyen szerepe lehet egy hatékonyan működő támogató és jelzőrendszernek, milyen hallgatói közösségi terekben kell feltüntetni az erre vonatkozó forrásokat (amik friss információt kell tartalmazzanak), s mik lehetnek a biztonságot nyújtó pontok, megtartó közösségek, s azok a szakemberek, akikhez fordulhatnak hallgatóink az ilyen jellegű problémáikkal az eset sürgősségétől függően.

A tanulás szervezése faktorban (F5) is kiemelték a hallgatók, hogy nem elégséges a véletlenre bízni, hanem *a támogatás minden formáját össze kell hangolni az egyetemen (F5/21)*, s ettől lesz hatékony, szervezett és nem esetleges az, hogy ki kap többlet időt, ki csatlakozik a Csodisz Kurzushoz, s ki az, aki megválaszthatja, hogy az írásbeli helyett szóban felel. Szintén hatékonyabb és igazságosabb lenne a több oktató által hasonló címmel tartott szemináriumok tartalma és értékelési rendszere, ha *az oktatók egymással együttműködve terveznének, értékelnének és tanítanának (F5/32.)*.

Az erőforrások mozgósítása c. faktorban (F6) pedig egy stratégiai tervben fejlesztendő területnek mutatkozott meg *a közösségi erőforrások feltérképezése, felismerése és kiaknázása (F6/34)*, mely kezdődik hallgatóinkkal (akár a nemzetközi vagy nyelvszakos, akár a táborokban csoportvezetői posztot betöltött vezetői képességekkel megáldott, akár a tudományos tevékenységre termett, elit sportoló vagy önkéntesként hadra fogható fiatalok bevonásával, a közösségformáláshoz és tréningekhez az oktatóink tehetség- és tudásbázisával, de nem áll meg az egyetemünk falainál, a város és az universitas kapcsolata is ide tartozik a civil közösségek és szolgáltatást nyújtó szakemberek bevonása. Ide tartozik közvetbe *a hallgatók közötti sokféleséget a tanítás és a tanulás forrásaként használják (F6/35.)*, hiszen vannak hallgatók akik nem érzik,

hogy akár véleményük számít, akár hogy tetteikészségük kiaknázásra kerülne, ezért nem egyetemi közösségekhez kapcsolódnak, aminek tanulmányuk szempontjából nem lesz feltétlenül megtartó ereje.

IV.2.5 Kvalitatív eredmények - A kérdőívek nyílt kérdésre adott kódolt válaszainak folyamatelvű narratív elemzése

Az inklúzió folyamatelvű modellje alapján vizsgáltam meg a kérdőív nyílt kérdéscsoportjára adott hallgatói válaszokat.

Inklúziós index EBA V-skála 38. nyílt kérdéscsoportja:

- 1. Bemenet:** Mennyire volt Önnek könnyű vagy nehéz dolga bejutnia az egyetemre?
- 2. Folyamat:** Milyen dolgokat tapasztalt a képzéshez és egyetemi élethez való hozzáférése során? Voltak-e esetleges kihívások, akadályok, s ha igen ezekkel kiknek vagy minek a segítségével tudott megküzdni?
- 3. Kimenet:** Mennyire bizakodó a jövő felé tekintve?

Átolvasva a 38 oldalnyi és összesen 20,501 szónyi kvalitatív adatot a 312 kitöltői populációra, első lépésként a válaszokat 4 kérdésre választottam szét, s így kerestem prioritás kódokat a tematikusan kirajzolódó történetekből, válaszkategóriákból Saldana kvalitatív adatelemző módszerét követve, melyet alkalmazott társadalomtudományban használnak (Saldana, 2012). A válaszokat az Excel táblában egy elsődleges kódolással - majd a válaszok alapján újracsoportosítással, s az alábbi alkódok (A1, A2, etc) szerint újrarendszereztem. Voltak az egyetem általános inkluzivitásra vonatkozó adatközlések, melyből idéznék mottóképp idézetem.

Johnny Saldana áttekinti és bemutatja a kvalitatív kódolási módszerek alkalmazásait a vegyes módszerekkel végzett kutatásokból származó kvantitatív és vegyes adatokra. A kvalitatív elemzésben a kód leggyakrabban egy szó vagy rövid mondat, amely szimbolikusan hozzárendel egy összefoglaló, kiemelkedő, lényegmegragadó és/vagy felidéző attribútumot a narratív adatok egy részéhez. Az adatok állhatnak kvalitatív empirikus anyagokból, például nyílt kérdésre adott szöveges válaszokból, interjúk átirataiból, résztvevői megfigyelésekből a nemzetközi egyetemek támogató szolgálatainál, terepen feljegyzésekből, fényképekből az akadálymentességről, és így tovább. A kvantitatív adatok különböző formáit is lehet kvalitatívan kódolni, s ehhez ad szakszerű támpontot Saldana (2021). A mennyiségi adatrepresentációk kvalitatív kódolását minősítésnek

nevezzük. A kiválasztott vegyes módszertani kutatások egyik leggyakoribb kritikája az, hogy a kvantitatív és kvalitatív adatkészleteket külön elemzik, bár jól, de a gazdag metainferenciák valódi keveredése nélkül. A nyílt kérdésekre adott hallgatói narratívákat ezért a jelen kutatásban próbáltam egybeszőni az inklúziós index kiemelt pontjain és a hallgatók és oktatók erre tett fejlesztési javaslataival.

Bemenet: *Mennyire volt könnyű vagy nehéz bejutnia az egyetemre?*

Arra a kérdésre, hogy mennyire volt könnyű vagy nehéz bekerülni az egyetemre az alábbi tematikus kódokban csoportosítottam a válaszokat:

(A) *Könnyű a bejutás - „ha az ember megfelelő oktatást kapott középiskolában”*

A ***könnyű bejutás magas pontszámmal (A1)*** kód alá sorolhatók az alábbi válaszok: Nem volt nehéz (15), Könnyű volt (6), Viszonylag könnyű volt (3), valamint az olyan bővebb válaszok, melyekből kiderül, hogy a megyeszékhelyeken működő elit gimnáziumok évtizedek alatt tökélyre fejlesztett rutint követnek, hiszen ezekben az intézményekben a központi érettségire, s egyben az egyetemi felvételre készítik fel a tanulókat, maximalizálva a pontszámokat az előre hozott emelt szintű érettségik és nyelvvizsgák segítségével. Ez a válaszokból is látszik, hogy a hazai fiatalok az érettségi és egyben központi felvételi miatt óriási stressznek vannak kitéve, s nyilván előnyt élveznek a mezőnyben az erős gimnáziumba járó, szorgalmas, jó képességű, kitartó és erős idegzetű, magabiztos tanulók, akik vagy országos tanulmányi versenyeken képviselik az iskoláikat, vagy minden tárgyból jeles érdemjegyet tudnak szerezni a kettő ***emelt szintű érettségivel (A2)*** hozott pontszámok mellett is: "Emelt szinten érettségiztem, előre hozva tettem két tárgyból is érettségi vizsgát (1);" vagy "Alapos felkészülés után nem volt nehéz (2);" és a "Számomra nagyon könnyű volt, az érettségi pontjaim duplázásával 446 ponttal vettem fel az elsőként megjelölt szakra (1);" valamint "Saját tapasztalatom szerint, a bejutás nem volt túlságosan nehéz amennyiben az ember megfelelő oktatást kapott középiskolában (7)," „Könnyű volt bejutnom az egyetemre, jó tanulmányi eredményeim voltak és a **családom nagyon támogatott (A3)** abban, hogy csak a tanulásra kellett összpontosítsak (1),” „Pontszámaim alapján simán bejutottam, nem volt kérdés, hogy felvesznek az első helyre amit megjelöltem (1)” válaszok mind ezt az élcsoportot reprezentálják, ahol fontos azt is hangsúlyozni, hogy ezen jelentkezők zömének ott volt a támogató háttér, a kulturális, szociális, gazdasági és pszichológiai tőke is a családi környezetükben. Külföldi Stipendium Hungaricumos hallgatók közül is kaptunk pozitív

bejegyzést, miszerint **kapnak kellő támogatást (A4) a felvételi procedúrában és a beilleszkedésben is**: „Viszonylag könnyen ment a bejutás ösztöndíjasként, még mentort is kaptam, aki segített útbaigazítani, ha volt kérdésem” – írta egy nemzetközi hallgató KTK-ról.

Voltak bejegyzések melyek arról tanúskodtak, hogy egyre tágul az egyetemistáknak az a korcsoportja, akik a mai egyre specializálódóbb munkapiacra úgy döntenek, hogy magukat magukat folyamatosan tovább képzik, ezért az **életösszig tartó tanulás (A5)** kódot kapták. Ők mind könnyebb bejutásról tettek említést és sokakat a tudásvágy ösztönzött: „Közel 50 évesen a tudásvágy motivált. Könnyen bejutottam”; „Már több karon többfajta képzést végeztem el a PTE keretein belül 2016 óta”; „Több évtizednyi pályán töltött idő után döntöttem úgy, hogy beiratkozom a nevelésszociológia doktori iskolába, s úgy érzem rengeteget ad egy tudományos szemlélet az ember által szívesen kutatott témához”; vagy a következő részletesebb beszámoló:

„A hungarológia és MID tanári szakot nem a munkaerőpiaci értéke miatt végzem, hanem a doktori kutatásomhoz ismeretbővítésképp. Talán valamivel megnöveli a munkaerőpiaci értékemet, mivel diaszpóramagyarság kutatásával foglalkozom, de mivel abban az országban ahol kutatok nincs ilyen képzés, nem hiszem, hogy el fogom tudni majd ismertetni, vagy honosítani, de ha igen, én leszek a legboldogabb” – írja egy Braziliában élő magyar hallgató.

(B) A „jó szakválasztási stratégia segített”:

Ezután jön a hallgatók azon csoportja, akik reálisan megítélve lehetőségeiket olyan szakra jelentkeztek, amire tudják, hogy nagyobb eséllyel kerülnek be ösztöndíjasként, előre mérlegelve a lehetséges pontszámaikat, s összevetve azokat a tavalyi felvételi pontszámokkal, mert Magyarországon a legtöbb hallgató állami ösztöndíjasként szeretne bekerülni az egyetemre, mert az albérlet és megélhetés tetejében nagy anyagi terhet ró a családokra, ha tandíjat is kell fizetni, s a tanulmányi hitel pedig a fiatal jövőbeni boldogulását nehezíti. **Taktikus szakválasztók (B1)** „Nem volt túljelentkezés a korábbi években se a szakpáromon, ez a stratégia segített!;” „Én könnyen bejutottam az egyetemre a szakom (pedagógia) alacsony ponthatára miatt és mert minden ingyenes félévem megvolt még”; volt akinek ki se kellett centiznie, „Bejutni nagyon könnyű volt az én általam választott szakra (szociális munka), majdnem 2x annyi pontom lett, mint kellett”; s voltak, akik reálisan látták esélyeiket, s aszerint döntöttek **sorrend-csere (B2)** mellett: „A gyógyszerész karra viszonylag könnyebb volt a bejutás, így az ÁOK helyett azt jelöltem elsőnek”; valamint az olyan válaszok, amik azt sejtetik, hogy a bekerülés az még csak az első kihívás volt, de bent is maradni, az folyamatos kihívás lett: "Az egyetemre bejutni könnyebb volt, mint a későbbi elvárások, amik ránk várnak."

(C) *Előnyben részesítéssel és plusz pontokkal bekerülők:*

Voltak, akiken **a plusz pontok segítettek (C1)**, melyeket vagy kimagasló tanulmányi versenyen, sportban elért teljesítésért, nyelvvizsgákért: "Nem volt nehéz, elég jó lett az érettségim, valamint kaptam nyelvvizsgákért extra pontokat" – írta egy kéttanítási nyelvű gimnáziumból érkezett hallgató. A fókuszcsoporthoz tartozók között pedig azok tudták ezt kamatoztatni, akik már diagnózissal rendelkező SNI-sek voltak, így fogyatékosági kategóriában **esélyegyenlőségi pontokat kaphattak (C2)**, melyek kompenzálni kívánja a közoktatásban ért hátrányokat. Ők szerencsés helyzetben voltak azokhoz képest, akiknek csak BTMN besorolása volt valamely tanulási nehézség okán: "Kifejezetten könnyű, részint az előnyben részesítésnek köszönhetően," vagy a "Felvételi eljárás során első próbálkozásra bejutottam hallássérültként." Volt olyan is a kitöltők közt, aki sportteljesítménye miatt igénybe se kellett veyen esélyegyenlőségi kategóriában többletpontokat: "Parasportolóként az elért nemzetközi eredményeim miatt maximális pontszámmal kerültem be." **Itt az SNI, hol az SNI? (C3):** Egy diszes hallgató pedig így véli: "Szerencsém volt, így lett elegendő pontom, pedig pont a gimi vége előtt vonatták vissza az SNI besorolásomat, pedig végig felmentett voltam disz miatt 4.-11. osztályig." Itt tehát a sajátok képzési igényű hallgatóknál mindig figyelembe kell vennünk, hogy a nem diagnosztizált, vagy a támogatási kategóriát elvesztett hallgatók magas látenciát mutatnak, holott a tanulási, figyelmet és érintő és szocializációs a neurodiverzitással járó az nem egy olyan állapot, ami egyszer van, majd megszűnik. Vannak a tünetegyütteseknek olyan elemei (pl. hiperaktivitás), melyek az élet előrehaladásával enyhülhetnek, de maga a figyelemzavar, a diszek, az autizmus spektrum kondíció a személyiség és agyi huzalozás része marad, nem szűnik meg senkinél attól, hogy (gyakran a szülők kérésére) egy diagnózis vagy az SNI kategória visszavonásra kerül a gyerek stigmáktól való „védelmében”. A támogatás és többletpontok elvétele helyett azonban egy *neuroaffirmatív* oktatási és családi környezetre és egészséges coping-mechanizmusok kiépítésére volna szüksége mindenkinek, hiszen a mindennapi stressz, a kudarcélmény és a bántalmazás, az sajnos nem szűnik meg a tanulók életében.

(D) *Nehéznek vélték a bejutást*

Többször ismétlődő válaszok voltak a **bekerüléssel járó nehézségek (D1)**, melyeket tükröztek már az egyszerű válaszok is: "Viszonylag nehéz volt" (7) vagy a "nehéz volt"(5), s akik ezt bővebben

is kifejtették, róluk kiderült az is, hogy miért: voltak, az **újraérettségizők (D2)**, akiknek a nehézséget az jelentette, hogy újból kellett felkészülniük több tárgyból is az érettségi vizsgákra, ami a tanulásból kiesés után munka és család mellett bizony nehéz: „A felvételihez újra kellett érettségiznem, 10 évvel a gimnáziumi éveim után (1),” vagy „Kellott egy emelt érettségit tennem, ami így 20 év kihagyás után nem ment úgy, mint a karikacsapás, de mérnök szakra csak így tudtam bekerülni (1)”. A speciális képzési igényű hallgatók között volt, aki kaphatott előnyben részesítést, de sokan mások, akiknek a **tanulási „zavarról” nincs papírja (D3)**, ők sajnos úgy voltak végig hátrányban, hogy most se kerülhettek előnybe: „A beszédhibámnak köszönhetően a másodikként megjelölt szakra felvettek a plusz 4o ponttal (1),” de a még nem diagnosztizált ADHDs sajnos nem tudott bekerülni: „Nem vettek fel sajnos a KTK-ra, még a fizetésre sem, így a felsőoktatási szakképzési programban kezdtem, de felnőtt ADHD diagnosztikára el fogok menni (1)”. **Határon túlról is küzdelmes (D4)** „Nekem nehéz volt, mivel határon túlról érkeztem, bár a többségi nyelvet elfogadták idegennyelvtudásnak, ami segítség volt egy kicsit a pontszámításban, de így is küzdelmes volt bejutni pedagógia szakra (1).” **Stressz a magas ponthatár miatt (D5)** sok válaszból kiszűrhető volt: „A lényegesen magasabb ponthatárok miatt nehezebb, főleg az orvosi és ösztöndíjas közgáz szakok pontszámát szinte lehetetlen egy átlagdiáknak megugrania;” „Nehéz volt, mert sokat szorongtam, stresszeltem, féltem, hogy mi lesz, ha nem érem el a minimum ponthatárt.” Az önköltséges külföldiek esetében van, hogy **a tandíj és megélhetés előteremtése nehezített körülményt (D6)** teremthet, főként, hogy helyben a vártnál korlátozottabb a részmunka lehetőség angol vagy német nyelven magyar nyelvtudás nélkül: „Bekerülni még könnyebb volt, no de a pénzügyeket elrendezni, az volt a legnagyobb kihívás!” – egy nemzetközi hallgató a MIK-ről. S van az a hallgatói csoport, akik éveket töltenek nyelvi előképzésben, mert **az oktatás nyelvén hátránnyal indultak (D7)**.

„Számomra a PTE-re bekerülés folyamata nem volt kifejezetten nehéz, de nyelvi hátrányaim azok voltak bőven, amiket máig próbálok áthidalni, hisz az angol nem az anyanyelvem, ez az első alkalom, hogy angol nyelven folyik az életem, s azon is tanulok, ami az elején ez nagyon nehéz volt, aztán belerázódtam, s ahogy ment az idő, egész hatékonyá vált” – egy nemzetközi hallgató az ÁOK-ról.

Míg a középkorúak egyre céltudatosabban, vagy pályaelőmenetelük miatt, vagy már kedvtelésből képzik magukat, addig a fiatalabb korosztály bejegyzéseiből olykor leszűrhető a tanácsalanság a pályaaorientáció kapcsán. Több bejegyzés is érkezett, mely tükrözte a **karrier tanácsadás és orientáció hiányát (D8)** a mai középiskolások azon körében, akik kevésbé támogató környezetből jöttek, vagy akik még nem látják mi is a legjobb irány (3): „a képességeim, lehetőségeim,

ambícióim stb. felmérése és ezáltal a megfelelő szak és egyetem kiválasztása bizony nehézséget okozott, legfőképpen a támogató környezet hiánya miatt.” Ezt az utóbbi dilemmát remekül érzékelteti Puztai Gabriella a Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban c. tanulmánykötethez írt bevezetőjében:

„Paradoxonnak tűnik, de a kiterjedt felsőoktatási intézményrendszer, az egyetemek nagyobb társadalmi láthatósága ellenére a pályaválasztást és a felsőfokú tanulmányokat a tájékozatlanság, az információhiány, s nemcsak a képzéspolitikai, hanem a fiatalok, a családok koncepciótlansága veszi körül, mindez pedig egész régiók humán erőforrás-vesztését vonja maga után.” (Puztai&Szigeti, 2018, pp.9.)

Folyamat: Milyen dolgokat tapasztalt a képzéshez és egyetemi élethez való hozzáférése során? Voltak-e esetleges kihívások, akadályok, s ha igen ezekkel kiknek vagy minnek segítségével sikerült megküzdnie?

Ezt a kérdést nem véletlenül fogalmaztam így, mert szándékoltnak hagytam benne az egyéni társadalmi felelősségvállalásra a lehetőséget, hogy ne csak a saját szükségleteire gondoljon itt a hallgató, hanem nézzon körül, próbáljon gondolkodni mások szempontjai szerint is. Szerencsére sokan jeleztek vissza általuk tapasztalt korlátokat úgy is, hogy számukra azok nem jelentettek személy szerint akadályt az egyetemi életben.

(E) Akadálymentesítés és fizikai hozzáférés

Az **akadálymentesítés és fizikai hozzáférés** (27) (E) azt első tematikus kód, amelyet a legtöbb válaszadó egy alapvető dologként vár el egy tudományegyetemen. Erre vonatkozó észrevételek: az „**akadálymentesített épületek** (pl. Rókus utcai M ép., Ifjúság úti B. ép. utcafrontja) (E1) és **mosdók (E2) hiánya**” (9), a „**hozzáférhetetlen óra helyszínek** (pl. sport I/II)”(E3) (3), valamint nem egyszerű az „**egyetemi épületek megközelítése (E4)**, a **tankönyvek hozzáférhetősége (E5)** problémás” (4) „**az egyetem külső fizikai környezete problémás, parkolási nehézségek (E6)**”(2), a „**lifttek hiánya (E7)** és egyéb akadálymentesítési intézkedésekkel kapcsolatos nehézségek (pl. behajtási engedély)” (3), „**a közlekedési és eligazodási nehézségek (E8)** az egyetemen belül (kész labirintus egy térkép és táblák nélkül) (3),” „**nehézség a tömegközlekedéssel bejárás (E9)** miatt, online órai részvétel korlátozott (7).” Itt az említetteken túl egy speciális esete egy mozgássérült hallgatónak azt hiszem a legszemléletesebben illusztrálja a halmozott akadályokat, ami

komplexebb képet fest. Könnyű azt mondani, hogy valamit már megoldottunk – „hát menjen körbe, s használja azt a bejáratot, ami akadálymentes”:

„Még mindig probléma az egyetem külső fizikai környezete, aminek megközelítése számomra autóval oldható csak meg. Folyamatosan ellentmondó információkat kaptunk a személyzettől arról, hogy mikor, melyik bejáratot használjuk, emiatt többször késtem óráról, mert vagy nem volt ott az ór, vagy nem akartak beengedni. Azt sem tartom szerencsésnek, hogy a mozgáskorlátozott parkolási igazolványomat többször nem fogadták el, és behajtási engedélyt is kértek a portán. Megértem, hogy szükség lehet erre, de akkor legalább az aktuális félévre adjanak behajtási engedélyt, és ne nekem kelljen előre közölni, hogy mely napokon akarok bemenni az egyetem területére, mert ezt nem életszerű és időigényes ellenőrizni. Ezek főként kezdetben jelentettek gondot, de rapszodikusán ismétlődtek is, ami számomra elég kellemetlen volt, mert alapvetően szabálykövető vagyok. A Támogató Szolgálat segített ezekben a helyzetekben is, nagyon jó, hogy számíthattam rájuk, ha hozzájuk fordultam. Ez főként előre megbeszélve, vagy utólagos segítséget jelentett. Azonban én általában pénteken-szombaton jártam oktatásra, amikor ők nagyrészt már nem dolgoztak, így a váratlan dolgok esetén már nem volt olyan egyszerű a hozzám alkalmazkodás. Tehát, ha nem családtag kísért volna mindig, akkor ezeket a helyzeteket nem tudtam volna önállóan megoldani.” – egy TTK-s mozgássérült hallgató

(F) Adminisztratív nehézségek

(F) Adminisztratív nehézségek (17) tematikus körébe tartoznak a tanulmányi ügyekkel kapcsolatos ügyintézkedések, amiknek nehéz egy ilyen nagy intézményben maradéktalanul eleget tenni, de a stratégiai fejlesztési tervhez megfontolandók az alábbi visszajelzések: *a tanulmányi osztály tájékoztatása a felnőttképzésben (F1)* „nagyon nincs a helyzet magaslatán, nem kapjuk meg az **órarend**ünket időben, a **vizsgajelentkezés**ünket megoldani csak nagy nehézségek árán, többszöri nekifutásra tudják megoldani, stb. egyedül a pénzt nem okoz gondot időben beszédni.”

(3) Kihívások, ha voltak/vannak azok adminisztrációsak (6). Az alábbi idézetben pedig az osztatlan, két karhoz is tartozó tanárszakos hallgatók tapasztalatait olvashatjuk, amin úgy próbált ez egyetem segíteni, hogy minden hallgatót hozzárendelt egy tanulmányis munkatárshoz:

„Alapvetően az egész képzésre igaz, hogy nehéz információkat szerezni a képzés különböző részleteiről, volt hogy ide-oda küldözgettek a tanulmányi osztályokról, két szakos tanárként, hol a BTK tanulmányi osztályára, hol a TTK tanulmányi osztályára és nagyon nehezen álltak rendelkezésre. Többször előfordult, hogy ugyanarról más-más információt kaptunk, így egyszerűbb volt a tapasztalt felsőbb évesekhez fordulni, mint a hivatalos tájékoztató lehetőségekhez. Ez a két szakos, szakonként különböző karhoz tartozó tanárisoknál nagyon jellemző, őket egyik fél sem tartja „magáénak” így nagyon nehéz volt egyes szituációkban. Ugyanezt tapasztaltam külföldi hallgatókkal kapcsolatban, sokszor inkább tőlünk kértek segítséget, mivel a tanulmányi osztálytól nem kaptak érdemi információkat.” – egy osztatlan tanárszakos hallgató

Hasonlóképp jelentkezett az „**információk hiánya**” (F2), felsőbb évesektől való információszerzés szükségessége, mint kihívás. (4) Továbbá, az **oktatásszervezési és ügyintézési anomáliákra** (F3) utalnak az alábbi összefoglalt idézetek is, „Ügyintézés nehézségei” (9); „hallgatók késve/pontatlanul kapják meg az információkat (5)”; „távoktatás alatt még nagyobb nehézségek voltak a kommunikációval” (1); „hiányos információk a tantárgyak követelményeiről és a szükséges szemináriumokról” (1); „az add le online de mutasd be élőben is a valódi dokumentumot” (1); „Neptun rendszerrel adódó nehézségek” (4); „Neptun nehézségei, ami nem egy felhasználóbarát rendszer, főleg neurodivergenseknek! (1)” visszajelzések mind ezt tükrözik.

De jöttek kemény kritikák is azoktól, akik számára **a képzés, mint fizetett szolgáltatás** minősége (F4), elfogadhatatlan, ha az intézmény oldaláról túlvállalás történik, s túlterhelt és alulfizetett oktatóknak (vagy szerződött óraadóknak) kell zsonglőrködni, s nem professzionális, ha nem teljesül az ígért szolgáltatás:

„Levelezőként nagyon sok problémát látok az információáramlással kapcsolatban. Néhány tanárból teljesen hiányoznak a pedagógiai képességek. Elavult, alkalmatlan diákat (1 lapra 4 diányi anyagot rakva erős vízjellel ellátva) osztanak meg anyagokat, ami alig használható. Az órarend az első héten összeomlik a tanárok kívánságai miatt, és a hallgatóktól várják el, hogy szervezzenek le mindent. Nem veszik figyelembe a levelező státuszt, amikor hétköznap reggel 8-9 órára írják ki az összes vizsgát, ameddig le se ér az ember az első vonattal. Menetközben változik a számonkérés mikéntje. Tehát nagyon sok mindent lehetne tenni a befogadóbb és profibb képzés érdekében...” (ETK – levelezős, önköltséges ffi)

Olyan is volt, hogy „*elfelejtették a szak létezését és a Neptunban nem találtunk órarendet (1).*” Kifejezetten a levelezős hallgatóknak kihívás a munka, tanulás és család összeegyeztetése: „Levelezős hallgatóként az órarend változásokhoz nehéz alkalmazkodni (munkahely-szabadság, másodállás, család)”, s az is hátrányosan érinti őket, hogy csak külön engedéllyel tartható online kurzus, s az ország távolabbi pontjairól érkezőket a pontatlan MÁV és a mai benzinárak mellett érzékenyen érintik a kötelező kontaktórák: „vidékiként hosszú és fárasztó az út, s nehezen megoldható távolabbról szállás nélkül vonattal vagy busszal a leutazás (3).”

Egyéb tipikus problémaként említették még a **tantárgyi ütközéseket** (F5) (7), különösen *a tanár szakos hallgatók órarendi ütközéseit a két kar között* (5) és a tanári pedagógiai-pszichológia sáv nem tiszteletben tartását (2).

(G) A tanítás és tanulás kihívásai

*A tanítás és tanulás kihívásai témában jóval több alkódot alkodtam, hiszen ez fedi le a legtöbb hallgatók által jelzett strukturális akadályt az egyetemen. Elsőként a **tananyag mennyiségéről (G1)** érkezett bejegyzések nem csak neurodivergens és tanulási nehézséggel küzdő hallgatóktól érkeztek: „Túl sok tananyag befogadása, és a korszerű segítség hiánya (5);” „kérjük jóval lejjebb csökkenteni a tananyagot, embertelen mennyiségű lexikális tudást kérnek”(3). Ez a „curriculum-overload” általánosan is jellemzője a magyar oktatási rendszernek minden szinten, s ez alól a felsőoktatás sem kivétel, ez azonban kifejezetten hátrányosan érinti a speciális tanulási különbözőségekkal bíró hallgatói csoportokat, akik a TSZ regisztrációja szerint is többszázan vannak, mely szám így is „nagy látenciára” enged következtetni. „Feleslegesen sokat kérnek, olyan dolgokat, amikre ők is úgy hivatkoznak, hogy ez egyébként felesleges, de benne lesz a vizsgában, vagy ennek a mondatnak bármely szemantikai variációja.” – egy történelem-angol szakos MA hallgató. Itt egy bejegyzést emelnék ki, mely érzékelteti a sokszoros többletidőt, mellyel egyes hallgatók teljesítenek differenciálatlan mennyiségű lexikális anyagokból, melyeket már hónapok múltán se fognak tárolni hosszútávú memóriájukban:*

„Igen voltak nehézségeim, főleg a túl sok tananyagot nem vagyok képes befogadni. Nekem igazából a szorgalmamnak köszönhető, hogy itt vagyok és kitartok. Segítséget nem igazán kértem, nem csak azért, mert nem tudtam kitől, de nem is mertem kérni mert féltem hogy túl butának tartanak, hogy ennyit nem tudok most megtanulni, mi lesz akkor később...Így magamtól sajátítottam el mindent az elmúlt években általános iskolától elkezdve középiskolán keresztül. Igaz nekem 2x több energiát kellett mindig is befektetnem a tanulásba, mint másoknak, de akkor áldozok rá annyi időt.” – egy BTKs kevert diszes

*A **tananyaghoz való hozzáférhetőség (G2)** is nehézséget okozott több hallgatónak (5), melyet az alábbi esettel illusztrálnék:*

„JÓVAL lejjebb kéne csökkenteni a tananyagot, s ha nem is, legalább biztosítani a tananyagot (Az Európai Unió Alapjogi Chartájának a 17. cikkeje engedélyezi az oktatási célokból megosztott anyagokat), akkor kérünk olyan könyveket kell feladni, amiből nem 7 darab van az országban, amiből háromra az OSZK vigyáz!” - BTKs hallgató

Egy joghallgató szintén a jegyzetek hozzáféréseire panaszkodott:

„Elképesztően nehéz, szinte lehetetlen a képzési anyagokhoz való hozzájutás. A tanulótársak segítsége nélkül nem tudtam volna mindent beszerezni (...) Félévente 230,000-ért elvárnám, hogy félév elején egy kis jegyzetsomag fogadjon, ha nem is kinyomtatva a tanteremben, de legalább online elérhető formában. Nem sikerült megugrani ezt a 21. századi alapelvárást.”

*Az **elektív kurzusokhoz való hozzáférés (G3)** főként a nemzetközi hallgatók számára csaldódás néha, hiszem sok érdekes kurzus van, melyre nemzetközi jelentkező is volna, de sajnos, a zöme magyarul meghirdetett kurzus:*

„Nemzetközi hallgatóként reméltem, hogy az egyetem ugyanolyan lehetőségeket biztosít számunkra, mint a magyar hallgatóknak a választható tantárgyak opcióit illetően. Sok szabadon választható kurzus nagyon érdekelne, de nem tudom őket felvenni, mert magyar nyelven oktatják őket.” – egy laoszi Ped BAs hallgató

*A **nehezen beilleszkedő első generációs egyetemisták (G4)** a válaszokból egy másik sérülékeny csoportnak tűnnek, s azt szűrhetjük ki bejegyzéseikből, hogy az oktatók egy része nehezebben nyit az egyre sokszínűbb, s egyre sokfélebb képességű felsőoktatásba kerülő hallgatók felé, s nem mindig viseltetnek türelemmel az iránt, hogy az egyetemre is idő szocializálódni.*

„Sajnos alapvetően negatív tapasztalatokat szereztem az egyetemi éveim alatt. Vidéki, nem értelmiségi családból származó egyetemistaként nem volt egyszerű kiigazodnom az egyetemi közegben, illetve talán ettől függetlenül is nehézséget okozott számomra a beilleszkedés, a lehetőségek feltérképezése, a tanulmányi vagy szakmai előmenetelem megtervezése. Sosem éreztem magam az egyetemi közösség részének, sokszor egészen megalázó szituációkban kellett helyt állnom (főként az oktatók kommunikációja, viselkedése és hozzáállása miatt), és a problémáimban (akár tanulmányi, akár személyes jellegű) az esetek többségében nem számíthattam segítségre. Én nem tartozom egy kisebbségi csoporthoz sem, mégis azt éreztem, hogy nem fogadnak el és nem is látnak szívesen az egyetemen.” – BTKs nem speciális szükségletű hallgató

Ebből tanulságként leszűrhető, hogy egy befogadó egyetemi környezetben törekedjünk arra, hogy ne bélyegezzük meg a gólyákat, adjunk nekik időt és támpontokat a beilleszkedésre, ne érezzük velük érzéketlenül, hogy nem idevalók, akkor se, ha tőlünk egy egyre távolabbi generáció – s próbáljunk törekedni az empátia, a kölcsönös tisztelet és a bizalom kiépítésére. *A **neurodivergens hallgatók nem megértettsége és kihívásai (G5)** szintén egy önálló kódot alkotnak, mivel számos bejegyzés alátámasztja, hogy ők is egy sérülékeny és olykor intervenciót igénylő csoport. Az egyetemi befogadás megtapasztalása itt nem diagnózis-függő, hanem lehet igen hasonló az atipikus hallgatók által megélt *túlhajszoaltság, stressz, szorongás, megalázottság, a saját szükségletek háttérbe szorítása és a szégyenérzet* kapcsán. A legtöbbjük úgy érzi, hogy az *oktatók nem megértőek* irántuk, kérni se privát az oktatótól, se társaik hallatára nem merik kérni, így **nincs többletidő v. alternatív vizsgaforma (G6)**, ami a közoktatásban segítség volt, pedig a tanulmányi és vizsgaszabályzat szerint itt is jogosultak lennének, de ehhez a Támogató Szolgálat segítségével egy kérelmet kellene benyújtani.*

„Az oktatók nem tudják hogy ki SNI-s, így a vizsgák során a többletidő (vagy a szóbeli v. írásbeli vizsga választhatósága) egyáltalán nem biztosított. Jó volna egy olyan egyetem széles egyezség, ami az oktatókat informálná az ilyen kihívások tekintetében, mert van, aki megértő, s van, akihez oda se mer az ember menni, hogy kérjen, mert nem az a híre járja, hogy bárkivel rugalmas lenne, így marad a bukás, az UV és a stressz a dupla annyi idő ráfordításával.” – TTKs MA hallgató, aki diszlexiával él

Ehhez kellő információ és az érdekérvényesítés képessége kell, amiben mi oktatók is ösztönözhetnénk hallgatóinkat. Egy kurzus elején célzott felhívás erre vonatkozóan segíthetné a kölcsönös bizalom kialakulását, amire később építeni lehetne. Van, hogy a szaktársak hívják fel az esélyegyenlőtlenségre a figyelmet:

„Tanulási nehézségem személy szerint nem volt, viszont hallgatótársaim, akik diszlexiások vagy diszgráfiások voltak nem kaptak felmentést pl. a rendszertanos órákon az élőlények latin neveinek leírásánál sem. Ez akkor engem meglepett, és tudtommal a Támogató Szolgálatot sem vonták be, így nem is kaptak segítséget. Az oktató megvédte az elvárásait, s max. átengedte őket egy kettessel többedszerre, ha. Szerintem jó lett volna a személyreszabott oktatás, mert tudom, hogy sokszoros időt töltöttem latin kifejezések magolásával, amit alig tudtak elolvasni, s le se tudtak írni fejből, mégse volt differenciálás egy ilyen hendikepre. Sok oktató általában az oktatási színvonalra hivatkozva visszautasítja a méltányos bánásmódot.” – egy TTKs hallgató

A neurodivergens hallgatók közt sokan nehezen illeszkednek be, vagy belefásulnak az egyetemi tanulásba, vagy annyit tesznek bele aránytalanul, ami már nem térül meg a közben felhalmozódó **járvékos metálhigiénés kihívások, kiégés (G7)** mellett. „Depresszió, magánélet hiánya, kevés idő a családra és önmagunkra” érkezett egy válaszban, s mellette a következő bejegyzés pedig a kiégéstől való félelem:

„Az egyetem az első évben még nagyon biztató volt számomra, azóta kerülget a kiégés, és a “nem akarom tovább csinálni” érzés. Ennek legfőbb oka, a kollégiumi férőhelyek hiánya, a nem összeegyeztetett kurzusok miatti óraütközések. Kiesésemet a barátaim támogatása akadályozta meg.” – BTKs hallgató ADHD-vel

S bár nem mindenkinek a tanulással és teljesítéssel vannak problémái, van, ahol a beilleszkedés, a kapcsolódás és az öngondoskodás a kihívás, mégis joggal és kritikusan szemlélik a társaikat érintő igazságtalanságokat a tanulásszervezés és kommunikáció terén előforduló diszfunkciókat a nagyobb rendszerben:

„Mindkét szakom intézetében vannak oktatóim, akiknek hatalmas a lexikális tudása, van, hogy egy-egy téma nemzetközileg elismert szakértői, mégse jó előadók, nem elfogadó és emberséges oktatók. Sajnos kénytelen voltam megtapasztalni, hogy mekkora tiszteletlenséget mutatnak egyes a hallgatók felé, és annak ellenére, hogy ők nem tisztazzák le az elvárásaikat, mindenkitől a maximumot várják. – BTKs fiú auti spektrum kondícióval MA képzésben

Továbbá a felsőoktatásban az **oktatók kommunikációjának hatékonyságára (G8)** is érkezett panasz, több hallgató jelezte, hogy „az oktatók nem reagálnak a hallgatók üzeneteire.”

Nyilván ennek az éremnek is van két oldala – egyrészt mások privát idejének tiszteletben tartása, hogy nem írunk rá az oktatóra munkaidő után, vagy hétvégén, nem zaklatjuk feleslegesen újabb és újabb üzenetekkel, ha egyszer megválaszolta a kérdést, másrészt időzítjük az üzeneteinket a következő munkanapra; illetve a professzionális elvárás (melyet SZMSZ-ben is szabályozni lehetne), hogy munkával kapcsolatos üzeneteinket záros időn belül olvassuk, s 48 órán belül visszajelzünk a ránk vonatkozó ügyekben. A kommunikációs csatornák tisztázása is fontos lenne, mint ezt az alábbi idézet is mutatja a túl sok csatorna által okozott kaoszról:

„Tapasztalatom szerint nincs kifejezetten konszenzus minden kar között, hogy mi a hivatalos kapcsolati platform a hallgatók és az oktatók között. Van, aki az e-mailt preferálja, van aki az MS Teams-et, és mindegyikük azt mondja, hogy az ő általuk előnyben részesített platform a hivatalos. Ha biztosra akarok menni, hogy az egyik oktatóm az üzenetemet megkapja, akkor elküldöm neki mindkét platformon, ami viszont időigényes. Aki a Neptunban vár el tőlem bármiféle kommunikációt, azt teljes mértékben figyelmen kívül hagyom a rendszer teljes megbízhatatlansága miatt” – egy halmozott fogyatékkal élő BTKs hallgató

*Az **oktatói felkészültség hiánya a tanulási nehézségekkel küzdő hallgatók** szükségleteinek és kihívásainak megértése érdekében (G9) került megfogalmazásra számos bejegyzésben (7):* „Nehéz dolga van azoknak a diákoknak, akik sajátos nevelési igényekkel próbálnak bennmaradni,” – írja az egyik, vagy „Mivel az oktatók többsége nincs felkészülve sem tananyagban sem pedig tanítási módban az ilyen diákok oktatásához” – írja egy másik hallgató, aki diszes a MIK-ről. Hasonló bejegyzés érkezett egy fogyatékkal élő hallgatótól: „Az egyetem még mindig nem eléggé befogadó a mássággal élőkkel szemben, de a társadalom sem.” Illetve hangsúlyozták azt, hogy mivel számukra nem differenciálnak, néha embertelen többletidő és járulékos stresszt jelent a teljesítés, amivel nehéz megbírkózniuk. Ha ilyen nagy a reziliencia és diplomaszerzés ára, a kérdés valóban az, hogy milyen protektív faktorok, milyen intervenciók szükségesek ahhoz, hogy ne égjenek-e ki, ne passzíváljanak, s a stressz ne vezessen mentálhigiénés krízishez az életükben, ami miatt otthagynák az egyetemet. A tanulásra, vizsgákra fordított többletidő miatt sokaknak az egyetemi kultúréletre, kapcsolódásra, szórakozásra sincs idejük a túlterhelt hallgatóknak: „rossz memóriával rendelkezem ezért háromszor annyit kell tanulnom, mint egyeseknek, de elfogadom, hogy ilyen az élet, mindenki másban jó és mindenkinek másba kell többet tennie azért, hogy az adott dolgokban elérje azt, amit a többiek.” – írja egy hallgató tanulási nehézséggel, s számos bejegyzésből az a frusztráció érződik, hogy az egyetemi társasági életre már nem is jut idő, így arról ne is kérdezzem, vagy órákra jár, vagy készül.

Bizonyos oktatók viselkedése, attitűdje (G10) témában is számos bejegyzés érkezett, köztük megszólalt az az általános egyetemista életérzés, miszerint „az átlag oktatót hidegen hagyja, hogy a hallgató megbukik-e, vagy sem” (2), vagy ahogy egy jogász hallgató vélekedik:

„a tanulók számára a tanárok jelenítik meg az EGYETEM-et, mi nem találkozunk a rektorral, kancellárral, az inkluzivitásért felelős referenssel, de itt megírhatom, hogy számomra elkésztő, hogy mennyire színvonalatlan az oktatás. Persze, a vizsgáztatás ezzel fordított arányban áll: az órán sztoriznak, vicceskednek, a tananyagról pedig érdemben kevés szó esik. A kurzust szinte minden előadó azzal kezdi, hogy „nagyon kevés idő van az anyagra”; majd a vizsgán mindent könyörtelenül bevasalnak, az apróbetűt is!”

Egyes hallgatók kritikusan szemlélik azonban a speciális szükségletű hallgatókkal való bánásmódok: „Az egyetem hirdeti az esélyegyenlőséget, de a tanárok nem minden esetben osztoznak ebben. A karok közt, de az egyik karomon belül is változó az, hogy mennyire segítik az egyéneket” – *egy AuDHDs hallgató a BTK-ról*. S vannak, akik kifejezetten úgy érzik, hogy lekezelően bánnak velük az oktatók: “Ha nem éreztetnék a tanárok a kezdetektől fogva, hogy selejtek vagyunk.” -írja egy diszes TTK-s lány. Itt mindenképp le kell szögezni, hogy számtalan együttérző és segítőkész oktatóról is szólt méltatás, és a triangulációt segítve feldolgoztam a CHARM-EU inklúziós tipplista alapján készült oktatói kérdőív nyílt kérdéseire való visszajelzéseket is, mely egy skálán mutatja, hogy bizony a befogadó szemlélet tekintetében is egy széles spektrumon helyezkedik el az oktatói kar, változó a rugalmasság, mivel nincs összegyetemi protokoll ezekkel a kompetenciákkal kapcsolatban, de felkészítés, tréning se az alapvető gyógypedagógiai kompetenciákról. Továbbá, az oktatók-kutatók maguk is sokszínű képességprofilal, adottságokkal és kompetenciákkal rendelkező emberek, s legtöbbjük nem tanárképző intézményekben, főként nem gyógypedagógusként végzett. Itt a szemléletformálásban a neuroaffirmatív szemlélet elsajátítását tartanám meghatározónak.

Itt szót kell ejtenem a *neuroaffirmatív szemlélet* és a *befogadó környezet* kapcsolatáról, melyről valóban fontos volna kerekasztal beszélgetést és szakértői előadást tartani az egyetem összes oktatójának, s esetmegbeszéléseket saját tapasztalatok alapján. A *neuroaffirmatív szemlélet* – a hagyományos terápiák orvosi modelljével ellentétben – azt feltételezi, hogy a neurológiai és specifikus tanulási különbözőségekkal rendelkező személyeket nem kell meggyógyítani, a többséghez hasonlóvá „normalizálni”, nem kell felzárkóztatni, hanem affirmatív módon (azaz „igenlő” és „megerősítő” módon el kell ismernünk, hogy a neurodivergens emberek sajátos, egyedi érdeklődési körrel, erősségekkel, és bizony területeken pedig kihívásokkal rendelkeznek. Ez azt is jelenti, hogy ne bagatellizáljuk el, amivel küzdenek, ne bátorítsuk őket,

hogy olyanokba tegyenek sokszoros erőfeszítést, amiben nem jók, azt ígérve, hogy “minél többet gyakorlják, annál jobban fog menni,” hisz a sikertelenség, a bukás, valamint a minden áron erőltetés nem okoz senki számára örömet, csak szorongást és sikerélményt se (ebben kivétel talán, ha egy diploma elvégzése érdekében muszáj teljesíteni). Atipikus kollegáink és hallgatóink elfogadást szeretnének, tudomásul vételt és tiszteletben tartást, hisz nem akarják egész életüket egy vezekléssel, szorongásban vagy kellemetlenül érezni mások “felzárkóztató attitűdjé,” vagy a neurotipikus világ szabályrendszerének dominanciája miatt.

A neuroaffirmatív szemlélet minden képzési szinten segíthetné az oktatók és hallgatók egymás közti kommunikációját, valamint a tanítás-tanulás iránti attitűdjét egy befogadó oktatási környezetben. Egyrészt fontos, hogy az oktatók és hallgatók hozzáállásában *is elvárható lehessen a kölcsönös tiszteletet*, mert a hallgató is egy szolgáltatást fizet, azt is vár, ezért az ő visszajelzéseikre is oda kell figyelnie az intézeteknek, hogy ne csak a munkatársak, de a hallgatók is védve érezhessék magukat: „Kihívás volt számunkra egy posztgraduális programban oktató senior professzorok lekezelő attitűdjé” (2) – jelezte egy posztgraduális képzésben részt vevő nő és férfi hallgató is. A neuroaffirmatív szemlélet tehát nem azt jelenti, hogy minden atipikus diákot át kell engedni a vizsgán, vagy hogy nem kellene ugyanolyan magasra tenni a mércét az elvárásaink terén, hanem azt az emberséget és méltányosságot, hogy nem teszünk bántó megjegyzést a hallgatóra mások előtt, akkor sem, ha számunkra meglepő dolgokat nem tud, vagy számunkra nem várt módon viselkedik. Azt is jelenti, hogy bár korrektül pontozunk, mégse csak azokra a területekre érezzük ki számára a vizsgát, ami számukra tudjuk, hogy kihívás, hanem engedjük, hogy ők is dönthessenek arról, hogy nekik hogyan kényelmesebb teljesíteni (írásban, szóban, kiselőadással, stb).

Itt az EHÖK-nek és az ombudsmannak is szerepe van abban, hogy mindenki számára érthető protokollokat és jelzőrendszert építsünk ki egy inkluzív környezet érdekében, hogy legyen egy minimális garancia és biztonság mindenki számára. Ez nem csak a tiszteletreméltó viselkedést, de a szexuális zaklatást és az esélyegyenlőség és diszkrimináció mentesség kategóriájába tartozó területeket is magába kéne foglalja. S ha valaki kéri, hogy többet ne kelljen egy bizonyos oktató előtt vizsgázni, teljesítenie, adjon a program arra is lehetőséget, amennyiben többen oktatják ugyanazt a tárgyat. Az alábbi pont egy ilyen esetet ír le, hogy a hallgatók panaszt tettek egy oktató viselkedése kapcsán, mégis újra megkapta a csoport (5):

„Személy szerint úgy gondolom, hogy az egyetemeknek nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk a diákok által a professzoraikra adott pontszámokra. Az itt töltött 5 félév alatt a legtöbb oktatónk nagyon jó volt, sokat tanultunk tőlük, illetve a szakmai kurzusaikból és tanítási módszereikből. Volt azonban egy közülük, aki mindenkit tiszteletlen, sőt sértő bánásmódban részesített az óráján. Kollektíven panaszt is tettünk rá a tanszéken 1 évvel ezelőtt, sőt, az interneten is rengeteg negatív kommentet olvastam róla, de ennek ellenére az illető még az utolsó félévben is tanított minket, ami a csoportunk számára abszurdnak tűnt.” - nemzetközi BA hallgatók

Továbbá az *egyéb kihívások (H)* kategóriában, szintén angol nyelvű programok alapképzésben részt vevő hallgatóitól olyan visszajelzés is jött, amelyből nekünk oktatóknak is le kell szűrünk a tanulságot, s reflektíven újra gondolni, hogy **hogyan tanítható hatékonyan a tudományos írás? (H1)** az alapképzésben, nem volna-e szükséges az „academic reading és writing” kurzusokat elejétől a végéig futtatni a képzésekkel párhuzamosan, s nem csak a szakdolgozat írásának évében:

„Úgy gondolom, hogy a jelenlegi tanulási nehézségi szint megfelelő, de néhány kurzusunk tartalma nem segített, például a szakdolgozatvezetési kurzus a tavalyi tavaszi félévben. Még mindig nem tudjuk, hogy hogyan is kell dolgozatot írni, miután elvégeztük ezt a kurzust. A "mi" itt az én és a kohorszom többi hallgatója közötti megbeszélések eredménye, nem az én egyoldalú "önigazolásom" - BTK alapszakos hallgató

Szintén több bejegyzés érkezett az elmúlt években is aktív hallgatóktól a „COVID-időszak nehézségeire, a távoktatás kihívásaira” (H2), mely nyilván egy speciális, mindenkit érintő kihívás volt (3): itt kifejezett problémákat jelentettek a hallgatók számára a képzések *gyakorlati szemináriumainak hiánya*, valamint a *tanulócsoporthoz való kohéziójának*, összetartásának gyengébb minősége ezekben az időszakokban (2).

„Pandémiában kezdtem meg az első szemeszteremet az Egyetemen. Nem volt senkim, aki tanácsot adott volna, hogy mit merre, és hogyan. Szinte fogalmam sem volt semmiről. Hátrányokkal rendelkeztem a többiekhez képest. Tanáraim méltányos, befogadó készségüknek köszönhetően sikerült beilleszkednem. Hálás vagyok nekik.” – Romológus szakos hallgató

A tanulási kihívások terén valaki vagy lelkiismeretes és folyamatosan olvas, tanul, jegyzetel és segítséget kér, ha valamit nem ért, de vannak, akik nem merik jelezni időben (hogy van papírjuk, lehetne többletidejük, felmentésük, alternatív vizsgára lehetőségük – pl. szóbeli írásbeli helyett, vagy fordítva) félve az elutasításról, megszégyenüléstől. Vajon az oktatók többsége arra is ráír, hogy mi a gondja, aki nem teljesített időben? Akkor is, ha ez a hallgató feladata volna, hogy kommunikálja, ha kell még idő, tanuljon meg kiállni magáért? Végül

mindenkinek saját felelőssége egy egyetemen, hogy teljesítse a maga elé kitűzött tanulmányi elvárásokat. Bizony lesz, aki egy kis időtöbblettel, differenciáltabb értékeléssel, többszínű oktatási és teljesítési módok segítségével, vagy akár többszöri próbálkozásra lesz képes, s olyan is lesz, aki minden megsegítés és rugalmasság ellenére se tud majd sikeresen végezni, s akkor át kell gondolja, hogy az eddig megszerzett kreditekkel merre tovább. A lemorzsolódás intervencióval bizonyos fokig csökkenthető, de egy minőségi és inkluzív oktatás mellett se teljesen kivédhető, hiszen a hallgatók élethelyzetei is folyton változnak. A felsőoktatási lemorzsolódásra és perzisztenciára vonatkozó kutatások és fogalmi tisztázásokról egy kötetnyi tanulmányt jelentetett meg a Debreceni Tudományegyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja, melyben megállapították, hogy nem felel meg a tudományos igényesség követelményének, hogy nyers statisztikai adatok alapján vessük össze az egyes országok hallgatói lemorzsolódásának mértékét, hiszen az egyetemi rendszer és finanszírozás is eltér, de az is, hogy mit értenek lemorzsolódáson, s kik az alulreprezentált és hátrányos helyzetű tanulói csoportok. Varga és Arató Befogadó Egyetem c. tanulmánya ugyanebben a kötetben a felsőoktatási kiválósági rangsorok diskurzusába egy olyan szempontot hoztak be, mely az egyetemeket, mint intézményeket a cégekhez hasonlóan az értékelési mátrixukban is megjelentethető társadalmi felelősségükre is figyelmezteti (Pusztai & Szigeti, 2018). Az *inkluzív kiválóság* fogalma a hazai kontextusba is az egyetemen alulreprezentált, s könnyebben lemorzsolódó tanulócsoportokkal a kölcsönös befogadás szemléletét kívánja megteremteni, s az egész egyetemi kiválóságot növelő strukturális fejlesztések kiaknázását jelenti.

„A felsőoktatásban a befogadás eszméje azt jelenti, hogy az „inkluzív kiválóság” a diverzitást a 21. század kihívásainak szolgálatába állítva minőségében új, mindenki számára haszonnal járó akadémiai környezetet képes teremteni (Arató & Varga, 2018, p.193.)”

Ha csak nyers adatok szerint hasonlítanánk a PTE-t az USA statisztikáihoz, ott 33% körüli az egyetemeken azok száma, akik nem fejezik be képzésüket, s majdnem kétszerese, 62% alapképzésben azon hallgatók száma, akik nem tudtak 6 éven belül diplomát szerezni 2023-ban. Ugyanebben az évben a PTEs nyers adatok 1/3 alapképzéses, bő 1/3 osztatlan képzéses, valamint 1/5 MA képzésben indikált lemorzsolódásról számoltak be az összoktatói érteketlen a felelős vezetők. Ez alapján nem rendelkezünk rosszabb mutatókkal, mint egy főként tandíjas felsőoktatási rendszer átlagmutatói. Azonban elgondolkodtató, hogy a hazai központosított felvételi eljárás és a jóval nagyobb arányú állami ösztöndíjas helyek sem jelentik azt, hogy egyetemünkön eredményesebb tud lenni a képzési kimenetre vonatkozó lemorzsolódási mutató. A

fókuszcsoporthoz tekintetében a longitudinális 10 évre vonatkozó statisztika azt mutatta, hogy a neurodivergens hallgatók jobb eséllyel végeznek sikeresen, mint az átlaghallgató, a 2023-24-es adataim viszont alátámasztották, hogy a még képzésben lévő speciális szükségletű és neurodivergens hallgatóknak igenis szükségük van intervenciókra és célzott támogatásra, mert szignifikánsan több (kétszerese) ismételt kurzust és kétszer több is passzívál szemesztert, bár ettől még a hazai kutatások *perzisztens*, azaz képzésük mellett kitartó hallgatóként tarthatják őket számon, ha a kitolódott képzési idő ellenére végeznek.

(I) Támogató faktorok

A nehézségeket a hallgatók az alábbi **protektív faktorok** segítségével tudták áthidalni, ahol sikerült megküzdeni a kihívással. Itt a sokszor távoli család helyett már előtérbe került a kortárs csoport szerepe, a **hallgatótársak** (felsőbbévesek, csoporttársak, barátok) **közötti kölcsönös segítségnyújtás** (I1)

„A kihívásokkal a már egyetemre járó barátok segítségével jutottam túl, ők segítettek eligazodni az egyetemi rendszerben. Az információkat nélkülük nem biztos, hogy megtaláltam volna. Az egyetem ezekhez való hozzáférést nem igazán könnyítette meg.”

A **Támogató Szolgálat** (I2) segítségét 17 speciális szükségletű hallgató említette, köztük egy bővebben is kifejtette, hogy: „A támogató szolgálat maximális segítséget nyújt mindenben, de az esélyeket nem tudják ők se kiegyenlíteni.” (1) „Voltak akadályok de az Egyetemi Támogató szolgálat segített (3)”; „A támogató szolgálat segített kiegészítő támogatással ADHD-m miatt (1).”

Mások az **egyetemi közösség befogadó mivoltát** (I/3) (4), a **képzésük családias és elfogadó** jellegét (2) (I/4), az **oktatóik hozzáállását és támogatását** (I/5) (4) méltatták: „A szaktanárok is nagyon kedvesen, bírálatmentesen bántak velem és segítettek,” s egy szociális munkás hallgató kihangsúlyozta, hogy „köreimben nagyon befogadóak az oktatók.” A **mentor program** és a **diák mentorok** segítségét is többen hangsúlyozták (I/6) (2) „Voltak tanulmányi nehézségek de szerencsére az egyetem biztosít diák tanárokat és így azért nem teljesen vesztett fejsze nyele a történet. De a diák társaim nélkül nagy bajban lennék,” és „a mentor program segített rengeteget, az elején azon keresztül kaptam meg a legtöbb hasznos és valós adatot amelyre szükségem volt az első félév során.” Máshol kifejezetten a **tanársegédek** segítőkészségét emelték ki, akik több óraszámban érintkeznek alapképzésben lévő hallgatói csoportokkal, s egy részük elérhetőbb is a hallgatók számára mert több órában bent vannak az intézetekben (I4) (1).

Továbbá a *pszichológiai tanácsadást* (I5) egy hallgató emelte ki, mint támogatási forrást nehézségeinek áthidalásában: „Pszichológia segítséget kértem és kaptam egy tanácsadást” – írja, s itt egy mélyinterjú kapcsán jutott tudomásomra, hogy más európai egyetemeken van ilyen szolgáltatás, 6-8 alkalommal tudnak fogadni egy hallgatót, de ezek a terápiás szolgáltatások pénzbe kerülnek (csak ennek egy részét fizeti az egyetem, tehát olcsóbb a hallgatónak, mint egy külsős magánklinika). Ideális esetben az egyetem és a benne együttműködő közösségek támogatása kellene összeadódjék egy befogadó környezetté, ahogy a következő történet illusztrálja egy speciális szükségletű hallgató tollából:

„Az állapotom miatti esetleges hiányzást követően mindig megkaptam a segítséget a csoporttáraitól és a rugalmasságot oktatóimtól. Kölcsönös volt a segítségnyújtás az alapképzés mind a mesterképzés során a csoporttársak és én között, s volt, hogy közös program alkalmával a közlekedésben is segítséget nyújtottak, tanácsokkal láttak el a mind csoporttársaim, mind a Támogató Szolgálat munkatársai, s ezek mind a tanulás terén, mind a privát életem kapcsán minőségi fejlődéshez vezettek.” –TTKs mozgássérült hallgató

Kimenet: *A jövő és a munkapiac felé mennyire tekint bizakodva?*

A jelenlegi hallgatók jövőre tekintő megjegyzéseit kifejezetten a neurodivergens és speciális szükségletű hallgatókéra szűrtem, hiszen a szakirodalom főként a megváltozott munkaképességű diplomások alulfoglalkoztatottsága (Referencia!) és a neurodivergens nők képességeikhez mérten alulfizetett és alacsonyabb beosztású munkakörben alkalmazására találtam hivatkozásokat (Yana Yarenberg!). A jövőképekben olvashattunk (J) *pozitív, bizakodó hozzáállást* (10), különösen bizonyos képzések munkapiacra észlelt megbecsültsége miatt erősebb egy (K) *szektor-specifikus bizalom* miatt (7). A bölcsész, természettudományos és osztatlan tanárképzésben azonban már elbillen a mérleg nyelve a bizalmatlanság felé, a hallgatók szavaiból (L) *szkeptikus és aggódó hozzáállás* szűrhető le a munkapiac felé tekintve (17).

(J) Pozitív és bizakodó hozzáállás

Optimizmust és bizakóságot tükröznek az alábbi bejegyzések, melyeket a kód után rövid idézetek követnek: ***Bizakodó (J1)***: „Optimista vagyok.” (1); ***Biztos munkalehetőség a gyakorlati tudással (J2)***: "Biztosan lesz munkám" (1); „Az egyetem ad gyakorlati tapasztalatot nekünk, tehát bizakodva tekintek most már a jövőre” (1). ***Diplomával biztosabb az állás (J3)***: "Biztos vagyok benne, hogy a diplomám megszerzése után lesz állásom" (3); valamint ***PTEs diplomára büszke és bizakodó (J4)***: "Very hopeful & proud to have been educated at this university. (Nagyon bizakodó és büszke vagyok, hogy a PTE-n tanulhattam)" (2). ***Már dolgozó hallgatók (J5)***: „Jelenleg is

munkavállalóként úgy látom, hogy a képzés megszerzése segítségemre lehet további karriercélok megvalósításában..." (1); "Mivel levelezőn tanulok, már főállásban dolgozom, s jobban megfizetett munkakörbe kerülök, ezért bizakodom" (1). Illetőleg a nagyon speciális végzettséggel: **komplex a munkaerőpiac (L6)**: „Bonyolult folyamat egy ilyen specifikus diplomával elhelyezkedni, de ha valaki ember a talpán, akkor megtalálja az útját.”

(K) Feltételes vagy szektor-specifikus bizalom

Tanárszakon magabiztos (K1): „Pedagógus leszek, így a tanárhiány okán biztosan lesz munkám.” (1) Tanárjelölt vegyes kilátással: „Tanár szakos hallgatóként nem kételkedem abban, hogy helyet kapok-e majd valahol, ugyanakkor a megélhetésemet tekintve már sokkal inkább van okom aggódni.” (1) **Gyógyszerészeti területen (K2)**: „Személy szerint gyógyszerészként nincs nehéz dolga az embernek elhelyezkedni. Addig eljutni lesz nehéz dolog” (1). **Jogi diploma lehetőségei (K3)**: „A jogi diploma sok helyre ajtót nyit” (1). **Rugalmas munkaerőpiac (K4)**: „Én mindenképp tanár szeretnék lenni, ha sikerül, de ha nem, akkor könyvtáros és ugye ott a harmadik opció is, az, hogy eladó, mert nekem az az eredeti végzettségem. Én szerintem jó, ha a mai világban az ember egyszerre több lábon is áll, több végzetése van” (1). **Szociális munka és tanári terület (K5)**: „Első féléves szoc. munkás vagyok, így nekünk nyilván könnyebb lesz elhelyezkedni, mert hiány van belőlünk, de például pedagógusként sem lesz nehéz szerintem” (1). **Nemzetközi lehetőségek**: „Diploma szerzés után elhagyom Magyarországot, ezért bizakodó vagyok” (1). **Pozitív kilátások mérnököknek (K6)**: „Ha sikerül a mérnöki diplomám megszereznem akkor pozitív jövő képem van” (1).

(L) Szkeptikus és aggódó hozzáállás

A jövőre kitekintők optimizmus skáláján sajnos a mérleg nyelve nem a bizakodás és optimizmus irányába mozdul az erre választ adó kitöltők között, amit meghatároz a 2022-2024 közötti magyar gazdasági helyzet, a post-Covidos szeparáció után a hallgatók mentálhigiénés állapota, az erős infláció és gazdasági visszaesés, majd a rövid növekedést követő stagnálás, a a tanári professziót érintő státusztörvény és ezzel kapcsolatos sztrájkok:

„A hírek, a gazdaságunk előmenetele, a sztrájkok és egyéb tényezők, amelyeknek évek óta nem látjuk a javuló tendenciáját szerintem a korosztályunkat inkább pesszimistává teszik a kérdéssel kapcsolatban.”

Egyáltalán nem bizakodó (L1): „A munkaerőpiaccal kapcsolatban sajnos egyáltalán nem vagyok bizakodó” (4), vagy „A munkaerőpiac számomra elsősorban a közoktatást jelenti, s egyáltalán nem vagyok bizakodó (2)”; meg „A mai gazdasági helyzetben ha a munkaerőpiac felé tekintek egyáltalán nem vagyok bizakodó... (1)”; és „Nem látom, hogy a diplomám megszerzése után megfelelően el tudnék helyezkedni a munkaerőpiacon” (1).

Alacsony bizalom a tanári pályát érintő politikai és gazdasági kihívások miatt (L2):

„Angol-történelem szakos tanáris hallgatóként nem kifejezetten bizakodom az itthoni munkalehetőségekben, bár ez nem az egyetem hibája...” (1) „Tanárszakosként? Őszintén megmondom, hogy 6 évig egyetemre járni a 200k-ért nem éri meg...” (1). „Egyáltalán nem vagyok bizakodó, ha a szakmában kellene elhelyezkednem...” (1). „Ami a jelenlegi helyzetet illeti, nem nehéz tanári állást találni, de a probléma az, hogy ez a szakma a fizetés miatt veszíthet a hírnevéből.” (1).

Vegyes kilátások neurodivergensként (L3): „Nem túlzottan. Jelenleg nem tudom, hol tudnék a saját érdeklődésemnek, személyiségemnek, és képesítéseimnek megfelelő munkahelyet találni”(1). S volt olyan hallgató, aki saját tudásában, munkapiaci értékében is kételkedett:

„Úgy érzem, hogy a képzés alatt nem tettem szert olyan tudásra, képességekre, tapasztalatra stb., aminek birtokában biztos esélyeim lennének a munkaerőpiacon és a negatív tapasztalatok is tovább növelték bennem a bizonytalanságot a jövőmmel kapcsolatban, alkalmatlannak és felkészületlennek érzem magam. Ezt nem rónám teljes egészében az egyetem számlájára, ugyanakkor szerintem fontos lenne a szakmai szemléletmód kialakítása a hallgatókban, az esetleges hiányosságok vagy hibák fejlesztése, az erősségek kiaknázása és egyfajta szakmai orientáció átadása – egy tanárszakos TTKs hallgató.

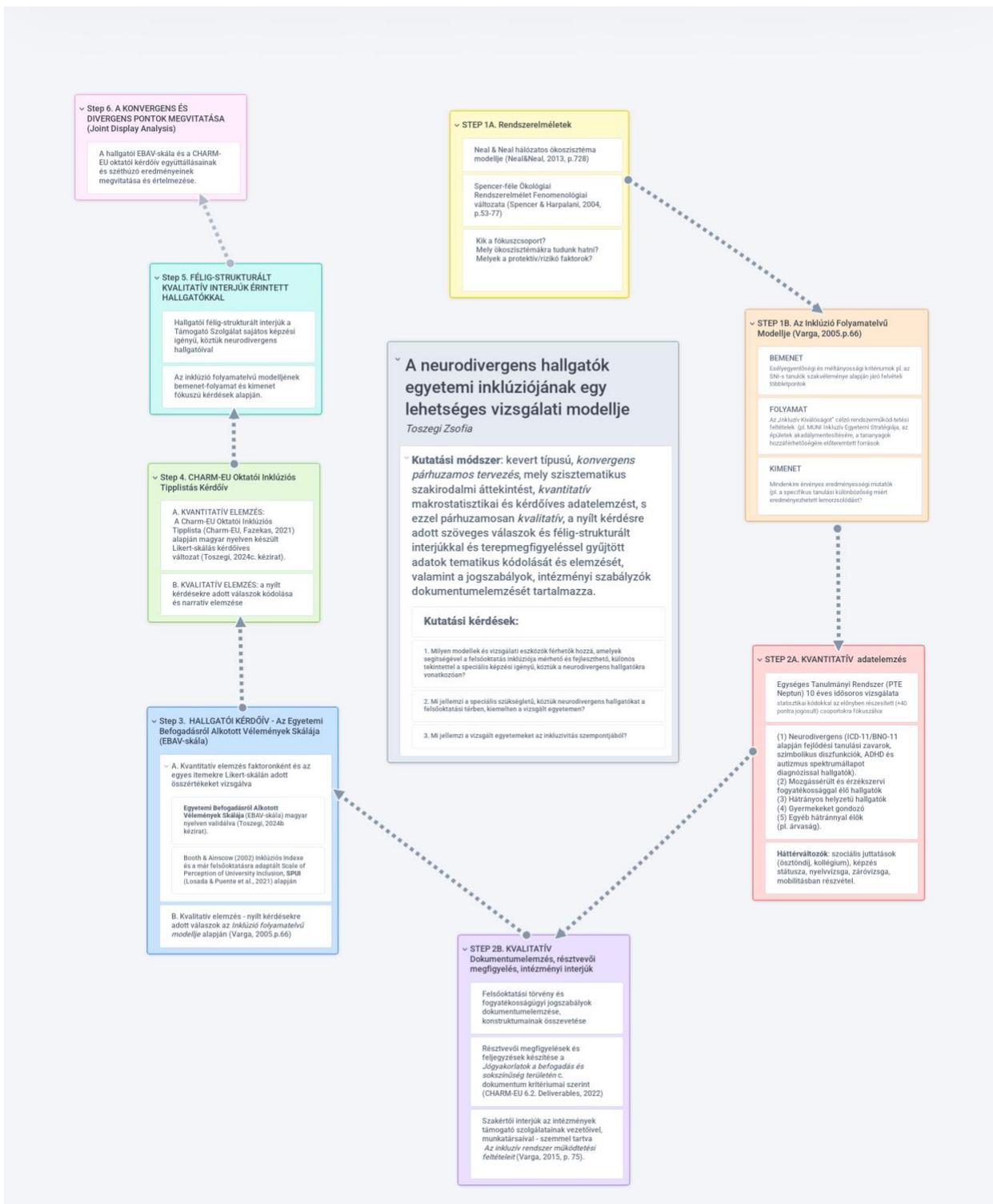
Női nemi szerepek és kor miatti szkepticizmus (L4) még mindig valós félelem: „Munkaerőpiacon esélytelennek érzem magam. Korom miatt és 3 gyermekem miatt!” (1) **Megélhetési gondok helyett a magánszektorban (L5):** „Nem hiszem, hogy a választott hivatásban fogok elhelyezkedni, maximum mint vállalkozó tudom elképzelni magam...”(1). **Speciális szükségleteim miatti fenntartások (L6):** „Kevésbé bizakodom. Mert fogyatékosság ide, vagy oda, ott mindenhogy meg kell felelni. Minél gyorsabban alkalmazkodik egy munkaerő, annál jobb.” (1) vagy „Nem vagyok bizakodó, a munkadókra nem jellemző ez a fajta elfogadás – parasportoló” (1).

Egyéb kategória: Van, aki úgy érezte, hogy még tapasztalata sincs ezzel kapcsolatban és **kevés az információja a munkaerőpiacról (LX):** „A munkaerő piaci lehetőségekről nem kapunk olyan sok tájékoztatást, hogy véleményt tudjak formálni a témában.” (1)

A kódok szerinti összegzés tükrözi a hallgatók különböző nézőpontjait a jövőkéjükkel és munkaerőpiaci helyzetükkel kapcsolatos bizalom tekintetében, kiemelve a póluson a pozitív és negatív véleményeket, a szektor-specifikus bizalmat, a külföldi munkavállalás tervét, valamint az egy munkapiaci tudatosságot segítő információ iránti igényt.

IV.2.6. A felsőoktatási inkluzivitás vizsgálatának saját modellje

Az alábbi vizsgálati modellel foglaltam össze a kutatásomban végzett lépéseket a neurodivergens hallgatók inkluzivitásának feltérképezésére (13. ábra).



Flow diagram

created with Plectica

13. ábra: Az neurodivergens hallgatók egyetemi befogadásának egy lehetséges vizsgálati modellje (a modellt a szerző a Plectica ábrakészítő programmal szerkesztette, s az alábbi linken megtekinthető: <https://www.plectica.com/maps/BX7FCIUB>)

IV.3. Az inkluzivitás hallgatói dimenziói a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer kvantitatív elemzése alapján

Ennek a dimenzióknak a feltárásához alapvetően a Neptun adatbázis, valamint a hallgatói kérdőíves lekérdezés statisztikai elemzését használom. A kvantitatív eredményeket a speciális szükségletű hallgatókkal felvett interjúk és fókuszcsoporthoz beszélgetések jellemző idézeteivel egészítem ki.

A vizsgált időszak hallgatóinak 59,5%-a nő és 40,5% férfi. A lakcím szerinti megoszlásuk alapján elmondható, hogy míg a nem előnyben részesített hallgatói populáció egynegyede baranyai, addig a speciális szükségletű (fogyatékossgal élő) hallgatóknak már egy harmada (ld. 2. sz. melléklet 8. statisztikai táblája).

IV.3.1. Bekerülés részletei – a Neptun adatbázis másodelemzése már a láthatatlan sajátos képzési igényekre fókuszálva

Mint az Inkluzív Kiválóság Kutatóintézet tagja, hozzáférést kaptam a Befogadó Egyetem 10 éves Neptun adatai alapján készített makrostatisztikai adatbázishoz, melyből egy egyetemi belső leíró statisztikai jelentés készült hallgatói idősoros (2010-2019) elemzéssel 2020. november 30-án (Varga et al., 2020b). Ennek az adatbázisnak az előnyben részesített hallgatókra vonatkozó csoportjait a kutatócsoport különböző junior kutatói vizsgálják tovább. Másodelemzésünk végső elemszáma a már megszűnt képzési trackel rendelkező hallgatókkal ($n = 47.194$), azaz 10 év alatt ennyi fő végezte el a képzését sikeresen, vagy sikertelenül az elvégzett adattisztítás után. A még képzésüket végző hallgatókat ezért nem számítottuk, mert akkor nem lettek volna értelmezhetőek egyes folyamat belső lemorzsolódást indikáló és kimeneti mutatók (pl. összesen passzívált félévek, nyelvvizsga vagy diploma átvétele).

Vizsgálatunk célja a már végzett sajátos képzési igényű (s ezért előnyben részesített) hallgatók képzési előmenetelének összevetése volt más hátránnyal érkező hallgatókéval, valamint a nem előnyben részesített többi hallgató (mint kontroll csoport) képzési összműködésével. Arra voltunk kíváncsiak az Inklúzió Folyamatelvű Modellje (Varga, 2015) alapján, hogy milyen arányban lépnek be a vizsgált egyetemre a sajátos képzési igényű hallgatók, s hogyan alakul számuk a vizsgált évtizedben? Milyen szolgáltatások azonosíthatók be a Neptun adatbázis alapján, melyek vélhetően segítik a sikeres hallgatói előrehaladást? Milyen mértékben, időtávon, eredménnyel jutnak el a különböző hallgatói csoportok az egyetemi végzettségig? S amennyiben

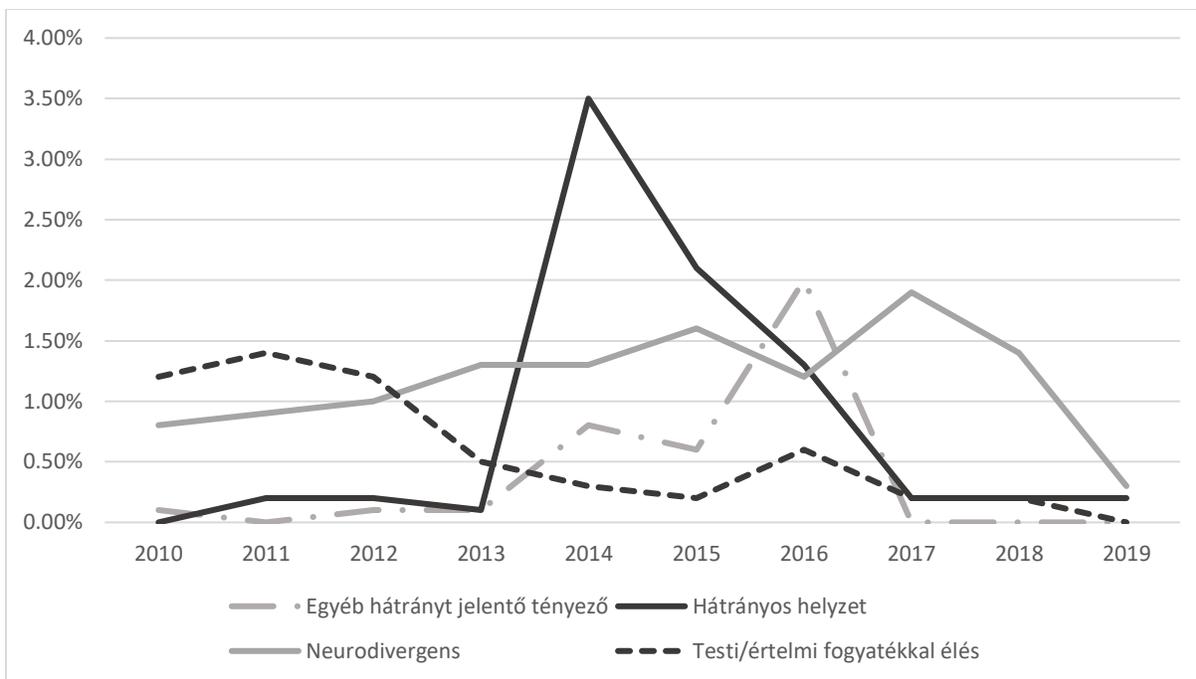
az adatok mutatnak még szükséges beavatkozásokat, azok milyen formában tudnának megvalósulni?

Vizsgálatunk fókuszában lévő *neurodivergens* (itt autizmus spektrumállapot, ASC nélküli) hallgatók az előnyben részesített és hátránnyal küzdő hallgatói csoportok közül is a legszámosabb csoport. Azaz az egyetemi felvétel (*bemenet*) idejében is a sajátos képzési igényűek között ők alkotják a legmarkánsabb hallgatói csoportot, s feltételezem, hogy ez a szám 12-15 fővel nagyobb volna, ha az autizmus spektrumon lévő előnyben részesített hallgatókat is le tudtuk volna választani a másik csoportról 10 éves időszakra (13. táblázat).

13. táblázat: *Egyéni kondíciók számokban összesítve az előnyben részesítés szempontjából*

Egyéni kondíció	Szám	Százalék
Neurodivergens (ASC nélkül!)	539	1,1
Testi fogyatékkal élés (+ASC)	373	0,8
Hátrányos helyzet	379	0,8
Egyéb hátrányt jelentő tényező	165	0,3
Nincs hátrány / Nincs előnyben részesítés	45738	96,9
Összesen	47194	100,0

A kétváltozós elemzéseknél már idősorosan vizsgálhattuk a különféle kondíciók alakulását az előnyben részesítés tekintetében, s láthatjuk, hogy míg egyre növekszik a hátrány nélküliek létszáma, a különböző hátrányos helyzetű és fogyatékossgal élő hallgatók aránya egy időben fordított U-alakú trendet követ, a neurodivergens hallgatók esetében a 2015-17-es csúcs után ismét csökkent, a mozgás- és érzékszervi, valamint beszéd fogyatékkal élők esetében egy folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, ami alól egyedül a 2016-os év kivétel, ahol nagyobb számban végeztek ebbe a populációba sorolható hallgatók (14. ábra).



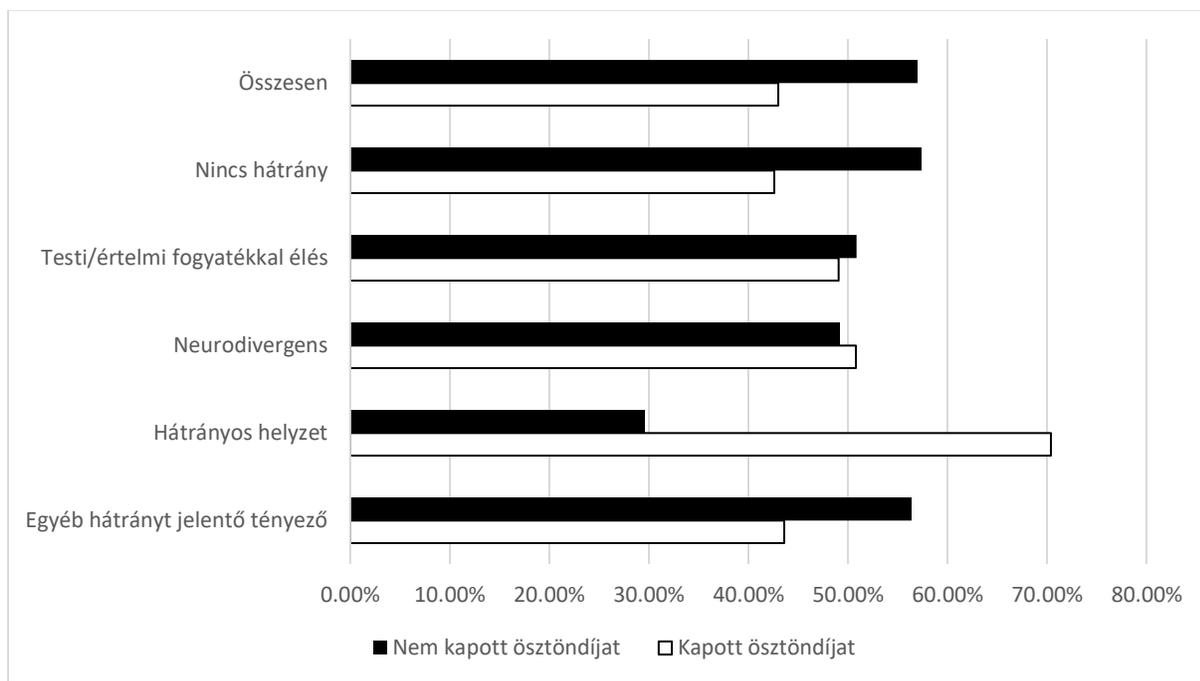
14. ábra: A PTE-n előnyben részesített hallgatók számának alakulása grafikonon 2010-2019 között

A kiugró létszámot valószínűsíthetően a jogszabályi változás okozhatta, az esélyegyenlőségi többletpontok bevezetésével, valamint a törvény által előírt egyetemi fogyatékosági biztos tisztségének előírásával. Ez eredményezhette azt, hogy a 2015-17-re csúcsot ért el a speciális szükségletű, azon belül is tanulási különbözőséggel (főként egykori SNI-s diszes) diplomát szerző hallgató. Azonban látható az is az ábrán, hogy egy előnyben részesítés egy intézmény-széles inklúziós protokoll és egyéb támogatások felvértező és az önmenedzselést segítő ereje nélkül a számok nem maradnak stabilak, az oktatási rendszerünk maga is tele van strukturális akadályokkal, mely halmozódnak az egyetemi bekerülés és képzés idejére, mely a hallgatói életinterjúk őszintén beszámolnak.

IV.3.2. Felsőoktatási előrehaladás jellemzői

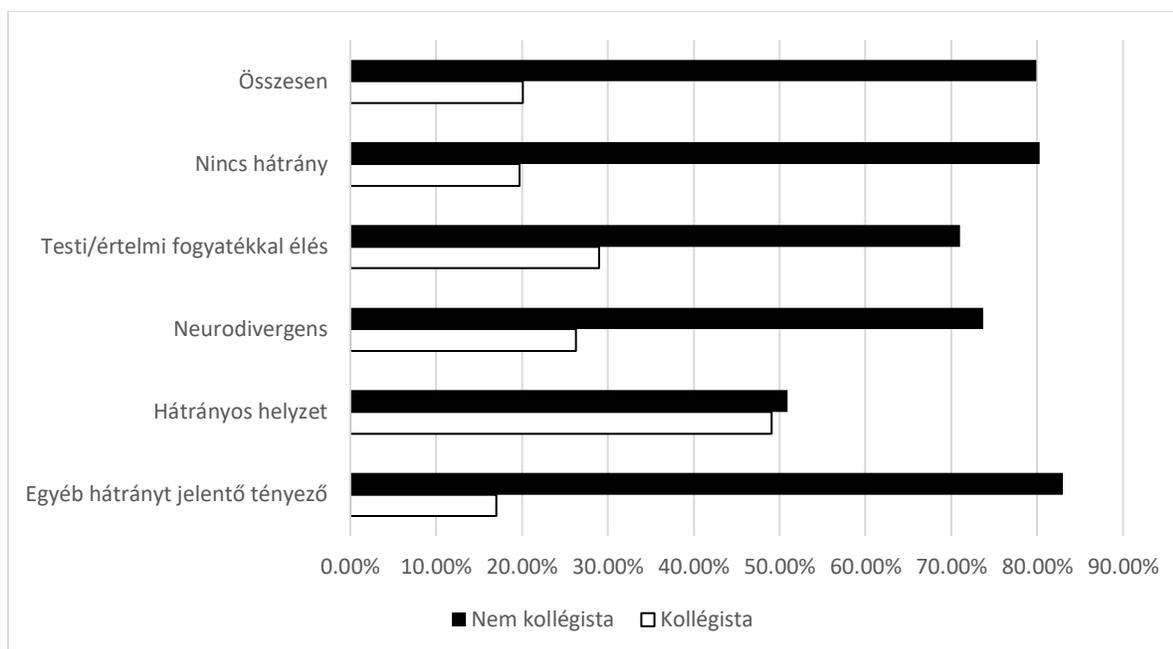
Az intézmény inkluzivitását az is mutatja, hogy a tanulmányi idő alatt (*folyamat*) mennyi támogatást kapnak a hátránnyal élő hallgatók. Ilyen támogatások között kiemelkedő szerepe van az *ösztöndíj*nak és *kollégiumi elhelyezés*nek, melyek csökkentik a hallgatók kiadásait és munkavállalásra fordított idejét. Az eredmények azt mutatják, hogy a neurodivergens hallgatói populáció *közel fele ösztöndíjas*, mely hasonló az egyéb fogyatékosággal élő hallgatók közti

arányával, itt csak a hátrányos és halmozottan hátrányos hallgatók azok, akiknek kétharmada részesül tanulmányi ösztöndíjban (15. ábra).



15. ábra: Ösztöndíj kondíció szerint az előnyben részesített hallgatói csoportok százalékos arányai

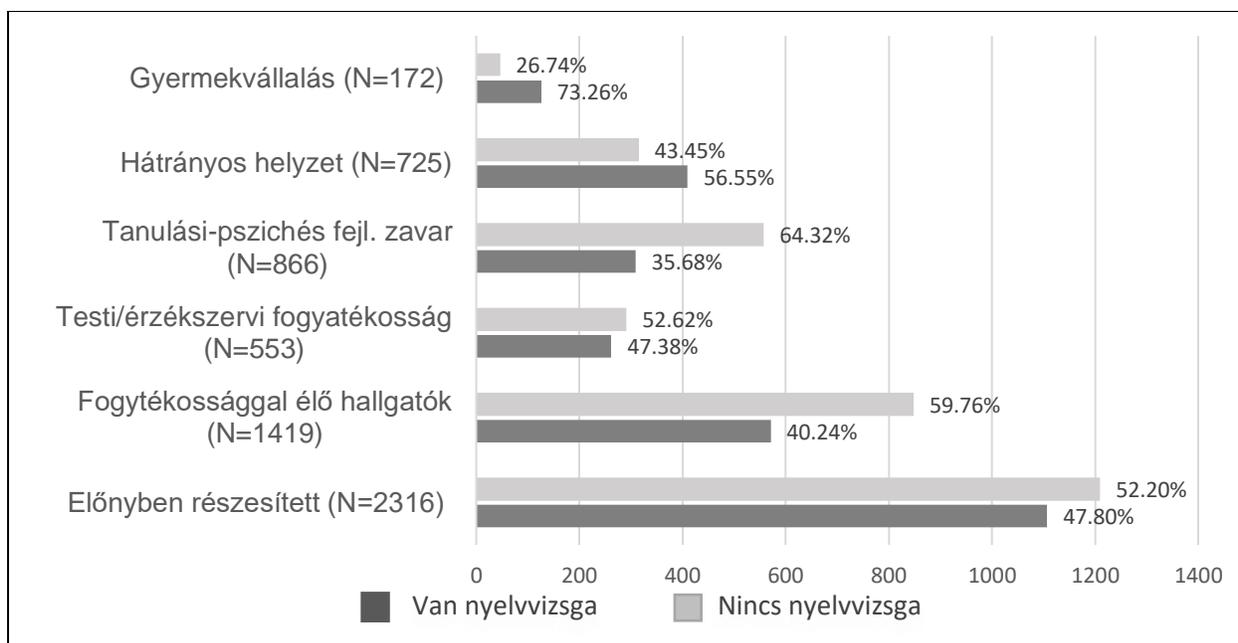
Elmondható, hogy a hátrány nélküli hallgatókhoz viszonyítva alig tér el a neurodivergens és más fogyatékossgal élő hallgatók *tanulmányi ösztöndíjjal* való támogatása, azaz az anyagi támogatás inkább a hallgató családjának szociális-gazdasági helyzetével van összefüggésben (15. ábra).



16. ábra: Kollégiumi elhelyezés szerint az előnyben részesített hallgatói csoportok százalékos arányai

A neurodivergens személyek körében a kollégisták aránya valamivel nagyobb, mint a teljes hallgatóság körében (26.3%), náluk a testi- és érzékszervi fogyatékossgal élők, illetve a hátrányos helyzetűek jutnak ennél nagyobb arányban *kollégiumhoz*, amit mobilitásuk és tájékozódási körülményeik, illetve szociális helyzetük tehet indokoltá (16. ábra). A számok mindenképp azt indikálják, hogy több kollégiumi férőhelyre volna szükség a PTE-n, mely elősegíthetné a felsőoktatásban alulreprezentált hallgatók megélhetését, tanulmányi helyzetét és jóllétét, hiszen egy kollégista valószínűleg kevesebb munkaidőt kell szánjon az alérlet és megélhetés előteremtésére, a szülői támogatások kiegészítésére, így több időt fordíthatna tanulmányaira is.

A képzési adatok összhallgatói adatokkal való összevetése az *idegennyelvi kompetenciák* és annak következtében kihasználható *hallgatói mobilitás* terén jeleztek olyan diszkrepanciát, mely intervenció szükségességét jelezheti (16. ábra).



17. ábra: A nyelvvizsga megléte közti százalékban kifejezett különbség a különböző előnyben részesített és nem előnyben részesített hallgatói csoportok esetében

A neurodivergens személyek körében egyetemünkön az átlagnál nagyobb arányban vannak azok, akiknek nincs nyelvvizsgájuk (66%), s alig több, mint a harmaduk rendelkezik nyelvvizsga bizonyítvánnyal (34%), mely a felsőoktatásban komoly hátrányt jelenthet a hallgatói mobilitás és a nemzetközi tudományos diskurzusba való részvétel területein. Ha az összhallgatósággal (Összesen), és a többi előnyben részesített hallgatói csoportokkal összevetjük az adatokat, láthatjuk, hogy a fogyatékossgal élő és neurodivergens hallgatók csoportjain kívül mindegyikben fordított az arány, azaz az összes többi csoportban magasabb a nyelvvizsgás hallgatók aránya (például az *Egyéb hátrányt jelentő tényezők* csoportjába tartozó gyermekgondozási díjban vagy félárvasági támogatásban részesülőknél ez az arány 73:27 a nyelvvizsgások javára) (17. ábra).

IV.3.3. A kilépés eredményességi mutatói

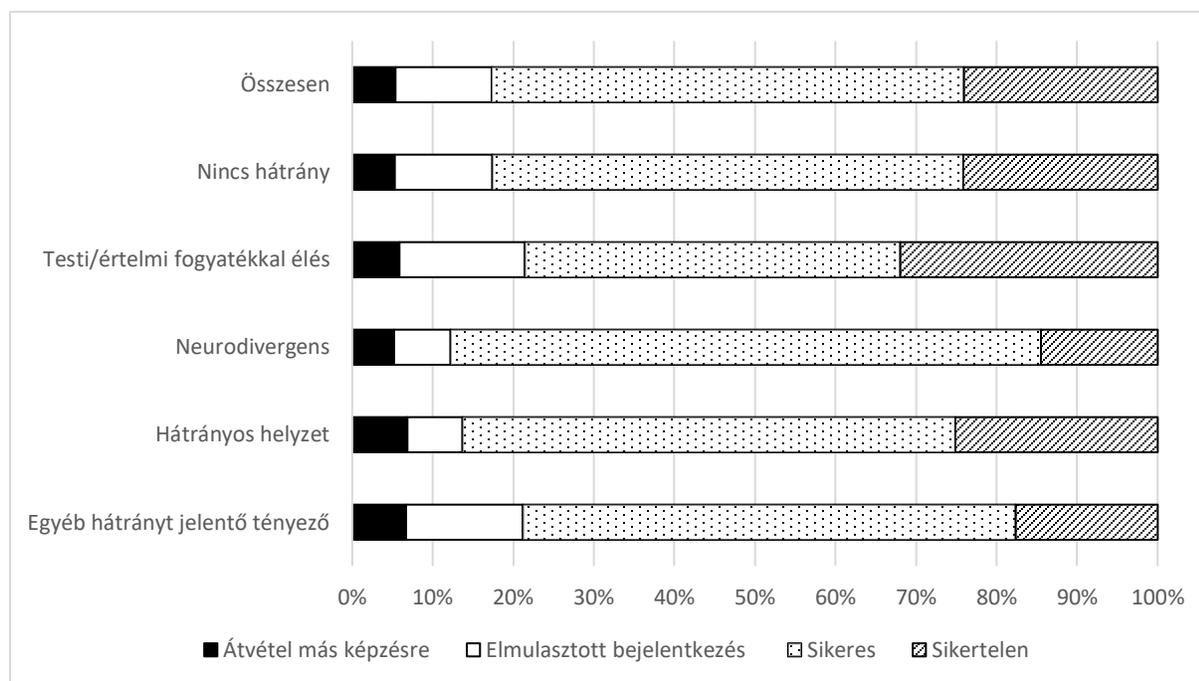
Az összhallgatói mintán a *kimenet* szempontjából az látható, hogy a 47194 hallgatóság több, mint fele, azaz 58,6%-a (27653 fő) sikeresen elvégezte tanulmányait, de közel egynegyede, azaz 113511 hallgató nem szerzett diplomát (24,1%). Ezen felül 12% (5671 fő) nem is jelentkezett

be a Neptun adatbázisba aktív hallgatóként, 5,3% (2519 fő) pedig átvételt nyert más képzésre (14.táblázat).

14. táblázat: *Kimenetre vonatkozó hallgatói kategóriák*

Kimenet	Szám	Százalék
Átvétel más képzésre	2519	5,3
Elmulasztott bejelentkezés	5671	12,0
Sikeres	27653	58,6
Sikertelen	11351	24,1
Összesen	47194	100,0

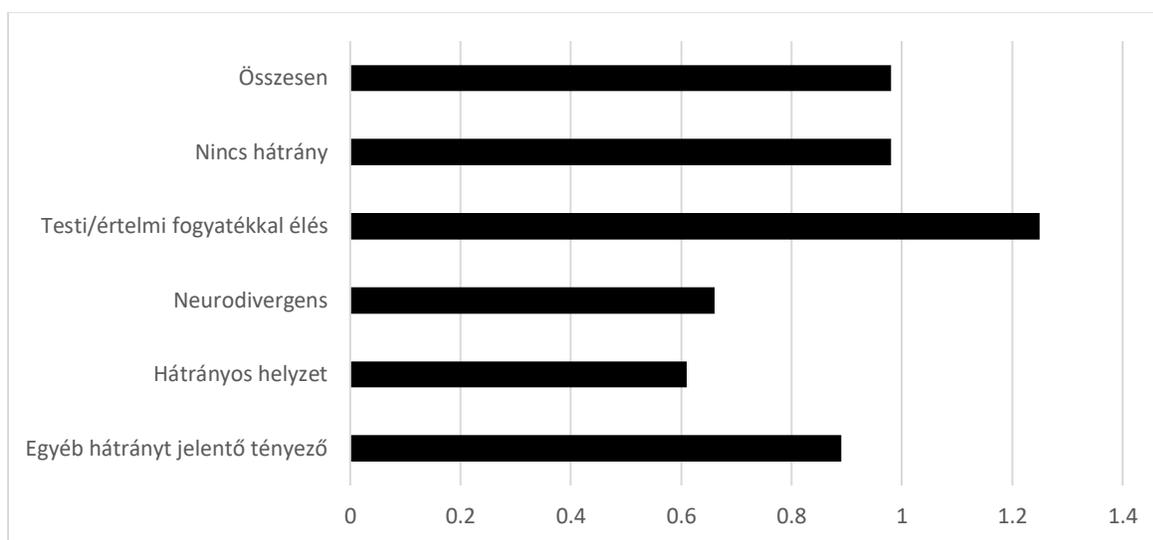
A kimeneti mutatók a neurodivergens és már előnyben részesített csoportok esetében nagy mértékben tanúskodnak arról, hogy működik-e intézményi stratégia, van-e az egyetemen a neurodivergens hallgatókat támogató program és kurzus, valamint, hogy milyen stressz vagy többletidő, milyen felmentések árán sikerül abszolválni egy képzést.



18. ábra: *A hallgatói csoportok százalékos arányai a képzés kimenete szerint*

A neurodivergens személyek esetében a képzés sikeres elvégzése a legnagyobb arányban van minden csoporthoz képest. A PTE ezen statisztikai eredménye nemcsak meglepő, de mindenképp szembe megy az épségizmus által közvetített sztereotípiáknak. Tehát a kimenet tekintetében nagyobb arányban (73,28%) végzett sikeresen a PTE-n az elmúlt 10 évben egy neurodivergens

hallgató (pl. diszlexiás vagy ADHDs egyetemista), mint más fogyatékossgal élő (46,65%), s még annál is nagyobb arányban, mint egy átlag nem előnyben részesített hallgató (58,59%).



19. ábra: A passzívált félévének átlagos száma az előnyben részesített hallgatói csoportok esetében

Kutatásunk szintén meglepő eredménye, hogy a tévhit ellenére a passzív félévek átlagos száma is a neurodivergens személyek esetében alacsonyabb, mint a teljes PTE átlag. E szerint nem alátámasztható az a hiedelem, miszerint tovább tartana, ezért kevésbé gazdaságos az előnyben részesített neurodivergens hallgatók képzése, hiszen a 10 éves adataink azt mutatják, hogy több neurodivergens végzett időre, mint amennyi hátrány nélküli átlag egyetemi hallgató. Ez megerősíti az előző kutatások eredményét (Hrabéczy & Pusztay, 2020), miszerint longitudinális adatok szerint a fogyatékossgal élő hallgatók képzési ideje nem haladja meg egy átlag egyetemi hallgató képzési idejét. Viszont a PTE-s Neptunos adatok másodelemzése szerint a különféle mozgássérült és érzékszervi fogyatékossgal, illetve krónikus betegséggel élő hallgatók az átlagnál valamivel nagyobb arányban szükséges, hogy igénybe vegyenek egy-egy passzívált szemesztert, s átlagosan 1.25 passzív szemeszterrel rendelkeznek, ami megérthető a változékony egészségi állapotuk miatt, s azontúl a felsőoktatási törvényben is szabályozott, hogy szükség esetén további 4 félévvel hosszabbíthatja meg ösztöndíjjal támogatott tanulmányait egy fogyatékossgal élő hallgató (Felsőoktatási Tv. 47.§ 4. Pontja alapján).

Továbbá, a jamovi statisztikai szoftverrel elvégzett független T-próbás vizsgálattal hasonlítottam össze a hallgatói csoportok közti kimeneti teljesítményeket. A tanulási zavarral és testi-érzékszervi fogyatékossgal élő (együtt a speciális szükségletű, köztük neurodivergens)

hallgatók csoportja és a nem előnyben részesített hallgatói csoportja között szignifikáns különbség mutatkozott a kimeneti teljesítményt mérő oklevél eredményében, azaz legalább 1-1 jeggyel gyengébb értékelést kaptak a szakdolgozatokra, záróvizsgákra, és védésekre ($p < 0.001$), mely az értékelési differenciálás és többféle értékelési forma bevezetésének szükségességét, mint a jövőben megfontolandó neuroetikai elvet jelzi a számunkra.

A tanulmányban bemutatott makroelemzések eredményei még inkább indokoltá teszik, hogy az adatok mögé nézve az érintett hallgatókkal készített interjúk alapján e csoport láthatóan sikeres előrehaladásának okairól egy mélyebb képet kapjunk. Ez alapján szeretnénk látni, hogy vajon egyetemünk kultúrája és környezete képes-e ennyire befogadó lenni a speciális tanulási különbözőségeket iránt, vagy az egyetemen működő Támogató Szolgáltatnak köszönhető-e a hallgatók érdekeinek érvényesítése és mentálhigiénés támogatása (intézményi támogatások dimenziók), vagy a családotól, szaktársaktól származik-e ez a támogatás, esetleg a hallgatók rezilienciájának, s pozitív pszichológiai tőkéjének (Masten, 2001). Az is lehetséges, hogy mindezen protektív faktorok összefonódása segíti sikerre a vizsgált speciális képzési igényű, neurodivergens egyetemi hallgatókat.

IV.4. Az inkluzivitás intézményi dimenziói

Ebben a részben vizsgálatom a felsőoktatáspolitikai és előnyben részesítés intézményekre és hallgatói fókuszcsoportokra gyakorolt hatását, valamint az egyetemen dolgozó oktatási vezetőket és esélyegyenlőségért munkálkodó bizottsági tagokat, fogyatékosági koordinátorokat hallgatókkal folytatott munkáját a PTE-n (ld. 7.sz. melléklet: Interjú kérdései az intézményi oldalt képviselő szakemberekkel az inklúzió folyamatív modellje alapján). A mintavétel ($n=12$) interjúk felvételével és részvevői megfigyelésekkel történt, melyekből a dolgozat terjedelmi korlátai miatt itt csak a PTE Támogató Szolgálata és egy kifejezetten neurodivergens hallgatókat érintő jógyakorlata került bemutásra hallgatói esettanulmányok lejegyzésével. A hallgatói interjúkból is beidéztem az egyes szolgáltatási elemekhez fűzött történeteket, személyes tapasztalatokat a különféle fogyatékosági kategóriákban érintett hallgatóktól.

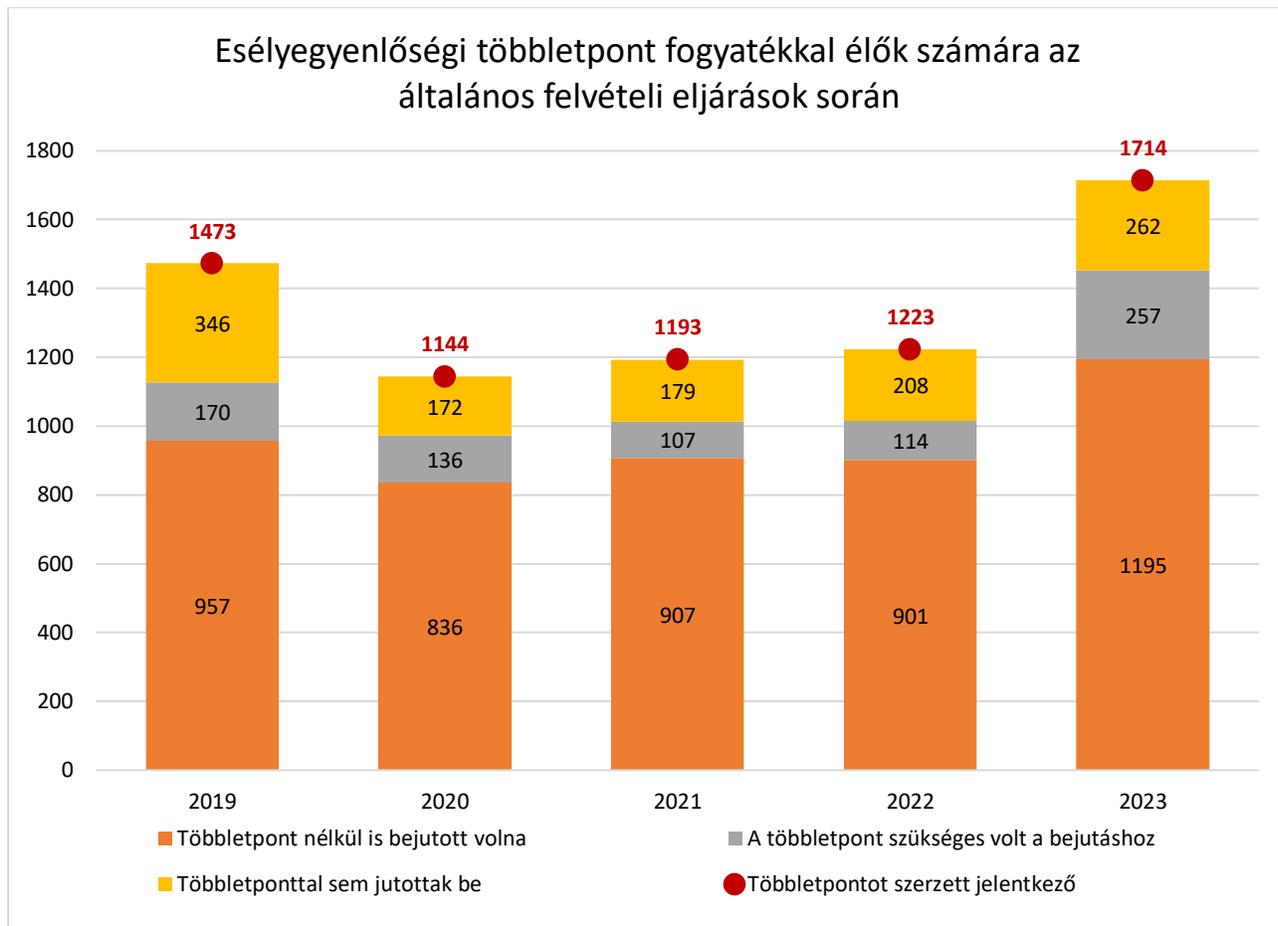
Elsőként dokumentum elemzéssel szeretném megállapítani, hogy a Támogató Szolgálat milyen előnyben részesített hallgatói csoportokat is segít, s ezek létszáma hogyan is alakult az elmúlt időszakban az országos adatokkal összevetésben, valamint a Neptun adatok idősoros elemzésének 10 évre vetítve. Az intézmény vezetőitől és a Kulturális és Innovációs Minisztérium

(KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály referensétől kapott adatokból láthatjuk, változatlan pozitívum, hogy a fogyatékossgal élők körében továbbra is a legvonzóbbak a tudományegyetemek, s az ELTE (15,9%), Debreceni Egyetem (8.6%), Szegedi Tudományegyetem (8%) után a 2022/23 őszi adatok alapján a KIM által figyelemmel kísért 15 intézmény között a negyedik legnépszerűbb a PTE, melyet a speciális képzési igényűek 7.7%-a választott.

15. táblázat: *Magyarországon felsőoktatási intézményben regisztrált speciális képzési szükségletű hallgatók számának alakulása 2006-2023 közt (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) felsőoktatási referensétől kapott nem publikált adatok saját szerkesztésben, hallgatói összlétszám kiegészítésekkel)*

Tanév	Fogyatékossgal élő hallgatók száma	Hallgatói összlétszám	Fogyatékossgal élő hallgatók aránya
2006/2007	590	421,429	0.14%
2007/2008	1013	405,200	0.25%
2008/2009	1179	380,323	0.31%
2009/2010	1658	368,444	0.45%
2010/2011	2158	359,667	0.60%
2011/2012	2519	359,714	0.70%
2012/2013	2344	339,710	0.69%
2013/2014	1652	320 124	0.52%
2014/2015	2025	306 524	0.66%
2015/2016	2176	295 316	0.74%
2016/2017	2437	287 018	0.85%
2017/2018	2419	283 350	0.85%
2018/2019	2520	281 461	0.90%
2019/2020	2645	285 110	0.93%
2020/2021	2819	287 893	0.98%
2021/2022	2755	293 566	0.94%
2022/2023	2824	289 991	0.97%
2023/2024	3070	310 414	0.99%

Ebből a táblázatból leolvasható, hogy 2006-tól folyamatosan növekedés történt a fogyatékossgal élő hallgatók arányaiban, amely egyrészt a magyar társadalom fejlődő jogrendszerének, a diagnosztikus protokollok fejlődésének, valamint a felsőoktatási szabályzók alakulásának köszönhető. A hétszeres növekedés az elmúlt 18 évben még mindig jóval a nemzetközi arányok alatt vannak.



20. ábra: Esélyegyenlőségi többletpontok tükrében vizsgált a felvételi eredmények speciális szükségletű (Ftv.-ben fogyatékkal élő) hallgatók (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) felsőoktatási referensétől kapott nem publikált adatok)

16. táblázat: 2020-2022 őszi hallgatói létszámok és a fogyatékossgal élő hallgatók részaránya
(Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referense által 2023.05.10-én előadott nem publikált adatok p.4)

Intézmény	2020/21 ős	2021/22 ős	2022/23 ős	2022/23 ős %	Összes hallgató 2022 ős	Fogyatékkal élő hallgatók részaránya
Eötvös Loránd Tudományegyetem	418	415	450	16%	37 180	1.2%
Debreceni Egyetem	241	247	242	9%	29 777	0.8%
Pécsi Tudományegyetem	250	237	218	8%	22 490	1.0%
Szegedi Tudományegyetem	219	215	226	8%	21 763	1.0%
Miskolci Egyetem	211	205	209	7%	8 801	2.4%
Óbudai Egyetem	164	157	136	5%	11 503	1.2%
Károli Gáspár Református Egyetem	142	144	153	5%	7 737	2.0%
Széchenyi István Egyetem	138	135	147	5%	12 098	1.2%
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	105	94	115	4%	20 109	0.6%
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	87	97	93	3%	7 980	1.2%
Budapesti Gazdasági Egyetem	78	98	89	3%	18 569	0.5%
Pannon Egyetem	72	79	85	3%	4 709	1.8%
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem		118	88	3%	11 776	0.7%
Semmelweis Egyetem	60	66	72	3%	13 089	0.6%
Budapesti Corvinus Egyetem	56	46	37	1%	10 009	0.4%
Egyéb	578	402	464	16%	52 401	0.9%
Összesen	2819	2755	2824	100%	289 991	1.0%

A 2021 őszi létszámcsökkenés után a 2022/23-as ős növekedést mutatott több egyetemen a fogyatékossgal élők arányát tekintve is, de a Pécsi Tudományegyetem nem tartozott sajnos ezen intézmények közé. A 2022/23-ban a legnépszerűbb szakok közé az informatikai képzések tartoztak a KIM szerint (18. táblázat).

17. táblázat A fogyatékossgal élő hallgatók által választott legnépszerűbb szakok (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referens 2023.05.10-i előadás nem publikált adatai, p.10.)

15 legnépszerűbb képzés fogyatékkal élő hallgatók körében	2022/23 ős
jogász	151
programtervező informatikus	107
mérnökinformatikus	98
villamosmérnöki	98
gyógynevelés	95
gazdálkodási és menedzsment	90
pszichológia	86
gépészmérnöki	85
történelem	53
kereskedelem és marketing	46
pénzügy és számvitel	45
anglisztika	45
kommunikáció- és médiatudomány	45
ápolás és betegellátás [gyógytornász]	44
gazdaságinformatikus	41

A fogyatékossgal élő hallgatók által választott legnépszerűbb szakok a KIM adatai szerint a 2022/23-as vizsgálati évben a jogi képzések mellett a különféle informatikai képzések voltak, melyre 205-en jelentkeztek.

A fogyatékkal élő hallgatók finanszírozása

Az intézeti vezetőktől és a TSZ-től azt tudtam meg, hogy, hogy egyrészt a 389/2016. (XII. 2.) Korm. Rendelet szabályozza a normatíva összegét: mely 150E forint/fő az állami, egyházi és magánintézmények esetében is. Ezt nem maga a hallgató, hanem az intézmény kaptja meg a lejelentett létszám után.

A hazai jogszabály előírja, hogy a jogosulti létszám a költségvetési évet megelőző őszi létszám (10%), költségvetési évi tavaszi létszám (50%), a költségvetési évi őszi létszám (40%), mely így teszi ki a finanszírozás 100%-át, így az intézmények és Támogató Szolgálatok érdeke is a hallgatók megtartása és a lemorzsolódás csökkentése.

„fogyatékosággal élő hallgatók után járó kiegészítő támogatás esetében a jogosult létszámba költségviselési formától és munkarendtől függetlenül az összes fogyatékosággal élő hallgatót be kell számítani.” (389/2016. (XII. 2.) Korm. Rendelet)

A modellt váltott egyetemek esetében újabb finanszírozási helyzet áll fenn, hiszen a kultúráért és innovációért felelős miniszter (mert oktatási miniszter jelenleg nincs Magyarországon) új kompenzációs mechanizmusért felel az érintett egyházi és a közfeladatot ellátó közérdekű vagyongazdálkodók által fenntartott felsőoktatási intézmények kapcsán (a továbbiakban: KEKVA). Ezek közé tartozik a PTE is, amely jogszabályban felsorolt többi 36 intézménnyel egyetemben már más finanszírozási és kompenzációs szerződések által is érintett. A KEKVA intézmények (a felsőoktatási intézmények kétharmada, 64%) esetében a fogyatékkal élő hallgatók után járó kiegészítő támogatás, mint közfeladat-finanszírozási szerződésekben rögzített célfeladatként jelenik meg. Ennek teljes összege: 266,535,000 HUF. A keretösszeg felosztása kétféle módszertannal történik: 1. „per capita” elv (mely szerint az intézmények országos létszámmegoszlása arányában 2. Belső hányados elv (mely az alapján ossza fel a támogatás összegét, hogy az adott intézményi összlétszám hány százalékát teszi ki az előnyben részesített hallgatók). Ez utóbbiban nem állunk mi se erősebb helyzetben az 1%-kal, épp csak a Semmelweis Egyetemet, a Corvinust és a BME-t, valamint a Debreceni Egyetemet és a MATE-t sikerült pár tizedszázalékkal megelőznünk. A legerősebb belső hányadot a Miskolci Egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem és a Pannon Egyetem hozta a vizsgálati évben a MIK nem publikált adatai alapján.

A brnoi Teiresias Központ cseh vezetője pedig arról számolt be, hogy ott az illető jogosult támogatásra, s ők szeretnék, ha abból finanszírozni tudná az intézményi szolgáltatásait, eszközeit, amit sok esetben kihívás elérni.

18. táblázat A fogyatékosággal élő hallgatók részaránya a KEKVA, Állami, Egyházi és Magán egyetemi szektorban (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referens 2023.05.10-i előadás nem publikált adatai, p.5)

Fenntartó	2022/23 őszi	2022/23 őszi %	Összes hallgató 2022 őszi	Fogyatékkal élő hallgatók részaránya
KEKVA	1764	62%	182 074	1.0%
Állam	585	21%	65 286	0.9%
Egyházi	411	15%	28 932	1.4%
Magán	64	2%	13 699	0.5%
Összesen	2824	100%	289 991	1.0%

A fenti táblázat megmutatja, hogy az összes KEKVA intézményben összesen is 1% a részaránya a 2022/23 őszi félévére felvett hallgatóknak. Ez a nemzetközi adatok arányában keveslem, bár a Magyar szakirodalom is alátámasztja, hogy részint azért ilyen alacsony a felsőoktatásban hivatalosan is reprezentált hallgatói arány, mert a közoktatásunk is épségista és stigmatizálja a sajátos nevelési igényű hallgatóit, valamint az egyetemisták még mindig komoly akadályokkal szembesülnek tanulmányaik során (Petri & Markos, 2021; Hrabéczi & Pusztai, 2020).

19. táblázat: A fogyatékosokkal felsőoktatásba került hallgatók finanszírozási formák szerint 2022/23 tanévben (világoskék) (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referens 2023.05.10-i előadás nem publikált adatai, p.10.)

Finanszírozás formája	2020/21 őszi	2021/22 őszi	2022/23 őszi	2022/23 őszi %	Összes hallgató körében
Állami	2104	2064	2089	74%	59%
Önköltséges	715	691	735	26%	41%
Összesen	2819	2755	2824	100%	100%

A finanszírozás tekintetében láthatjuk, hogy az országos adatok szerint 15%-kal több nyer állami ösztöndíjat, mint a nem speciális szükségletű hallgatói csoportban.

20. táblázat: A támogató szolgálatnál aktív hallgatók száma a 10 éves Neptun vizsgálat éveiben (Forrás: PTE TSZ nem publikált adatai)

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

Ezekből az adatból az látszik, hogy a TSZ-nél regisztrált aktív hallgatók száma a 10 év alatt majdnem kétszeresére nőtt. Ezért is van jelentősége az Inkluzív Kiválósági Kutatócsoport (előtte: Befogadó Egyetem Program) által kutatott, s ebben a doktori értekezésben a Varga „Inklúzió folyamatelvű modellje” alapján feltárt, speciális szükségletük miatt előnyben részesített hallgatói populáció nyomonkövetésének. A MIK referensének előadásából ugyanis megtudjuk, hogy a KEKVA intézmények esetében a *társadalmi kohézió* kiemelt ágazati célként jelenik meg, melynek többletfinanszírozása ösztönzően hathat, tehát érdekelt minden egyetem odavonzani és meg is tartani a felsőoktatásban alulreprezentált, ezért intézményi pontokkal „előnyben részesített” (*affirmative action*) hallgatóit a különböző támogató és befogadó programokkal szolgáltatásokkal.

21. táblázat A Támogató szolgálat hallgatói számai kari felbontásban 5 éves időintervallumban

KAR/ TANÉV	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
JOGI KAR	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
MŰVÉSZETI KAR	13	17	18	15	13
TTK	26	32	44	41	39
TOTAL	204	236	279	275	277

Az 5 éves adatok is azt mutatják, hogy nő a regisztrált TSZ hallgatók száma, 5 év alatt közel másfélszeresére nő, s ez főleg az elmúlt években csökkenő magyar felsőoktatásba kerülő hallgatói létszám arányában jelent arányaiban érzékelhető növekedést.

Alább láthatóak a PTE Támogató Szolgálatának 2022-es jelentéséből idézett adatok, melyet a Befogadó Egyetem: Itt és most c. tanulmánykötetben publikáltak is (Elmer és mtsai, 2021). Ebből tudjuk meg, hogy 2022-ben a közel 20 ezer fős hallgatósból 260 fő regisztrált a

TSZ-nél, mint fogyatékossgal élő, s a regisztrált aktív hallgatók majd 75%-a (194 fő a 260-ból) neurodivergens (A, B, C és D), köztük is 179, azaz 69%-a diszes (D). A hazai elit iskolákban az SNI-vel járó stigmának köszönhetően egyetemünk hallgatói között a nemzetközileg dokumentált átlag előfordulásához képest is alulreprezentáltak a tanulási nehézségekkel illetve tanulási zavarokkal segítséget kérő hallgatók, s feltehetően többen vennék igénybe a szolgáltatásokat és tréningeket, ha az nem diagnózishoz és BNO kódhoz kötöttek lennének a jogszabály szerint, hanem diagnózis nélküli hallgatók megsegítésére is lenne kapacitása az egyetemnek egyetemes tervezéssel kialakított, a hatékony tanulást tanulási stílusok és többszörös intelligenciákat figyelembe vevő neurodiverzitás szemléletet sugárzó tanulásmódszertani és „Mindfulness”-alapú kognitív viselkedésterápiát oktató tréningeken. A potenciálisan 5%, azaz a potenciálisan 1000 figyelemzavarral élő hallgató közül is alig 6%-a, azaz csak 5 fő rendelkezik erről papírral, s a potenciálisan 10% körüli gyakorisággal előfordulható, azaz potenciálisan 2000 diszes (pl. diszlexiás, diszkalkúliás és diszgráfiás) hallgató közül is pusztán 179-en, azaz meglehet, hogy a diszes hallgatók pusztán 9%-a fordul a Támogató Szolgálathoz segítségért. A többi este látens marad, vagy nem diagnosztizált, vagy visszavonatták a pedagógiai szakszolgálattal a diagnózist (pl. egy egyetemi gyakorló iskolai benmaradás érdekében előfordul az ilyen, mert pedagógiai programjaik évekig nem támogatták az SNIs tanulók felvételét, átvételét, s épp csak a már azóta diagnosztizált diákjaikat tudták megtartani). A pedagógiai program erre vonatkozó része az elmúlt években változott meg, melyet a gyakorlat reméljük követni is képes). Az ilyen nem diagnosztizált speciális tanulási különbséggel bíró tanuló már eleve nem részesül előnyben az egyetemi felvételikor, s ha be is kerül az egyetemre, leggyakrabban nem is arra a szakra, amire szeretett volna, s a szakszolgálati ellátás, a stigmák és hátrányos megkülönböztetés traumatikus élményei után már nem is szeretne felnőttként is „disze,” ADHD-ja, vagy „autizmus spektruma” miatt „fogyatékossgal élők előnyben részesített” csoportjába tartozni, akkor se, ha küzd a szakjához tartozó kurzusok némelyikével. Pedig egy vizsgálódó kutató közösség (community of inquiry) tagjaként egy mikrocsoporton belül megkaphatná a szükséges tanulási- és életvezetési- és mentálhigiénés támogatást társaitól és képzett gyógypedagógustól, tanulásmódszertani szakembertől (lásd. Cso-disz klub), s motiváltabb volna menedzselni tanulmányait, nagyobb önbizalommal haladna előre az egyetemen, s hozzáférhetőbbek lennének számukra az önképzéshez, disz-barát idegennyelv oktatáshoz és a tanulástámogatáshoz a források.

22. táblázat: A PTE Támogató Szolgálat 2022/23-as tanévre vonatkozó adatai a regisztrált speciális szükségletű hallgatók számáról a kutatásom évében

Karok/ Spec. képzési igény	Autizmus Spektrum állapot (A)	Beszéd- fogyaté- kosság (B)	ADHD (C)	Diszlexia Diszgráfia Diszkalkulia (D)	Hallás- sérült	Látás- sérült	Mozgás- sérült	Halmazott fogyaté- kossággal élők	Egyéb	Össz- létszám
AJK			1	19		4		5	2	31
AOK	1	1		8	2					12
BTK	3		1	32	2	8		9		55
ETK				45		1		8	1	55
GYTK				3						3
KPVK				4	1			1		6
KTK		1		8	2	1		4		16
MIK	1	1	1	30	4	1			2	40
MK				11		2				13
TTK	1	1	2	19	3			3	2	31
Összes	6	4	5	179	14	17	28	2	5	260

A PTE lassan 23 éve, azaz 1999 óta foglalkozik a speciális igényű hallgatókkal, kezdetben egy Fogyatékosügyi Koordinátor és önkéntesei bevonásával, majd a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény rendelkezései alapján az országban elsőként alakult meg itt 2005 nyarán a **Támogató Szolgálat**, melynek szolgáltatási portfóliója azóta is folyamatosan bővül. A TSZ Magdali Csaba vezetésével és kollegái segítségével a legutóbbi (2020/2021-es tanévben) 274 főt tartott nyilván a Támogató Szolgálat az összes karon, ez a szám a 2021/2022-es tanév adatai összesen **260** fogyatékossgal élő egyetemi hallgatót tartott nyilván, mely a mindössze **1.3%-a**, melyből *179 fő diszes hallgató (az egy évvel korábbi 53-hoz képest megtriplázódott!)*, 28 mozgásszervi fogyatékkal élő, 17 látássérült, 14 hallássérült, 6 autista spektrum zavarral élő, 5 ADHD-s, 4 beszéd fogyatékos, 2 halmozottan fogyatékos, 5 egyéb fogyatékossgal élő (pl. határövezeti intellektusú). Tehát elmondhatjuk, hogy az összlétszám 69%-a neurodivergens. A regisztrált hallgatók körülbelül egyharmada (N=99 fő) vette igénybe az elmúlt év során a TSZ által nyújtott szolgáltatások valamelyikét, de tudjunk, hogy az aktivitást a pandémiai alakulása is nagyban befolyásolta az elmúlt években (Elmer et al., 2021:143). A Doyle (2020) által dokumentált előfordulási arányok, valamint már nemzetközi statisztika alapján sem meglepő az egyre nagyobb számban regisztrált diszes hallgató aránya, azonban meglepően alacsonynak tartottam a PTE-TSZ-nél regisztrált felnőtt ADHD-s és ASD hallgatók arányát, ugyanis az ADHD a leggyakrabban diagnosztizált atipikus idegrendszeri fejlődési kondíció

gyerekkorban, melynek előfordulási gyakorisága 5,9% és még a felnőtteknél is 2,2%, és nincs jelentős különbség Észak-Amerika, Európa, Ázsia, Afrika, Dél-Amerika és Óceániában (Faraone et al., 2021), bár a diagnosztizált esetek arányai közt tapasztalatom szerint nagy eltérés mutatkozik, mert jóval több diagnózissal rendelkező és gyógyszeres kezelés alatt álló felnőtt ADHDs hallgatóval készített interjút az USA-ban és török Erasmus hallgatók közt. Tehát ez azt jelentené, hogy egy 20,000 fős egyetemi hallgatósból feltételezhetően akár 900 érintett hallgató is lehet, akik közül a vizsgált tanévben pusztán 5 fő jelölte be a jelentkezésnél, hogy van ADHD-ről papírja és igényt is tart az előnyben részesítéssel járó pontokra. Ez még azt se jelenti, hogy kéri is aktívan a TSZ támogatását szüksége is van támogatásra. Dwyer (2023) statisztikai adatai szerint pedig 5%-a az amerikai egyetemistáknak ADHD-s és becslései szerint a főiskolai hallgatók 0,7-1,9%-a regisztrált autizmus spektrumon, tehát ha az arányok a felnőtt populációban hasonlóak hazánkban, akkor a vizsgált évben a 20,000 hallgatóból 140-380 lehetett feltételezhetően érintett e statisztika szerint autizmus spektrumon, s ebből a vizsgált tanévben 6 fő jelölte be a jelentkezésnél, hogy van ASD diagnózisa és igényt is tart az előnyben részesítéssel járó pontokra.

A vizsgált évben a regisztrált 260 főből igényeinek ellátására 9 főre számíthat a TSZ, ebből 1 programvezető/fogyatékosági biztos, 1 gyógypedagógus, 2 szociális segítő: köztük 1 mentálhigiénés és 1 módszertanos, 2 személyi segítő ügyvivő (akiből az egyik kollega a civil szervezetekkel tartja a kapcsolatot és a rehabilitációt és szervezi, s 1 gyógytornász és 2 gépkocsivezető). Sajnos nem mind a 9-en vannak státuszban az egyetemen, van, akit pályázati pénzekből és egyéb forrásokból fizetnek. A speciális képzési igényű hallgatók mindössze egyötöde vesz részt aktívan a TSZ által nyújtott támogató szolgáltatásokban, s jelentkeznek az általuk szervezett programokra és fejlesztő foglalkozásokra. Ezzel egybehangzó a nemzetközi szakirodalom, melyben arról számolnak be a kutatók, hogy a hallgatók részére ajánlott támogatásokat vagy azért nem veszik többen igénybe, mert vagy nem eléggé rájuk vannak szabva, a neurodiverzitáshoz értő szakemberek által, vagy abban a félelmükben, hogy az által, hogy kinyilatkoztatják speciális szükségletüket, őket stigma érheti (Andreson, 2017; Taneja-Johansson, 2021).

A 2021 őszen megjelent „Befogadó Egyetem Itt és Most” kötetben megjelent beszámoló is alátámasztja azt, hogy a hallgatói összlétszám 1.3%-ánál valószínűsíthetően több a bármely fogyatékosággal élő, *neurodivergens* egyetemi hallgatók aránya, akinek szüksége lehet rész képesség-fejlesztésre, hatékony tanulási stratégiákra, terápiás kezelésre, mentálhigiénés

szolgáltatásra, vagy épp csak egy sorsközösségre (Vitéz, 2021b). Magdali Csabáék elmondása szerint, erre abból lehetett következtetni, hogy a nyelvvizsga amnesztia előtt még tömegesen érkeztek a mentességi kérelmek a tanulmányi bizottságokhoz. Ha egy hallgatók nyelvtanulási nehézségeit szakszolgálati véleménnyel is kész alátámasztani a diplomaszerzése előtt és záróvizsgálói után, akkor feltételezhetjük, hogy ezek a tanulási kihívások valószínű nem lehetnek újkeletűek:

„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.” (Elmer et al., 2021:144)

Világszerte és hazánkban is működnek civil szervezetek, amelyek az egyenlőtlenségek csökkentésén dolgoznak; a PTE Támogató Szolgálat is egy ilyen egyetemi szervezet és kapcsolatban áll további civil szervezetekkel az esélyegyenlőség és mentálhigiéne biztosítása érdekében. A PTE-Esélyhíd programjának segítségével pedig a Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszékén tanuló és a Neveléstudományi Intézetben pedagógia és osztatlan tanár hallgatók gyógypedagógiai kurzusán részt vevő hallgatók is bevonódhattak a People First, a Mozgáskorlátozottak Baranya Megyei Egyesületének, valamint a Vakok és Gyengénlátók Baranya Megyei Egyesületének önkéntes munkáiba. Egy későbbi fejezetben (IV.3.3.) a felsőoktatásban az inkluzív pedagógia joggyakorlatait részletesebben tárgyalásra kerül, hogy milyen lehetőségek nyílhatnak a PTE-n a neurodiverz és speciális képzési igényű hallgatók mobilitására és bevonására, s mely szolgáltatások szorulnak további fejlesztésekre.

Ezek a tapasztalatok azért fontosak számunkra, mert az előnyben részesített hallgatók között a fogyatékosággal élő hallgatók csoportjai kapcsán figyelemmel kísérhetjük a trendet, mely a Támogató Szolgálat munkatársaival készített interjú és az elemzett éves adatok szerint egyre növekvő számú neurodivergens hallgató jelentkezésére utal. *Fontos lenne annak további vizsgálata, hogy ez a diagnosztikai trendekkel vagy a pandémia alatt megnövekedett képernyőhasználattal, illetve egyetemünk befogadóbbá válásával hozható-e összefüggésbe.* Vajon hallgatóink nagyobb bizalommal fordulnak-e oktatóikhoz és a Támogató Szolgálathoz? A magas látenciát figyelembe véve különösen fontos lenne stratégiát építeni egy rendszeres *szolgáltatási szükséglet iránti igényfelmérésére (needs assessment)* segítségével, a hasonló képességprofilú hallgatókkal való kapcsolatteremtésre (outreach), és a szolgáltatási profil hallgatói igényekhez

való igazítására, hogy hatékonyabb segítséget tudjunk nyújtani egy szélesebb hallgatói körnek. Az egyetemi dolgozók és oktatók körében pedig az egyetemi vezetés támogatásával érzékenyítést és tréninget végezhetne a TSZ, ahogy azt több ízben fel is ajánlotta a karoknak a hallgatói összetétel sajátosságáról, a különféle speciális igényekre érzékenyítő információkkal és feladatokkal. Az ilyen tréningeket jó volna igénybe vennie a karoknak, mert általuk a PTE oktatói csapata informáltabbá, felkészültebbé és hatékonyabbá válhatna munkájában, akár, mint maga is érintett neurodivergens, akár, mint egyszerű ötletet szem előtt tartó és befogadóbb oktató.

IV.4.1 PTE jógyakorlat: a speciális szükségletű hallgatók szabadidős sportja

A bevezetőben felvetett sportesemény esetében azt is át kell tehát egy felsőoktatási intézményben gondolnunk, hogy a sportpálya megközelíthető-e autóval és kerekesszéssel, valamint, hogy egy látás vagy hallássérült nézőnek is lehessen vizuális kijelzés és folyamatos, hangos sportközvetítés a meccs előmeneteléről. A vakok és látássérültek számára pedig van-e maguknak is sportolási lehetőség, mint például a kifejezetten számukra kifejlesztett paralimpiai sportjáték, a *csörgőlabda*, melyhez helyben a PTE a Baranya Megyei Látássérültek Sportegyesülete, a PTE, és a Lions klub támogatásával minden feltétel és támogatás biztosított, hiszen a sportoláshoz teljes felszerelést, helyet, sportmezt, védőfelszereléseket, nevezési díjat, utaztatást, csapatprogramokat, külföldi utakat, fitnesszedzést és úszásra lehetőséget is biztosítanak (a jógyakorlathoz lásd <http://www.pecsivakok.hu/>). A csörgőlabda egy példa az esélyegyenlőség biztosítására a sportban arra az esetre, amikor nem megoldható a többiek által végzett sportba való befogadás (vagy azért mert nem látja az illető a labdát, vagy azért mert például gerincsérült kerekesszékes és nem tud futni vele), tehát speciális igényekkel bíró célcsoportoknak (vakok, alig- és gyengénlátók, valamint kerekesszékes sportolók részére) hozzáférhető és észlelhető, azaz hangot adó labdákkal üzhető ügyességi sportot fejlesztettek ki. Ez utóbbi illusztrálja, hogy az egyetemes design nem minden esetben válthatja ki az egyéni bánásmódot vagy a célcsoportokra kifejlesztett különféle támogató eszközöket (*assistive device*) és támogató technológiákat (*assistive technology*).

IV.4.2 Újszerű PTEs gyakorlat a neurodiverzitás szolgálatában: Cso-disz Klub



2020 tavaszán értesültem arról, hogy a Támogató Szolgálat kollegái februártól, egy támogatócsoportot alapítottak, mely a Covid világjárvány miatt Microsoft Teamsen indult el. Ennek neve *Cso-disz Klub* lett, a csodálatos diszek világa és más neurodivergenciával élő egyetemista fiatalok fejlesztésére, s a közösségi támogatására.

A program eredeti célja az volt, hogy egy olyan – később kurzusként is meghirdethető – foglalkozássorozatot indítson, melyben a tagoknak lehetőségük van arra, hogy támogató kapcsolatot alakíthassanak ki egymással, amely segítheti őket az egyetemi életben boldogulni, de azon túl önértékelésüket, motivációjukat is építse és célkitűzéseik elérésében is segítse őket.

A szervezők olyan témákkal foglalkoznak amely segítheti a hallgatóknak feldolgozni a múltbéli negatív tapasztalatokat (a közoktatásban őket ért esetleges stigmák vagy fejlesztések során megélt kihívások emlékeit) úgy, hogy azokra megoldási stratégiákat is kapjanak. Lehetőség nyílik számukra, hogy olyan emberekkel beszélhessenek, akik hasonló élethelyzetből jönnek és azonos problémákkal küzdenek. A foglalkozások egy része játékos jellegű, de minden alkalommal mélyebb témák elemzésére is sor került.

A foglalkozásvezetők, Tompos Lilla, gyógypedagógus és Kertész Ágnes, tanulásmódszertani szakértő előre kidolgozott tematika alapján vezették a foglalkozásokat, de ezek a hallgatói igények tükrében alakultak is. A Cso-disz klub a tervek szerint max.10 fővel működött, s havi 90 perces foglalkozásokkal kezdték.

A foglalkozást, mint résztvevő megfigyelő is meglátogattam, egy alkalommal, amikor már élő elektív kurzusként működött, rajtuk kívül 7 fiatal volt jelen, fiúk-lányok vegyesen, s épp egy érzelmi intelligencia fejlesztő társasjátékot játszottunk a gyógypedagógus facilitálásával, valamint a tanulásmódszertani szakértő tanulási stílusokról osztott meg velünk egy önismereti tesztet, valamint beugratós logikai feladatokat végeztünk, amelynek megoldásaira mindenki másképp próbált rájönni, s jó hangulatban, sok nevetéssel és a tagok egymás iránti maximális tisztelete és empárijára érződött, mely valóban egy kis közösséggé kovácsolta a csoportot. Az alábbi személyes iskolai életutakat (a már azóta végzett hallgatóktól) a gyógypedagógus, Tompos Lilla feljegyzéseit tanulmányozva és a hallgatók fókuszcsoporthozos interjúi segítségével jegyeztem fel, s azért tartom

fontosnak a disszertációm részeként elemezni, hogy lássuk, a felsőoktatási inklúzió és előnyben részesítés kifejezetten a neurodiverzitás (nem látható speciális tanulási különbözőségekkal élő) hallgatók számára miért is kulcsfontosságú a lemorzsolódás megelőzése érdekében. Ezek a fiatalok, mint olvashatjuk a történetekből a közoktatás hosszú akadálypályáján futottak végig, szerencsés esetben családjuk, egy-egy empatikus és hozzáértő (gyógy)pedagógus és saját pszichológiai tőkéjük segítségével.

Már a bemutatkozások alapján is érződött, hogy ezeket a fiatalokat gyermekkoruktól kezdve rengeteg rossz élmény érte, iskolai kiközösítés, megbélyegzés, a család, tanárai és kortársai általi negatív megkülönböztetés, címkézés. Ezért fontosnak tartották a szakemberek, hogy erről beszéljenek, hogy kialakulhasson egy sorsközösség, ahol érezhetik, hogy nincsenek egyedül élményeikkel, s felvértező büszkeséggel töltse el őket, hogy reziliens, a kihívásaik ellenére is egyetemre kerülő, diplomá(ka)t szerző, s egyes területeken kiemelkedően sikeres fiatalokká válhatnak. Az élményeket fontos átadni, a negatív élményeket ki- és átbeszélése, feloldási technikákat elsajátítani. Kor- és sorstársi segítség igénybevétele egy felvértező erőnek bizonyulhat mindenki számára.

Részvevői megfigyelés a Cso-disz klub foglalkozásain és neurodivergens részvevőinek iskolai tapasztalatai

Bemutatkozás

A bemutatkozás jelzős szerkezettel történt – a neveket az oktatókén kívül mind álnevekre cseréltem: Ambiciózus Anikó, Bikaerős Bulcsú, Elfogadó Edit, Tanulós Tamara, Dumás Donát, Falánk Flóra, Alapos Attila, Álmos Ági, Lelkes Lilla és Zsizsegő Zsófi.

Majd mondatokkal mutatkoztak be, elmondták honnan jöttek, mit tanultnak, miért azt tanulják, illetve azt, amit még el szerettek volna magukról mondani.

Anikó

Diszlexiás és diszgráfiás, a Műszaki és Informatikai Kar hallgatója. Gyermekkorában rákos megbetegedése volt, melynek következményében elfelejtett járni, a motorikus és beszéd központban problémái keletkeztek, emiatt is ezek a képességek nehezítetté váltak. Két év múlva sikerült felépülnie, de azután is maradtak nehézségei a hallgatónak: ilyenek például a gesztusok megkülönböztetésének a nehézsége, dühkezelési problémák, helyesírási és szövegértési nehézségek. Emiatt lassabban tanul és olvas, de most már a szövegértése javult, a térlátása is jó,

ennek köszönhetően a reál ismeretei (matematika, fizika) rendben vannak. Most is ilyen jellegű tanulmányokat folytat mérnöki szakon.

Iskolai tapasztalatok

Alapvetően szerette tanárait. Az egyiknek köszönhető, hogy Anikónál kiderült mi a probléma és, hogy kapott fejlesztő órát, ugyanis tanára látta, hogy ügyes és szorgalmas, jó az értő olvasása, azonban helyesírása nagyon gyenge. Gimnáziumban is támogatták a pedagógusok, meg akarták adni az őt megillető támogatásokat (szóbeli felmentés, és az idegennyelv tanulása alóli felmentés), de nem akart ezekkel a lehetőségekkel élni, ugyanis ő maga akart ezzel megküzdeni, hogy még jobban erősítse magát, hogy ő képes így is teljesíteni a követelményeket. Egyik osztálytársának az volt a véleménye, hogy az összes SNI-s gyerekek a kisegítő iskolában van a helye, mert hátráltatják a normális képességű diákokat. Ezt a gondolatot az egyik pedagógus is kinyilvánította, miszerint: „az összes fogyatékosnak nincs helye a normálisak közt, menjenek vissza a fajtájukhoz.” Ezt a tanárt később el is távolították az intézményből, mert több esetben is előfordult, hogy támadta a BTMN és az SNI-s gyerekeket. Emellett jó példát is említett Anikó, hogy a fizika és rajz tanárát nagyon szerette, ők támogatták őt, sőt lelki segítséget is kapott tőlük.

Bulsú

Programozó informatika szakra jár. Diszlexiával, diszgráfiával és figyelemzavarral lett diagnosztizálva. Véleménye szerint az írásán látszik legjobban, hogy diszgráfiás. Úgy érzi, hogy nem volt neki negatív élménye ezzel kapcsolatban, mert a katolikus iskolában, ahova járt, ott elfogadták ezt. Megkapta a plusz időt, ami járt neki. Egyik angol tanárával volt neki nehezebb, de úgy érzi, hogy a pedagógus is azért hajtotta őt, mert azt akarta, hogy a tanuló jobb legyen.

Általános iskolában járt ő is külön tanárhoz az iskolai foglalkozásokon kívül. Kedvelte pedagógusait. Volt, aki játékos formában foglalkozott vele, volt, aki gyorsírógépen próbálta őt megtanítani, ezzel segítve tanulmányait. Ez azért is volt hasznos számára, mert az érettségit, ő gépen írta meg. Emellett tanulásmódszertani tanácsokat is kapott tanáraitól, amit szintén be tudott építeni tanulásába. Középiskolában ő is részt csoportos külön órán ahol a heti kettő helyett egyszer jelentek meg, 45 percben kaptak pár feladatot és azokat kellett megoldania.

Edit

Első éves dietetikus hallgató. 2002 óta van meg a diagnózisa, miszerint diszlexiás. Szövegértésével vannak problémák, ott vették először észre nála, hogy ez nehézséget jelentett számára. Úgy érzi,

hogy általános iskola alsó tagozatában nem voltak problémái, viszont felső tagozaton már megjelentek. Matematikából sokat rontott ezért több tanárával is konfliktusba keveredett, szüleit is behívták az iskolába, hogy problémák vannak tanulmányi eredményével. Ez sok stresszt okozott a családban. A megoldás az lett, hogy egy gyengébb csoportba került, illetve 7. osztálytól matematikai korrepetálásra járt. 8. osztálytól iskolát váltott, mert sok problémája akadt az osztálytársakkal is. Ott is nehezen ment számára a matematika, szintén járt korrepetálásra több tanárhoz is, de eredményei nem igen javultak és akkor küldték el diszkalkulia tesztre, melyből kiderült, hogy érintett. Ezt követően felmentették matematikából, így megszűnt számára a „kínlódás”. A kérdés, hogy erre mért kellett ennyit várni?

Tamara

Diszkalkuliás, aki régész szakon végzett, majd egy ókortörténeti doktori iskolába is felvették. Csecsemőkorban nem indult meg nála a mászás, ez későbbre tolódott. Gyermekkorában nehézsége volt rajzból és geometriából, ezekből a tantárgyakból gyengén teljesített.

Iskolai élmények

5. osztályos korától megjelentek a problémák a matematika területén. Csak középiskolában állapították meg nála a diszkalkuliát. Továbbra is nehézsége van a geometria területén, illetve a téri tájékozódás is nehézséget jelent számára. Viszont a nyelvérzéke igen jó. Sokat tanult már, több végzettséget is szerzett, jelenleg doktorhallgató. Úgy érzi, hogy jó tapasztalatai vannak, nem kellett kérni a felmentéseket, a helyesírásánál eltekintőbbek voltak a tanárok. Középiskolai osztályfőnöke is diszkalkuliás volt, úgy hogy ő teljes mértékben megértette és támogatta őt. Ez nagyon sokat jelentett Tamara számára, hogy van ki megértse és kiálljon mellette. Ő nem kapott semmilyen gyógypedagógiai fejlesztést, korrepetálásokra járt. 7. osztálytól matematikai plusz segítséget kapott, sőt volt, amikor két tanárhoz is járt különórára, de még így sem sikerült neki ebből a tantárgyból javítania. Később német nyelvből ment külön tanárhoz, hogy nyelvvizsgát tudjon tenni.

Donát

Diszlexia, diszgráfia tünetei vannak, illetve gyanítja, hogy diszkalkuliás is. A Természettudományi Karon földrajz-geográfus mester szakon tanul. Nehézsége van a számolással, nem tud fejben számolni, illetve sok ideig tart neki ez a művelet. A memóriájával is vannak nehézségei, a rövid és a hosszútávú memória közötti kapcsolatnál kialakult probléma miatt nehezen tudja hosszútávon

megjegyezni amit megtanult. Ezek a problémák már kisgyermekkorában megjelentek. Szülei már óvodában észrevették, hogy „ügyetlenebb,” mint a nála fiatalabb testvére, ezért már akkor korai fejlesztésre járaták, mert remek gyógypedagógiai érzékük volt ehhez. Emellett nehézséget jelent számára a szövegértés és a helyesírás.

Iskolai tapasztalatok

Első osztályos korában még nem derült ki, hogy neki tanulási zavara van. Úgy érezte, hogy ebben az időszakban a pedagógusok, főleg a napközis tanára sokat szemétkedett vele, többször leszúrta, ha nem jól dolgozott. 2. osztálytól megváltozott a helyzet, ugyanis édesanyja ugyanabban az iskolában tanított ahova ő járt, ezért tudták, hogy ki ő és úgy érzi, hogy ott nem érte negatívum amiatt, mert kevésbé volt ügyes egy-egy területen. 2-5. osztályig magyarból korrepetálásra járt, illetve édesanyja 16 éves koráig segítette őt a tanulásban. 7-12. osztályig matematika korrepetálásra járt hetente kétszer. A nyelvtanulás mindig is nehézséget jelentett számára, bár angol nyelvet tanult. Hiányosságait próbálta kompenzálni de 9. osztályban felmentették az angol, mint idegennyelv tanulása alól. Véleménye szerint az őt tanító tanárok *nem fogadták el és nem vették figyelembe a nehézségeit és a neki járó tanulmányi kedvezményeket se kapta meg.* Ballagás után szakközépiskolába ment, s úgy érezte, hogy ott nagyjából rendeződött a helyzete és megértőbb volt a közössége. Középiskolában már megjelent problémaként, hogy az ottani oktatók sem szívesen adták meg a törvényileg neki járó kedvezményeket. Emellett volt egy olyan élménye is, hogy volt osztályfőnöke bejelentette, hogy *olyan, hogy diszlexiás nem létezik, ez egy kamu betegség.* Viszont tartott a tanáraitól illetve bosszújuktól, ezért nem jelezte a felsőbb vezetés felé, hogy neki ezeket a támogatásoka nem adják meg. Úgy érezte, hogy a pedagógusok úgymond a „*többi hülyével*” együtt kezelték, diszlexiáját, nem vették figyelembe.

Flóra

Kevert fejlődési tanulási zavara van, számolási érintettséggel főként és figyelemzavarral. Mentor programban vesz részt. A nyelvtanulás nála változó, német nyelvből jól teljesített, angol nyelvből viszont nem, ez elgondolkodtatta, hogy az angol, mint nem fonetikus nyelv . Ami számára nehézséget jelent az a: tájékozódás, a figyelem fenntartása, helyesírás, illetve keveri a betűket. Közösség szervező szakon másodéves hallgató. Most áll olyan döntés előtt, hogy szakirányt kell választania, ami nehézséget jelent számára.

Iskolai tapasztalatok

Kiskorában sokat piszkálták nehézségei miatt, ami akkor nagyon bántotta őt, de igyekezett kitartani és megerősödni és a tanulásra koncentrálni, s jó tanulóvá vált. „Csak azért is meg akarta mutatni, hogy ő igenis képes elérni céljait”. A humán területet szerette, versírással, újságszerkesztéssel is foglalkozott. Szülője is tanította, 4 évig az osztályfőnöke volt, ami egyiküknek sem volt könnyű. Általános iskolában nem érték negatív élmények a tanárai miatt, ott úgy érezte ezt elfogadták, sőt felső tagozatos osztályfőnöke nagyon a szívéen viselte a kislány helyzetét, ő hozzá járt fejlesztésekre, és arra is figyelt hogy a többi oktató is elfogadja ezt a helyzetet és megadja a tanuló számára a megfelelő támogatást. Ő is úgy nyilatkozott, hogy tanárai nem fogadták el nehézségeit, nem támogatták őt, ami azt eredményezte, hogy többszörös energiát kellett fordítania mindenbe, hogy áthidalhassa nehézségei egy részét. Azonban középiskolában több stresszes helyzet érte ez miatt. Középiskolai tanárai közül viszont akadtak olyanok is, akik nem adták, illetve nagy küzdelmek árán adták meg a számára jogosan járó tanulási és vizsga kedvezményeket (szóbeli vizsgázás, több idő). Egy oktatót kifejezetten gonosznak érzett mert, úgy érezte direkt „beégette” őt azzal, hogy az egész osztály előtt feleltette szóban. Az oktatók többségével meg volt elégedve, szeretett oda járni iskolába.

Fejlesztések emlékei

Általános iskolába kémia és fizika tanárhoz járt külön órára, illetve matematika korrepetálásra járt. Általános iskola alsó tagozatában járt külön fejlesztésre és logopédiára. Úgy gondolja pozitív élményei voltak ezekkel a fejlesztő pedagógusokkal, mert volt a munkájukhoz türelmük.

Juli

Diszlexiás, diszgráfiás hallgató. Biológiát tanul az egyetemen.

Kisiskolás korában édesanyja vette észre nála, hogy nincs minden rendben kislányával, ugyanis az értelmetlen szavak olvasása, illetve a szavak visszafele olvasása nem ment neki. A tanulásban ami nehézséget jelent számára az az olvasás, s iskolában különösen a verstanulás volt. Gyakran félreolvassa a szavakat. Ami még nehézséget jelent számára az a nyelvtanulás. A reál tantárgyak teljesítése nem okozott számára nehézséget, illetve a térérzékelése is rendben van. Középiskolában eldöntötte, hogy jelentezik egyetemre és ennek érdekében mindent meg is tett, hogy célja megvalósuljon, szorgalmasan tanult, kitűnő tanulóvá vált. A tanulmányi kedvezményeket megkapta, ezek segítették őt.

Iskolai emlékei

Első osztályos tanára jelezte akkoriban édesanyjának, hogy a tanulóval nincs minden rendben és akkor jártak ennek a problémának utána. Osztályfőnöke ez után is kedves és segítőkész volt vele. Egy másik tanár is segítette őt alsó tagozatban, akihez járt külön órákra, fejlesztésekre. Az iskola fejlesztő pedagógusához is évekig járt, aki a fejlesztés mellett lelkesíteni is próbálta Julit. Az iskola által biztosított fejlesztésekre ő is járt hetente egyszer, de anyukájának köszönhetően találtak egy másik szakembert, aki egyénileg is tudok foglalkozni vele hetente háromszor. Nagyon kedvelte ezt a pedagógust és hasznosnak vélte ezeket az órákat, egész általános iskola alatt járt hozzá. Egy másik tanártól is kapott segítséget, akivel a középiskolai tanulmányai alatt is folytatta a külön tanulást hetente kétszer.

Felső tagozatban azonban már megjelentek a *negatív élmények* több tanárral is. Úgy érezte nem szerették őt. Ezek közül legjobban volt osztályfőnöke bántotta meg, ugyanis az egész osztály előtt kijelentette, hogy ő „*buta*” és *ne menjen középiskolába*. Igyekezett nem foglalkozni ezekkel a tanárokkal, de azért mély nyomott hagytak benne. Emellett középiskolában még járt matek és nyelvtanárhoz is. Középiskolában ő is járt csoportos fejlesztésre is, de ott nem feladatokat kaptam, hanem inkább ilyen beszélgetős-társasozós tevékenységek voltak a jellemzőek.

Középiskolában úgy érezte két részre lehetne bontani a tanárok hozzáállását, voltak, akiket nem érdekelt és bizony voltak, akik „*kiszúrtak*” emiatt a tanulóval. A középiskolai osztályfőnöke is közöttük volt, illetve ő is kijelentette, hogy *Juli gyenge és ne is tervezzen egyetemre menni*. Sőt még az igazgatóval is akadt problémája, ugyanis *nem akarta engedélyezni* a tanulónak, *hogy az írás helyett szóban tegye le a vizsgákat*, holott ez szerepelt a szakértő határozatában. Mivel a tanulónak és édesanyjának ezt sikerült bebizonyítani, utána történelem kísérettségin azzal akart bosszút állni, hogy *az egész tananyag mennyiségét egy hét felkészülési idő után kérte számon*, illetve a feleltetésnél is a végsőkéig ment el, ameddig már kollégája figyelmeztette, hogy hagyják már elmenni szegény tanulót. Az egyetem számára egy megváltás, hogy itt az oktatók nem így álltak hozzá.

Érzések

A hallgatóknak 3-5 érzést kell megfogalmazniuk, a téma: múltbéli élmények.

Juli: küzdelem, *szomorúság*, **siker**

Anikó: düh, megfelelni vágyás, küzdelem, **siker**

Tamara: kudarc, *szomorúság*, sírás, küzdelem

Donát: *csalódottság*, kiábrándultság, megalázás, **büszkeség**, dicsőség

Edit: **különtség**, *szomorúság*, csalódottság, kompenzáció, siker

Bulcsú: siker, kiközösítés-**különtség**, támogatás, *csalódás*

Flóra: gyűlölet, **büszkeség**, erő

Majd CsoDisz hallgatók átgondolták, és a Támogató Szolgálat gyógypedagógusával és tanulásmódszertani szakértőjével átbeszélték őket, hogy miért is ezek jutottak eszükbe, s mely

érzések azok, amik ismétlődtek. Negatív vagy pozitív érzések gyűltek össze? Hogyan tudják feldolgozni a traumákat, bántásokat és az ehhez kapcsolódó szomorúságot, dühöt és hogyan tudnak a pozitív érzésekre fókuszálni: a megküzdésre, a büszkeségre, a támogatásra és a pozitív pszichológiai tőkére, mint protektív faktorokra.

IV.4.3 Hallgatói testamentumok – a PTE intézményi támogatásairól és az azzal kapcsolatos kihívásokról a folyamatelvű modell mentén

Egyéni és fókuszcsoporthozos pilóta interjúim célja, a Támogató Szolgálatban aktív hallgatók összetételének feltérképezése és tapasztalataik feltárása volt. A bármely fogyatékoságuk miatt előnyben részesített hallgatókat a Támogató Szolgálat vezetőjével készített interjú után, az ő segítségével, de a hallgatók által önként vállalt interjú függvényében kereshettem fel időpont egyeztetésre a PTE-n a bemenet során a sajátos nevelési igényük miatt sebezhető, ezért a felvételi pontszámításkor előnyben részesített hallgatókat készült (n=7), valamint az orfűi Akadálymentes Turizmus Napján egy fókuszcsoporthozos beszélgetésen a még jelenleg is aktív PTE-s hallgatókat (n=3), illetve a már végzett PTEs öregdiákokat (An=5). A pandémia miatt a Teams felületén készültek az interjúk. Válaszadóim korban 19 és 27 év közötti egyetemisták voltak, nemek megosztásában a 15 főből nyolc férfi és hét nő. Szakjaikat illetően volt közöttük joghallgató, közgazdász hallgató, pedagógia BA szakos, földrajz szakos, pszichológus hallgató, informatikus és programozó informatika szakos, szociális munka alapszakos, valamint egészségtudományi karra járó is. Az interjúalanyaim identitásának védelmében a kutatásetika azt kívánja, hogy szakjuk, a fogyatékosági kategória valamint az évfolyam együtt ne kerüljön említésre. Mára már mindegyik hallgató vezetett tanulmányaival.

Az első fókuszcsoporthozos rövid interjúk szemi-strukturált kérdései a fogyatékosággal élő hallgatók felé az alábbiak voltak:

1. Bemutatkozás: Milyen szakosok az egyetemen, s milyen speciális szükséglettel élnek együtt, s szeretnék-e megosztani, hogy ez hogyan befolyásolja mindennapi boldogulásukat, tanulmányaikat, s az egyetemi életben való részvételüket?
2. Mi a véleményük az „előnyben részesítésről” a felvételi eljárás során?
3. Menyire érzik az egyetemen a befogadó szellemiséget?
4. Vannak-e számukra kihívást jelentő fizikai vagy strukturális akadályok, amikkel meg nap, mint nap meg kell küzdenek?
5. Szerintük mi ösztönözné a hallgatókat arra, hogy bizalommal forduljanak a Támogató Szolgálathoz?
6. Van-e valami, amit tapasztalatai alapján üzennének egy egyetemre jelentkező sorstársuknak?
7. Szerintük miben tudna tovább fejlődni a PTE, mint intézmény vagy a Támogató Szolgálat, mint szolgáltatásokat nyújtó program?

Bemenet – Esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumok

Arra a kérdésre, hogy mit gondolnak a hallgatók az előnyben részesítésről, általában azt a választ kapjuk, hogy azt, hogy „fájdalomdíjul” kapják az eddig a közoktatásban és a felvételi eljárás során elszenvedett hátrányokért cserében. Ilyenekre példa, hogy pl. nem fogadták őket a helyi iskoláikban, vagy hogy nem kapták meg azt a megsegítést (*accommodation*), amit a jogszabály nekik előírna a felvételi vizsga során. Az alábbiakban idézek egy *látássérült közgazdász hallgatót*, aki azért ért egyet az előnyben részesítés alapján kapott 40 ponttal, mert véleménye szerint a tanulmányai és a felvételi eljárás során számtalan hátrányt tapasztalt ép társaihoz képest. Míg a 2011-es felsőoktatási törvény 41. §-a előírja, hogy „A Kormány a fogyatékossgal élő jelentkezők csoportjához tartozók esélyegyenlőségét az a-d pontban meghatározott hallgatói csoportok tekintetében a felsőoktatási felvételi eljárás, illetve a felsőoktatási tanulmányai, ... során biztosítja”, addig egy gyengénlátó hallgató **esetében az Oktatási Hivatal sajnos nem tudta a jogszabályban vállalt kötelezettségét betartani**, mert a tanuló hiába töltötte ki a több oldalas papírt február 15-ig arról, hogy milyen megsegítést kér, sajnos semmi eredménye nem volt kérelmének.

„Én kértem abban, hogy fekete háttérrel sárga legyen a betű, mert akkor még egy kicsit jobban láttam, s ez segített volna, de ott ültem hétfő reggel a matematika érettségim 8 órákor, s előtte nem lehetett hozzányúlni semmihez, de amint elkezdődött a vizsga, tettem be a lemezt, s szörnyülködve láttam, hogy se fekete képernyőt, se sárga betűt nem kaptam, így semmit nem tudtam elolvasni. S akkor ment 2 óráig a telefonálás. Közben kértem, hogy hadd nyúljak én a szöveghez, de nem engedték meg, mert az a teszt protokoll megsértése lett volna, pedig tényleg 3 percbe telt volna átállítani fekete képernyőre és sárga színű szövegre, de nem, inkább felolvasták nekem a feladatokat, bár az időhosszabbításra már idő se jutott, mert senki nem akart csak miattam plusz két órát ott maradni délután.”

Tehát ez esetben a hallgató úgy érezte, hogy nem tudta a tőle telhető legjobbat nyújtani, mert se a vizsgakörnyezet, se a tárgyi feltétel, se az idő nem volt erre adott. Kérdésemre, hogy akkor volt-e mihez adni a plusz 40 pont és segített-e az neki a bekerüléshez, az alábbi választ adta:

„Ebből számomra az volt a tanulság, hogy hiába is volnék jó képességű, egyszerűen nem tudok úgy teljesíteni, ahogy szeretnék, mert a rajtam kívülálló körülmények egyszerűen hátráltatnak ebben. **Az a plusz 40 pont az nekem gyakorlatilag fájdalomdíj volt**, s talán ez segített, hogy bekerüljek, mert úgy éreztem ilyen feltételekkel nem tudtam a maximumot kihozni magamból”.

A Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége (MVGYOSZ), azonban a hallgatók szerint nem értett egyet az előnyben részesítés plusz pontokat nyújtó jogszabályával, s

egy fórumán jelezte, hogy *nem szeretné, ha tagsága az állapotáért pozitív diszkriminációban részesülne*, mert egy látássérült anélkül is tud teljesíteni, ha nem kap plusz pontot, hiszen nem az értelme akadályozott.

Az előnyben részesítéssel kapcsolatban éles viták alakultak ki, s a legtöbb PTE-s látássérült hallgató bizony azon az állásponton volt, hogy a szervezetnek az ő érdeküket kellene védenie, s annyi hátrány érte már őket iskoláik alatt, hogy jó, ha végre valami kompenzálhatja is őket a sok megpróbáltatásért. Ezzel az állásponttal azonban vitába szállt a brnoi Masaryk Egyetem Teiresias központjának vezetője, Dr. Petr Peňaz, aki a mindenkire egyformán vonatkozó felvételi eljárás híve, viszont *a jelentkezők speciális igényeinek figyelembevételével, s egy méltányos és igazságos módon, a vizsgakörülményekre való felkészítést és a csatornák egyénhez igazítását biztosító feltételek és szolgáltatások nyújtása* mellett. Csehországban azonban nincs országosan központosított érettségi és felvételi egyben, s a Masaryk Egyetem és Teiresias Központja ki se szeretné adni a felvételiztetés felelősségét a kezéből, hiszen minden egyetemnek feladata, hogy a hozzá jelentkező hallgatók *speciális igényeit felmérje*, s azokat figyelembe vegye. Ezért minden hallgatójuk kitölt egy kérdőívet, s a speciális igényét funkcionális vizsgálat (functional assessment) követi, melynek során a Teiresias központ felméri, hogy milyen hatékonysággal tudja használni az illető a megsegítő eszközöket, s az a tapasztalatuk, hogy szinte mindenki számára kell egy bizonyos tréning, felkészítés, és ha igen, ezt a szolgáltatást nyújtják az erre szakosodott IT szakemberek. Ezért nincs is szükség plusz kompenzációra, mert minden hallgató hozzáfér az egyetem által felügyelt és a Teiresias központ által biztosított és szükség esetén más csatornákra módosított tesztekhez (Braille, felolvasóprogram, stb.), s az egyetem érdeke, hogy a fogyatékkal élő személyek számára egyenlő esélyeket biztosítson a hozzáférhetőséghez és a speciális igényű személyek tanulmánya kapcsán legyen a központi adatbázis konkrét javaslatokkal, melyhez minden oktató hozzáfér (Rector's Directives No. 8/2014 and No. 9/2014). A Masaryk Egyetemen a nyelvi képzések és vizsgák is az egyes karokhoz tartozó nyelvi központok feladata és orvosi-, jogi-, gazdasági-, és műszaki szaknyelvizsgát tesznek a hallgatók, nem pedig általános nyelvvizsgákat, mint a középiskola során. Ezért az ehhez szükséges felkészítés és az megsegítő eszközök is speciális módon és az egyének szükségleteinek felmérésével történnek hatékonyan. A fenti feltételek biztosításával hazánkban is támogatni lehetne az MVGYOSZ által képviselt álláspontot, azonban a fenti példa mutatja, hogy jelenleg a felvételi rendszerünk és az egyetemi szinten a szaknyelvi oktatás nem tud minden esetben eleget tenni jogszabályi

kötelezettségeknek a fogyatékossgal élő hallgatók esetében, főleg amióta az általános idegennyelvi képzéseket és doktori nyelvvizsgákat szervező nyelvi lektorátus megszűnt a PTE-n. Erre a hazai jogszabályok a szolgáltatási portfólió bővítése helyett az idegennyelvi be- és kimenet részben eltörlését, részben pedig a felsőoktatási intézmények programjainak saját hatáskörébe helyezte.

Hazánkban a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII.29.) Kormányrendelet szintén figyelmeztet a felsőoktatási intézmény szabályzatában meghatározott egészségügyi vizsgálatra és pályaalkalmassági vizsgálatokra is. A rendelet egyértelműen jelzi, hogy **egészségügyi vizsgálatot** többek között: *az orvos- és egészségtudomány képzési területeken, a pedagógusképzés képzési és sporttudomány képzési területeken minden szakon; társadalomtudomány képzési terület: szociális munka és szociálpedagógia szakokon végeznek. Pályaalkalmassági vizsgálatot pedig tartható mérnöki, művészeti, közigazgatási, rendészeti, honvédelmi, katonai, orvos és egészségügyi, valamint pedagógus szakokon, s kötelezően tartandó: az osztatlan tanárszakokon.*

Ennek ellenére több hallgató panaszolta el, hogy fogyatékossga miatt nem folytathatta vagy el se kezdhetette tanulmányait az általa választott szakon, vagy hogy át kellett mennie más karra azért, mert nem boldogult, nem írtak vissza oktatói, vagy nem voltak készségesek a tanulmányi osztályon.

A következő részlet egy *kerekesszékes hallgatóval* készült interjúból idézet:

„Nekem egy csapattársam jelentkezett dietétikára” – de utolsó pillanatban kiderült, hogy olyan BMO kódja van, ami alapján az októberi alkalmassági vizsgán nem menne át...így került közösség szervezésre. Nagyon beleélte magát szegény srác, mert a másik oldalról meg rendkívül nyitottak voltak velem, megmutatták neki a tankonyhát, mosdót, átgondolták, hogy hogyan tudná használni, s úgy tervezték volna meg az új részét, hogy neki is komfortos legyen. Erre esélye se volt elkezdeni a szakot, annak ellenére, hogy ő ki is tud kelni a székéből és tud is tenni pár lépést.”

Ez utóbbi példa még egy kisgyerek korától szívbeteg hallgatóval lesz teljes, aki tehát „krónikus betegségben szenved”, mégis úgy érzi teljes életet képes élni, hiszen 9 évesen műtötték utoljára, s azóta *van pészme kereke*. *Vizsont annyira jó kondiban van, hogy fitness edzésre is jár hetente többször, de mindennek ellenére a hallgatót a szabályok miatt el kellett tanácsolják az óvónőképző szakválasztástól.* Felvételt se nyerhetett, s igen csalódott volt, amikor megtudta, hogy ezzel a betegséggel belőle nem lehet sajnos óvónő, amire évek óta tudatosan készült. Ezen példák, valamint az Egyesült Államokban dolgozó sikeres kerekesszékes elemi iskolai tanárok esetei is azt

bizonyítják, hogy érdemes volna átgondolni a jogszabályaink strukturális korlátait és belátni, hogy egy észszerűbb egyéni elbírálás folyamatában jóval kevesebb fogyatékossgal vagy krónikus betegséggel élő személyt rekesztenénk ki, ha a környezetüket tennénk akadálymentessé és befogadóbbá. A pedagógus és egészségügyi képzéseken főként érthetelen az épségizmus, mert bár nagy a munkaerőhiány, közben semmilyen garancia nincs arra, hogy a pályán dolgozó szakemberek egészségi állapotában nem történik hasonló változás, s nem lesznek megváltozott munkaképességűek. Végül volt hallgató, aki gyerekkori kirekesztésének élményét, sérelmeit elevenítette fel:

„Lakóhelyemen az általános iskolába először nem vettek fel, mert **azt mondták nincs meg a személyi feltétele egy látássérült kisgyerek fogadására**” – tanítottak fehér bottal közlekedni, de ez nekem nehezen ment, s az se segített ebben, hogy először egy másik községbe, majd végül szülőhelyemen járhattam végre iskolába. De hidd el, **nagyon sokat számít a családi háttér, hogy kiért küzdenek a szülők**, s az hogy én itt tartok, abban a szüleimnek nagyon sokat köszönhetek. Végül addig jártak az érdekekben, míg fel nem vettek a saját iskolámba, és ők mindig segítettek nekem közlekedni, hogy mindenhova eljussak, ahova csak kellett.”

Folyamat – Az Inkluzív Kiválóságát célzó rendszerműködtetési feltételei

A fókuszcsoporthallgatói beszámoltak arról, hogy többnyire a ***PTE Támogató Szolgálatának (továbbá PTE-TSZ) segítségével és szolgáltatásaival történik a befogadás*** illetve az annak érdekében történő ügyintézés. Említették, hogy míg több magyar egyetemen csak fogyatékossgügyi koordinátora van, addig a PTE-n Támogató Szolgálat is. Ezekhez hasonló központok még az ELTE SHÜTI, mely személyi kortást támogatást, csoportos és egyéni foglalkozásokat is nyújt (X Függelék Támogató szolgálatok brochurái) és a Debreceni Egyetem Hallgatói Kapcsolatok és Szolgáltatások Központja). A PTE Támogató Szolgálatának szakembereivel évek óta szoros kapcsolatban vagyok, követem munkájukat, meghívom őket előadás-sorozatok tartani a Bevezetés a Gyógypedagógiába c. egyetemi kurzusomra, tanulok sokszínű tapasztalataikból, s a kutatásomban minden lehetséges támogatást és adatot rendelkezésemre bocsátottak, segítettek interjúhoz hallgatókat toborozni. Vannak közös tervek a neurodivergens hallgatók támogatására, például a diszes idegennyelv és szaknyelvoktatásra felállítottunk egy munkacsoportot, s Csaba vezetésével tárgyalásokat kezdeményeztünk a PTE oktatási igazgatójával. Munkatársai ennek a befogadó, empatikus és hallgatóbarát szolgáltatóközpontnak a PTE-n:

Magdali Csaba – a PTE-TSZ vezetője, kari fogyatékosági koordinátor, szociális munkás és közművelődési szakember, közösségfejlesztő, szociológus;

Bakonyi-Tompos Lilla – gyógypedagógus (tanulásban akadályozottak szakirány), terépiás munkatárs, személyi segítője a speciális tanulási különbözőséggel élő, főként diszes és ADHDs hallgatóknak; lelkesen képi magát, s részt vesz minden regionális szakmai műhelyen, s integrált táncművészeti csoport tagja

Zoboki-Gergely Nikolett – mentálhigiénés tanácsadó, személyi segítő, aki szociális munka szakon végzett, s lelkes, odaadó támasza a fogyatékkal élő hallgatóknak és oktatóknak életvitelük megkönnyítésében.

Fekete-Montag Brigitta, ügyvivő, személyi segítő, aki szociális asszisztens és gondozó és szervező végzettségekkel rendelkezik

Kertész Ágnes – tanulásmódszertani tanácsadó, személyi segítő, végzettségei szerint gyermek és ifjúságvédelmi szakember, szociálpedagógus, akinek gazdag munkatapasztalata van hátrányos helyzetű gyerekekkel, fiatalokkal és speciális szükségletű embertársainkkal, önkéntesként szabadidejében is tevékenykedik.

Molnár Gyöngyi – programszervező, aki végzettségei szerint újságíró, irodavezető, s művelődési és felnőttképzési menedzser, maga is érintett mozgáskorlátozott.

Olessák András – ügyvivő szakértő és személyi segítő, végzettségei szerint Waldorf-pedagógus, nyomdai betűszerkesztő és újságíró, aki Észak-Írországból szerzett szociális munkatapasztalatot autista, hiperaktív és Down-szindrómás felnőttek szolgálatában.

Ezen túl a munkatársak közé tartozik részmunkaidőben egy gyógytornász és 2 gépkosivezető, Mester László és Vörös-Bene Zsolt, akik a hallgatókat az egyetemre, kulturális, szabadidős tevékenységeikre és parasport edzésekre szállítják.

A PTE-TSZ szolgáltatásai a speciális képzési igényű hallgatók számára az alábbi támogatási formákat foglalja magába:

- Szállítószolgálat
- Tanulmányok segítése és irodai szolgáltatások
- Tanulásmódszertan
- Karrier tanácsadás
- Mentálhigiénés tanácsadás
- Kredites kurzusok (pl. „Cso-disz” Klub – a tanulmányi nehézségek okozta élmények feldolgozására diszeseknek)
- Gyógypedagógiai segítségnyújtás
- Auditív integrációs tréning
- Gyógytorna

A TSZ célja alapvetően a bármely fogyatékkal és neurodiverzitással, köztük speciális tanulási különbözőséggel élő, együtt “speciális képzési igényű” egyetemi polgárok (nem csak hallgatók) önálló életvitelének segítése, különös tekintettel az oktatási (köz)szolgáltatásokhoz való hozzáférésben, s tanulmányaikban való boldogulásban. A TSZ támogató szolgáltatásai az egyetemi évek alatt hozzájárulnak a fogyatékból eredő hátrányok csökkentéséhez, de hosszútávon a társadalmi beilleszkedést is megsegítik, s hozzájárulhatnak az esélyegyenlőség és munkapiacra való felkészülés megteremtéséhez (PTE, Oktatási Igazgatóság, Támogató Szolgálat szórólapján szereplő gondolatok alapján). A TSZ mindazoknak segít, akik nincsenek tisztában speciális szükségletüként a lehetőségeikkel; akik volt SNI-sként úgy érzik, hogy „elveszték az egyetem útvesztőiben;” akik úgy érzik akadályoztatva vannak a teljes értékű egyetemi élet megélésében; akik nehezen jutnak el az egyetemi óráikra és szabadidős programjaikra; akik hullámvölgybe kerültek; akiknek szüksége van egy sorstársi közösségre; tanácsra kurzusok és vizsgák teljesítésével kapcsolatos kihívásokhoz; vagy konkrét gyógypedagógiai és tanulásmódszertani fejlesztésre.

Gyógypedagógiai segítségnyújtás

Ezen szolgáltatások céljai a diszlexiás, diszkalkuliás, diszgráfiás hallgatók tanulási problémáinak feltárása, ezzel kapcsolatos készségek és képességek fejlesztése, amelyek hozzájárulnak a vizsgák teljességéhez és az egyetem sikeres elvégzéséhez.

Tanulásmódszertan

Ennek a szolgáltatásnak a lényege a tanulási technikák megismertetése és gyakorlása Kertész Ágnes segítségével. A hallgatók elmondásából vizsgák előtti tanulás és nagyobb terjedelmű írásbeli beadandók esetén gyakoribb kapcsolattartásra is van lehetőség, a kollegák segítenek a strukturálásban, az időbeosztás megtervezésében, s ha kell szereznek olvasószerkesztéshez is önkéntes segítséget.

Auditív integrációs tréning

Hallási Figyelem Tréning (AIT/FST) Dr. Berard és Seymour nevéhez fűződik, s 2011 óta használják Magyarországon. A TSZ-nél főként koncentráció és figyelem javítására és az auditív emlékezet fejlesztésére alkalmazzák. A módszer lényege, hogy a speciálisan összeállított és

modulált zene, mintegy masszázsként hat a fülben és újraenergizálja a nem jól működő sejteket. Bár a nemzetközi neurodivergzítás témájú szakirodalmakban főként autizmus spektrum kondícióval kapcsolatban olvashatók empirikus eredmények, a terápia “tanulási zavarok,” beszédértés és megértési zavarok, hiperkinetikus zavar, hallási túlérzékenység, ADHD és egyéb viselkedészavarok, valamint időskori halláscsökkenés javítására is alkalmas (Sinha et al., 2021).

Tanulmányokkal kapcsolatos szolgáltatások

Szinte minden meginterjúvott hallgató beszámolt a TSZ ilyen jellegű segítségéről, melyek közt a tanulmányokkal kapcsolatos ügyintézésben és kapcsolatfelvétel, szükség esetén az érdekérvényesítésben való segítség, hogy a hallgatókat megillető ésszerű alkalmazkodás (reasonable adjustment) megvalósuljon a méltányosság jegyében, főként ahol gyógypedagógiai és differenciálás terén kompetenciákkal nem rendelkező oktatókkal van dolgunk.

A TSZ tanulmányokkal kapcsolatos szolgáltatásai közt szerepel a tanácsadás, az általános tanulmányi ügyek intézésében segítség, információk nyújtása, szakcikk, kurzusanyagok digitalizálása, speciális eszközök kölcsönzése, a könyvtárhasználat segítése, segítségnyújtás írásos anyagok, dolgozatok gépelésében, formatálásában, nyomtatásában, valamint látássérülteknek képi információk szóbeli megjelenítése (pl. táblázat felolvasása), írott szövegek nagyítása, s hallássérült hallgatók részére szóbeli információk írásba foglalása, órai jegyzetek digitalizálása, fénymásolás, stb. Igény esetén jelnyelvi tolmácsolást is biztosít a TSZ.

Szállítószolgálat

A szállítószolgálat egy PTE-specifikus segítség, hisz akadálymentesített mikrobusszal rendelkezik az iroda, valamint egy zöld autóval és két sofőr segít ebben a munkában. Elsősorban az egyetemre történő bejutás és onnan hazaszállítás a cél, valamint az egyetemi mozgáskorlátozott polgárok közszolgáltatásokhoz való hozzáférése (könyvtár, kórház és hivatalok), de kapacitástól függően a vásárlásban és a szabadidős tevékenységek elérésében is segítik a hallgatókat (sport, kultúra, társasági élet).

Mentálhigiénés tanácsadás

A Covid óta egyre felerősödött mentálhigiénés kihívások az egyetemünk közösségét, különösen a sérülékenyebb hallgatói csoportokat érintik. A cél, hogy a krízishelyzetek kialakulását meg tudják előzni. A lelki sérülések gondozásán túl, szükség esetén szakember kiválasztásában is segítenek.

A környezettel való kapcsolattartásban segítségnyújtás is a mentálhigiénét szolgálja. Ennek kapcsán a TSZ kezdeményezett egy kerekasztalbeszélgetést a régióban és egyetemünkön működő mentálhigiénés szolgáltatások networkjének megszervezésére, hogy ebben is könnyítse a segítségnyújtást és a megfelelő szakemberek elérését szükség esetén.

Közösségi élet

Fontos, hogy a fogyatékkal élő egyetemi polgárok is teljes életet éljenek a kampuszon és a városban. Ezt a missziót a TSZ klub délutánok szervezésével, azokra és azokról szállítással, angol társalgási csoport szervezésével, közös főzések és beszélgetések, kulturális, művelődési és parasportolási programok hirdetésével és kirándulások szervezésével támogatja.

Egy nagyon szimpatikus, jó humorú kerekesszékes hallgatótól kérdeztem, hogy érvényesül-e egyetemes oktatásszervezés a kurzusain? Kap-e felhasználható tananyagot online vagy az órák közben, amit nem neked kell lejegyzetelnie?

“A Támogató Szolgálatban segítenek ezzel. Tele van a szekrényem azzal, amit nekem összeszedtek az évek alatt. Sőt az első éveimben egy csoporttársam ösztöndíj fejében jegyzetelési szolgálatot biztosított, mert nyaki gerincsérült vagyok, s nekem nem mozognak úgy az újaim, s egyszerűbb, ha más jegyzetel. Viszont ennek ellenére sose kértem írásbeli helyett szóbeli vizsgát, ha kellett írásban is teljesítettem. Nekem valahogy olyan jól sikerült eddig, nem is tudom, hogy van-e negatív tapasztalatom! Velem a tanárok is mindig megértőek és barátságosak voltak. Ha kellett más vizsgaidőpont és nem volt más kiírva, akkor is mindig kaptam.”

Pozitív példákat hoztak fel arra is, amikor egy ***oktató érzékenysége és tapasztalata tette számukra lehetővé azt, hogy tanulási nehézségük megértést és támogatást nyerjen*** valami megsegítés útján. Egy hallássérült hallgató pedig így nyilatkozott az oktatásszervezésről és az őt megsegítő módszerekről:

„Az oktatók többsége rugalmas és megértő, de többnyire mindig a hallgató egyéni kérelmén és az oktatók egyéni méltányosságán múlik dolog.”

A TSZ segítségével a hallgató benyújthat egy kérelmet a Tanulmányi és vizsgakedvezményekkel kapcsolatos eljárási rend TVSZ 79 § alapján.

Majd egy tehetséges hallgató történetét osztanám meg, aki bevallása szerint diszes volt, de pécsi egyetemi tanulmányai mellett már dolgozott is egy pesti cégnek online. Érdekes beszélgetésünk során én a neurodiverzitásából csak annyit vettem észre, hogy gyorsan hadart és

kicsit beszédhibás volt, de mindenre igen érdekes választ adott sok-sok asszociációval és anekdotával:

„Tudod, nekem tanulmányaim során főként a szövegalkotás, szövegírás okozott nagyobb nehézséget, viszont remek voltam matekból, erre volt ideális megoldás a programozás, ahol minden információ fekete képernyőn színekódolt. Ebben nagyon jó voltam és komoly sikereket értem el.”

A hallgató nem az első volt, aki korábbi kudarcai miatt szakot módosított. Ő az előnyben részesítésről és az egyetemi tanulmányai során a megsegítő hozzáállásról az alábbiakat mondta:

„Egyetemi tanulmányai során az oktatóktól általában nem kaptam plusz segítséget, a legtöbb nem is tudta rólam, hogy kihívásokkal nézek szembe. De emlékszem volt egy matematika **tanárom**, aki a matek tanszékről oktatott át, s **ő rutinosan észrevette, hogy nehezen megy nekem a szövegértés, és az írás, ezért plusz időt adott nekem mindig a szöveges feladatoknál, de csak azért, mert volt érzékenysége erre.** Mondta is, hogy látja az írásomból, s mint szülő, ő is nevelt egy hasonló gyereket.”

Ebből a példából arra következtethetünk, hogy az oktatók számára is fontos volna egy egységes kritériumrendszer arra vonatkozóan, hogy milyen is a befogadó hozzáállás egy kurzus megtervezése és oktatása során. Hogyan nyilatkozathatják ezt ki a hallgatóik felé, s hogyan működhetnének együtt a Támogató Szolgálat munkatársaival. Erre vonatkozó tréning, intézményi és kari stratégia is születhetne.

A függelékben található egy önértékelésre alkalmas erre dokumentum a CHARM-EU eszköztárából saját fordításban és szerkesztésben „Hogyan törekedjünk inkluzivitásra – Tippek CHARM-EU oktatóknak” címmel. Ilyen eszközök segítségével segítjük hatékonyabban fejleszthetnénk és támogathatnánk meg egyes részképességeit a nehezebben boldoguló hallgatóinkat, annak érdekében, hogy kibontakozhasson tehetségük és eredményesebben teljesíthessenek a kurzusainkon. Kellene továbbá egy minden oktató számára elérhető adatbázis a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszeren belül, melybe egy szakértői csapat (pl. a TSZ dolgozó) egy funkcionális felmérés után feltöltené javaslatait a fogyatékossgal élő hallgatók megsegítésére és az általuk használt asszisztív technológiákra vonatkozóan. Az egyenlő hozzáférés (equal access) és a megsegítő módszerek és technikák biztosítása (accommodations and assistive technology) nem szabad, hogy annak függvénye legyen, hogy a hallgató eljut-e a Támogató Szolgálathoz, hogy a segítségüket kérje, majd az oktató észleli-e a hallgató speciális igényét vagy sem. Egy inkluzív környezetben ez minden hallgató felé feltett kérdés a felvételi regisztráció során és minden oktató felé megküldött és felhasználóbarát módon kommunikált információ, hogy mely hallgatónak milyen speciális szükséglete van.

Azt, hogy **milyen is egy valóban inkluzív egyetemi környezet** egy kerekesszékes hallgató foglalta össze legfrappánsabban:

„**Mindenkinek önállóan használható környezetet érdemes biztosítani**” – kezdte, s hogy mit is ért ez alatt azt így fejtette ki kis iróniával a hanghordozásában: **“Ha egy fogyatékkal élő ember bejut egy egyetemre, akkor valamilyen szintet már biztos tud hozni. Tehát először is vegyük emberszámba, tekintsük intelligensnek és szellemi partnernek!”**

Egy szintén kerekesszékes hallgató így nyilatkozott erről:

„**Irtó fontos a fizikai hozzáférhetőség biztosítása, hogy nekem se kerüljön másfél órás logisztikába az, hogy jegyzetem legyen, vagy eljussak egy órára**, vagy az egyetemre egyáltalán. Arról is fontos említést tenni, hogy napközben mennyi időbe telik egy kerekesszékes hallgatónak elvégezni a szükségleteit, mert míg a többiek készpénznek veszik, hogy minden szinten találnak mellékhelységet, addig mi örülhetünk, ha segítséggel az órák közti szünetben fél óra alatt el tudjuk végezni a dolgunkat úgy, hogy aztán el ne késsünk a következő óráról!”

S van, akit az „előnyben részesítés” kifejezés kisség irritál, addig, amíg alapvető szükségletek elvégzése is akadályt jelent még bizonyos épületrészekben az öreg egyetemi épületekben:

„Ha ezeket meg lehet oldani, azt úgy gondolom előnyben részesítésnek épp nem kell nevezni, ez egy minimum alap kéne legyen, nem pedig kegyesség. Ha ez mindenhol megoldható lesz, akkor sokkal több energiám marad meg, hogy koncentrálni tudjak az órán, s több energiám marad itthon is készülni. Ideális esetben talán ugyanannyi időt tudnék fordítani a tanulásra, mint egy ép hallgató.”

Egy látássérült hallgató pedig így vall a tananyaghoz való hozzáféréshez:

„A TSZ nekem a közlekedésben és a papíralapú szakirodalmak digitalizálásában segít – vallja egy látássérült hallgató, akitől nagyon sokat tanultam a legmodernebb segítő technológiákról. „Én adok nekik egy listát, s ő beszkennek, s a Tudásközpont OCR-ezi a könyvet, ez egy olyan technológia, ami kiküszöböli a kuszán olvasást. A PDF-et és a JPG-t nem tudja olvasni, s ha Wordre átkonvertálom, akkor viszont tudja az Abobe file-reader.”

Fontos volt számukra **a szabadidős és sporttevékenységekhez való hozzáférés**, hiszen kell töltődni is a tanulások közti időben. A TSZ a mobilitás biztosítását már egy zöld autóval és egy kerekesszéket is beemelni tudó kisbusszal is meg tudja oldani. Szabadidős programokhoz is hozzáfértek? – kérdem egy kerekesszékes hallgatótól. Ha jól emlékszem említetted, hogy sportolsz. Hol versenyzel, a paraolimpián?

„Bár csak, akkor már pakolnék is és irány Tokyo! Én boccia-zom. Ez egy labdajáték kerekesszékeseknek. Olyan, mint a petáng, de nem vasgolyókat, hanem bőrgolyókat dobálunk. Két színnel játsszák, s van egy fehér golyó, amihez minél közelebb kell dobni. Ki lehet ejteni, ki lehet

ütni a labdákat. 12.5x6 méteres a pálya. Ki kell dobni a fehér labdát, rádobod a saját színedet, s mindig az dob, aki távolabb van a fehértől... jó kis gondolkodós, nagyon szeretem!”

S végül egy szintén diszes hallgató méltatja a TSZ-t, majd bátorítja társait, hogy vállalják fel, ha valami nehezen megy, de ne adják fel:

„A Támogató Szolgálatban egy ott dolgozó munkatárs sokat segített nekem, hozzá rendszeresen jártam, mert hasznos tanulásfejlesztő technikákat mutatott nekem. Magnóra is vett anyagokat, amiket hallás után tudtam tanulni, s az ő tanácsára kértem nyelvvizsgán is más színű papírra nyomtatást, ami segített a feladatok közti eligazodásban.”

Végül ezt üzenté a diszes hallgató diáktársainak:

„Akár van róla papírotok, akár csak érzitek, hogy nehézségetek van a szövegértéssel, olvasással vagy szövegírással, vállaljátok fel, és merjeteK segítséget kérni a Támogató Szolgálatnál! Van, hogy többet kell foglalkozni a dolgokkal, de menni fog, ha kitartó és nem adja fel az ember!”

Kimenet – a diplomaszerezés kritériumai

A *kimeneti fázisban* a hallgatók a nyelvvizsgával kapcsolatos kihívásokat, s a fokozatszerzés elhúzódó idejét (melyet főként egészségügyi, illetve szakváltások okán említettek kihívásnak). A civil szervezeteknek és az egyetemnek, mint fogyatékosbarát munkahelynek úgy tűnik nagy szerepe van abban, hogy hidat építsen a tanulás és a munka világa közé.

Egy látássérült, szorgalmas és lelkes hallgató lenyűgöző képességeiről számolt be, hogy hallás után minden előadás diát és egy 9 oldalas anamnézist fejből visszaad. Ő doktori fokozatig szeretné folytatni tanulmányait. Ő is elítélte a Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének azon indítványát, miszerint ne legyen előnyben részesítés a felvételinél, s ne legyen felmentés a nyelvvizsgánál. A hallgató így reagált erre:

„Biztos, hogy olyan ember nyilatkozta ezt, akinek nem voltak nehézségei. Én elárulom neked, hogy **nekem még a nyelvvizsgával is nehézségeim voltak**. Megpróbáltam már, de mindig kudarcot vallok. Ez is egy készség, valakinek van, valakinek nincs. Hát nekem nincs, s nem is szeretem a nyelveket, bár biztos vannak vakok, akik megköveznének engem, de én vállalom, hogy ez nekem nem megy!”

Mit tehet az, aki minden mást teljesít, csak a nyelvvizsgát nem tudja? Bent reked a diplomája?

„A **BA-n a Covid miatt szerencsém volt és megkaptam a diplomámat nyelvvizsga nélkül is**. Hát én most azzal próbálkozom, megmondom őszintén, hogy az MA-n **méltányosságig szeretnék majd beadni, mert egy vak hallgató felmentést kaphat**. De azért nekifutottam, mert megpróbálni akkor is meg kell, ha újra és újra kudarcot vallhat az ember!”

S végül az egyéni különbségekről is felvilágosított valaki a közlekedési képességek terén, ha valaki azt hinné, hogy egy napszemüveg és fehér bot elég hozzá:

„Nem minden látássérült tanul meg a fehér bottal közlekedni, van, akit kísérni kell, vinni kell a legtöbb helyre, de van aki már a nyáron eljön, hogy begyakorolja az utakat, mert jó a tájékozódó képessége. Van, akinek pedig vakvezető kutyája van, akik nagyon okosak, még helyet is keresnek, s mindenféle utasításokat értenek. **Ezek a tanulható képességek bizony az egyetem utáni életünkre is kihatnak.**”

IV.4.4. Oktatói attitűdök és kompetenciák

Ennek a dimenzióknak a feltáráshoz alapvetően az oktatói kérdőíves lekérdezés statisztikai elemzését használom. A kvantitatív eredményeket az oktatók nyílt kérdésekre adott szöveges válaszainak kódolt és kutatási kérdéseim szempontjából legrelevánsabb idézeteivel egészítem ki.

Az **oktatók praxisára** tett szakmai ajánlásokat a befogadó szemléletről (CHARMS-EU, 2021) szintén magyar nyelvre fordítottam Fazekas Ágnes Sarolta, a CHARM-EU egyetemi konzorcium oktatási vezetőjének hozzájárulásával (3. függelék), s erre építettem fel saját kutatási eszközümet, egy oktatói kérdőívet. Kutatásom újszerűsége, hogy ezt a kutatói eszközt először én használtam fel adatfelvételre a Pécsi Tudományegyetemen. Ez a kérdőív egyben inkluzív jógyakorlatot is gyűjt (mely később megosztható volna tréningek során), méri az egyetemi oktatók tapasztalati fokát, miközben érzékenyít és attitűdöt is formált a kitöltő kollegák körében.

Alapsokaságunkat a 2022-es nyilvános adatokkal számoltuk, mely a PTE A Pécsi Tudományegyetem 22 000 fős hallgatói létszámát tanító 1400 oktatót jelentené. A kérdőíves elvétele további 9 egyetemről töltötték ki az alábbi megosztásban.

Mivel az egyetemi befogadásra vonatkozóan egyik egyetemen sem kaptak az oktatók erre vonatkozó külön tréninget, s mivel a PTE-n oktatók egy Neptun adatbázisból értesültek a kérdőívről, s a kitöltő hallgatók többségével nincsenek kapcsolatban, nem tartottam indokoltnak ezt a vizsgálatot leszűkíteni a 108 PTEs oktatóra a 126 összköltő adatairól mert nem terveztem az adatokkal ebben a fázisban szignifikancia vizsgálatokat. Az oktatói mobilitás a felsőoktatásban nagyobb, egy oktató olykor több egyetemen is tart kurzusokat, itt a jelenlegi felsőoktatásban tanítók befogadással kapcsolatos attitűdjét és kompetenciáit nem kizárólag, de zömében a PTE oktató válaszokból vizsgálom. Így eredményeimet a 126 magyar nyelvű felsőoktatási intézményben dolgozók nem reprezentatív, nem rétegzett mintájára fogom elemezni, ezeket a korlátokat szem előtt tartva az eredmények elemzésénél.

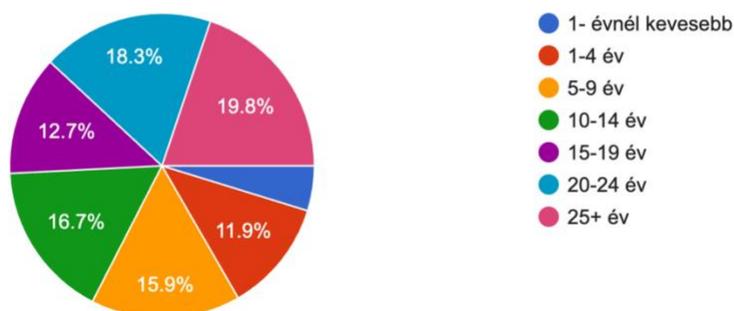
A kitöltők 51.6%-a nő, 45.2%-a férfi volt, s 3.2%-a nem kívánta megadni a nemét. Életkoruk széles skálán mozog, 1944-1995 közti születési dátumokkal, azaz a legfiatalabb kitöltő 29 éves, a legidősebb pedig 80 éves volt. Nagyobb számban voltak a kitöltők között 49-56 év közötti. Az egyetemeket az alábbi táblázat reprezentálja.

23. táblázat: *Az oktatói kérdőív kitöltői egyetemek szerint*

Egyetem	Fő	%
Pécsi Tudományegyetemről (PTE)	108	85.7
Széchenyi István Egyetem (SZE), Győr	7	5.6
Debreceni Egyetem (UniDeb)	3	2.4
Szegedi Tudományegyetem	2	1.6
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE), Kaposvár	1	0.8
Babes-Bolyai Tudományegyetem, Magyar Tagozat, Kolozsvár	1	0.8
Budapesti Metropolitan Egyetem	1	0.8
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger	1	0.8
Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad	1	0.8
Pécsit Püspöki Hittudományi Főiskola	1	0.8

19. Hány éve végez Ön oktatói tevékenységet?

126 responses



21. ábra: *Az oktatói munkatapasztalatának megoszlása*

A 126 között arányosan vannak a junior és a senior oktató-kutatók, s egyötödük több, mint 25 éve van a pályán, míg alig 5%-uk 1 éve se. A többi kategóriában hozzávetőlegesen (12-18% közötti értékkel) arányosan oszlanak meg a munkatapasztalat időintervallumai.

A beosztásuk tekintetében a kitöltők egyharmada (31%) adjunktus, alig több, mint egyötöde (21.4%) docens, kb. 10%-a egyetemi tanár, de a kitöltők között szerepeltek óraadók, mesteroktatók, szakoktató és oktató orvosok is töltötték ki e kérdőívet, volt olyan egyetem, ahol az Esélyegyenlőségi és Egyenlő Bánásmód Bizottság elnöke is kitöltötte a kérdőívet. A kari felbontás tekintetében is sokszínű a kitöltők csoportja, 15 különböző kart jelöltek a kérdőívben a 10 egyetemen, korrigálva százalékokat a szövegesen beírt karokkal, a kitöltők több, mint egynegyede Bölcsészeti és Társadalomtudományi karról (28%), egyötöde az Általános Orvostudományi Karról (20.6%), Kultúratudományi, Pedagógus és Vidékfejlesztési illetve más Pedagógus és Gyermeknevelési karokról 11%, Műszaki informatikai és építészmérnöki karokról szintén 11%, Természettudományi karról 6.3%, s az Állam és Jogtudományi Karról 6.3% kitöltés érkezett.

Speciális szükséglet és tartós vagy krónikus betegség tekintetében az oktatók 72%-ának nincs sem tartós betegsége sem fogyatékosága, 8%-ának tartós betegsége (pl. diabetes) és fogyatékosága is van, 3 kitöltő a fogyatékkal élést jelölte, míg 13 kitöltő a tartós betegséget, s 9 nem kívánt erre vonatkozó adatokat szolgáltatni. 12 válaszadó meg is adta a rá vonatkozó fogyatékosági és tartós betegség típusát, melyből megtudhatjuk, hogy egyetemi oktatók közül 2 mozgássérült, 2 hallássérült, 2 látássérült, 1 siket, 2 ADHDs, 1 immunológiai betegséggel élő, s egy mitrális szívbílytű elégtelenséggel élő. Tehát a 126 válaszadó oktatóból 10% érintett valamely fogyatékoságban és/vagy tartós betegségben.

Arra a kérdésre, hogy érintettek-e bármely neurodiverzitásban, s szívesen csatlakozna-e egy nemzetközi oktató-kutató közösséghez (Community of Inquiry for Neurodiversity and Learning Development?) a válaszadók 56%-a nem tartja magát érintettnek, s kapacitása sincs ezzel foglalkozni, 17% nem kívánt ezzel kapcsolatban információt közölni, 16%-át érdekli az ezzel kapcsolatos kutatócsoport, s vagy köthető is kutatási területéhez, vagy módszertan miatt érdekelné, 11%-a úgy válaszolt, hogy „Lehet, hogy érintett, de nem köthető a tudományterületéhez, s így nem kíván vele foglalkozni,” s 2 fő nem érintett, de szívesen foglalkozna vele.

Nemzetközi mobilitás tekintetében a válaszadók alig több, mint fele nem vett részt még mobilitáson, 36%-a részt vett, 12%-a több ízben is. A tudományos életében és mobilitáshoz az oktatók 95%-a az angol nyelvet használja, 30%-a a németet, 8 fő az olaszt, 6 fő a franciát, 4 fő spanyolt, 2 fő magyart határon túlról, 1 fő arab, perzsa és urdu nyelveket, s további 4 fő a környező országok nyelveit (szlovák, szerb, horvát és román nyelveket).

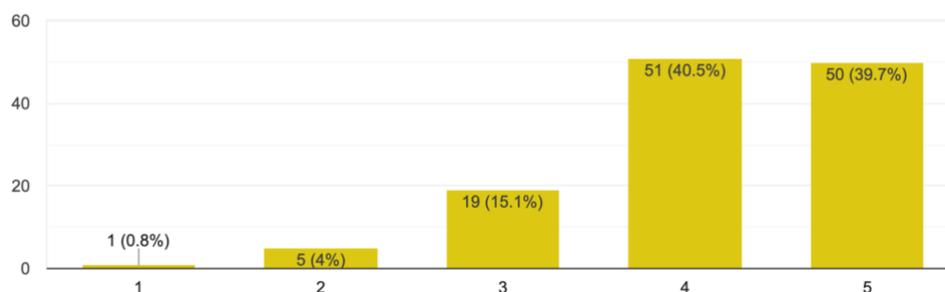
Az oktatói praxisra vonatkozó kérdéseket Likert-skálán az alábbi dimeziókban töltötték ki az önkéntes válaszadók, ahol az 1 – egyáltalán nem jellemző, s az 5 – teljes mértékben jellemző.

I. A DIÁKOK SOKFÉLESEGÉNEK ELISMERÉSE

A diákok sokféleségének elismerése dimenzióban a válaszoló 126 egyetemi oktató 80%-a többnyire vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy figyelembe veszi hallgatói különböző igényeit a tanítás-tanulás szervezése során és kurzusai tanulási környezetében.

1. Figyelembe veszem a hallgatók különböző igényeit a tanítás-tanulás tervezés során és kurzusaim tanulási környezetében. Leírás: Kérem, jelölje, hogy...-többnyire egyetért, 5-teljesen mértékben egyetért.

126 responses



22. ábra: A hallgatói igények figyelembevétele az oktatók által a tanítás-tanulás környezetében

A válaszadók 19 % -a csak részben ért egyet, s 5% többnyire nem, vagy egyáltalán nem értett egyet ezzel a kijelentéssel, azaz a 126 válaszadó oktató majdnem egynegyede úgy véli, hogy egy oktatónak nem egyértelmű feladata a hallgatók igényeinek figyelembe vétele a tanulásszervezés során, s kurzusai tanulási környezetében. Az alábbi kérdés az ugyanehhez a dimenzióhoz tartozó javaslatok részleteire adott válaszuk, hogy mennyire jellemző rájuk.

Leírás: Kérem, jelölje, hogy mennyire jellemzőek Önre az alábbi alkalmazkodási megoldások.



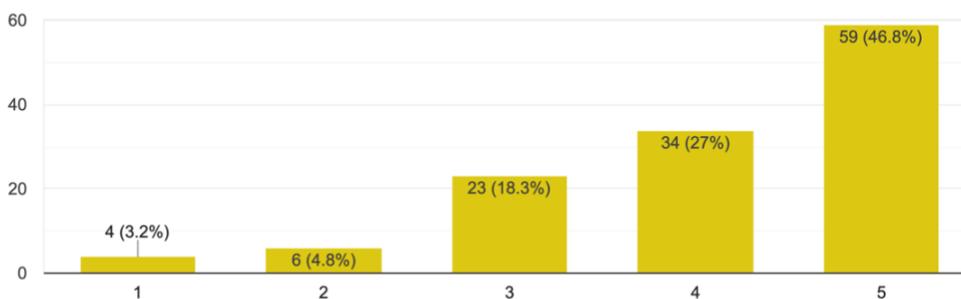
23. ábra: Az ésszerű alkalmazkodásra hajlandóság és hozzáférési szükségletek iránti nyitottság

II. A KURZUS INKLUZÍV KÖRNYEZETE

Az alábbi kérdés válaszai érdekes tendenciát mutatnak, s bár a válaszok közel fele nem felel meg a valóságnak, mégis érzékelteti, hogy az oktatók többsége (73.8%) többnyire, vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy régióink egyetemünk is összegyűjtöttünk is inklúziós stratégiával támogassa az egyetem befogadó szemléletét. Itt 18%-a csak részben értett egyet azzal, hogy a sokszínűséget elismerjük, tiszteletben tartjuk és elfogadjuk, valamint, hogy minden egyetemi polgár úgy érezhesse, hogy idetartozik, míg 8% kevésbé vagy egyáltalán nem ért ezzel egyet.

2. Összegyűjtöttünk van a befogadó környezet megteremtésére, mely hozzájárul ahhoz, hogy a sokszínűséget elismerjük, tiszteletben tartjuk, és elf...yetért, 5-teljesen mértékben egyetért.

126 responses

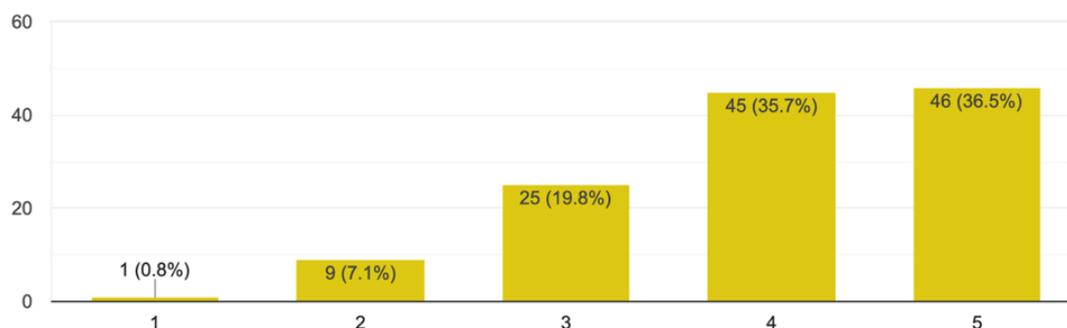


24. ábra: Összegyűjtöttünk inklúziós stratégia iránti attitűd

III. TANÍTÁSI-TANULÁSI FORMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK

3. Kurzusaimra való felkészülés során számolok a különböző tanulási stílusokkal, tanulói képességekkel és sajátos nevelési igényekkel. Le...többnyire egyetért, 5-teljesen mértékben egyetért.

126 responses



25. ábra: Sajátos képzési igényű hallgatókkal való számolás a kurzusokra való felkészülés során

Ennél a kérdésnél az őszintén válaszolóknak köszönhetően láthatjuk, hogy a felsőoktatásban még egy egyetemi befogadásról és a speciális képzési igényű hallgatókat érintő kérdőívben megnyilvánuló oktatók alig több, mint egy harmada tudott teljes mértékben egyetérteni azzal, hogy már kurzusai tervezésekor fontos, hogy számol azzal, hogy sokszínű képességű hallgatóknak tartja a kurzust, akiknek valószínűleg egy része fogyatékossgal élő és akár egyötöde neurodivergens. A többnyire egyetért válasszal együtt már egy meggyőzőbb 72% vallja ezt fontosnak, egy újabb egyötöde (19.8%) részben ért egyet azzal, hogy számol az egykori SNI-sekkel, s 9% egyáltalán, vagy nagyon kevéssé ért azzal egyet, hogy az egyetemen ezzel egy oktatónak foglalkoznia kellene.

3A. Változatos tanítási és tanulási formák és tevékenységek használata (pl. kooperatív csoportmunka, vitafórum, stb.). – A válaszadók 70%-ára önbevallásuk szerint inkább, vagy teljes mértékben igaz ez az állítás, míg **30%-ára csak valamelyest vagy kevéssé**. Olyan nem volt, aki az egyáltalán nem jellemzőt jelölte.

3B. Ugyanazt a tananyag tartalmát 2-3 különböző formában is ajánlja. – Itt a teljes mértékben jellemző opciót a megkérdezők csak 15%-a vállalta, a további 35% az inkább jellemzőt jelölte meg, s újabb 39% már csak a valamelyest, és a kevéssé jellemzőt jelölte meg. De olyan válaszadó is akadt (2%), aki nem gondolja, hogy feladata volna, hogy erre időt vagy energiát szenteljen.

3C. Ösztönözi hallgatóit az aktívabb és passzívabb részvételi formákra is (kooperatív csoportmunka vs. önálló kiselőadás készítése). – Itt az oktatók 81%-a teljes mértékben v. inkább egyetértett.

3D. Lehetőséget ad szinkron (az óra idejében történő) **és aszinkron** (a hallgatók időbeosztása szerinti rugalmas) **interakcióra is** (pl. online vitafórum, MS Teams-en feladatok, feltöltött Ppt és online feladatok). – Itt az oktatók közel kétharmada (71%) értett teljes mértékben vagy inkább egyet.

3E. Tájékozódik hallgatói tanulási stílusáról, nyitott a neurodiverzitás iránt és használja a többszörös intelligencia elméletét, hogy differenciálni tudjon az oktatás és értékelés során. – Itt már csak 40% értett egyet magabiztosan ezzel, további egyharmad csak valamelyest, s 36%, azaz több, mint egyharmad egyáltalán nem tájékozott a hallgatók tanulási stílusairól, s nem nyitott a neurodiverzitás és többszörös intelligencia elméletek iránt (vagy nem ismeri őket).

3F. Szerepet kap a hallgatói szükségletekhez való alkalmazkodás. – Pozitív eredmény, hogy a válaszadók 71%-nál valamilyen módon szerepet játszik a hallgatói szükségletekhez való alkalmazkodás.

3G. Megjelenik a hallgatói igényeknek, érdeklődési körnek fenntartott hely. – Ezzel a kitöltők 67% értett teljes mértékben vagy inkább egyet.

3H. Nyitottság az új oktatási módszerekre, stratégiákra. – Szintén pozitív eredmény, hogy a válaszadók 90%-a nyitott új oktatási módszerek és stratégiák elsajátítására.

3I. Rugalmas alkalmazkodás új helyzetekhez (pl. egyéni tanrend, alternatív feladatok, vagy alternatív lehetőség az értékelésre). – A válaszadók 76 % értett teljes mértékben vagy inkább egyet ezzel, míg az oktatók majdnem egynegyede már csak valamelyest, vagy kevéssé rugalmas, mert úgy érzi, hogy vannak akik visszaélnék ezzel, s szinte mindig több terhet ró és plusz feladatokat hárít ez az oktatóra.

4. Támogatandó és motiváló egy hallgatónak, ha maga döntheti el, hogy hogyan tanul az órákon és szabadidejében.

Erre a kijelentésre az oktatók 78%-a teljes vagy többnyire egyetértést jelölt, míg a részletes javaslatok már kevéssé jellemezte az oktatókat a választás lehetőségeinek beépítése, s a válaszadók több, mint fele nem építi be a hallgatói értékeléseket az érdemjegybe. Azonban 78% -uk ért inkább

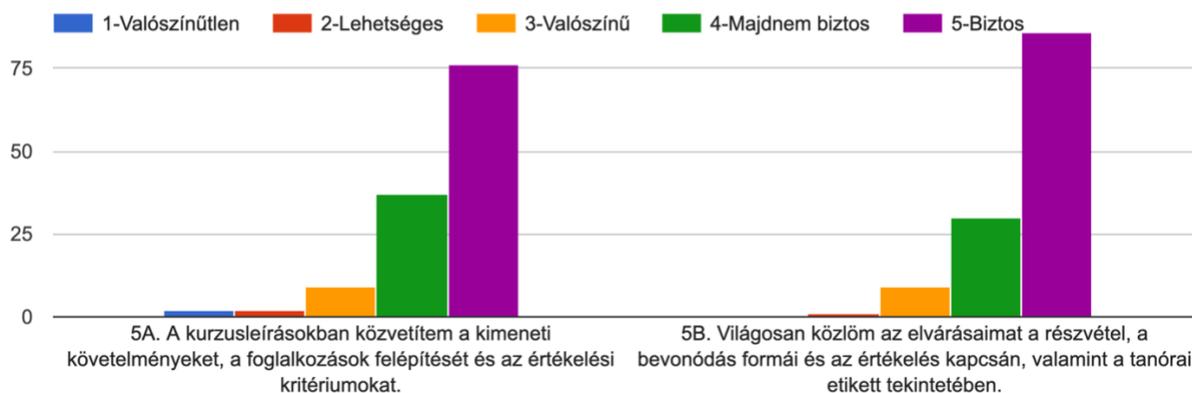
vagy teljes mértékben egyet azzal, hogy “kritikai gondolkodást igénylő rövidebb szóbeli vagy írásbeli reakciókra is lehetőséget ad, ahol eredeti gondolatokat értékel.”

5. A hallgatóim számára világosak az általam oktatott kurzusok teljesítési kritériumai.

A válaszadó oktatók 96%-a teljes mértékben, vagy többnyire egyetért azzal, hogy világosan közli az kurzusok teljesítésének kritériumait. S itt a hallgatóktól az EBAV-skálán kapott értékek ettől széthúzó eredményeket hoztak (26. ábra).

A kis minta miatt meglehet, hogy ezen oktatók nem voltak tanár-diák kapcsolatba a hallgatói kitöltőkkel, de az is elképzelhető, hogy az, hogy kinek mi egyértelmű, az relatív, főleg, ha az oktató is változtat az elvárásain a kurzus végére, akár jóindulatból és méltányosságból, vagy mert az anyag egy része nem került feldolgozásra.

Kérem, jelölje 5-ös Likert-skálán, hogy mennyire valószínű, hogy Ön él az alábbi megoldásokkal jelenlegi oktatói praxisában.



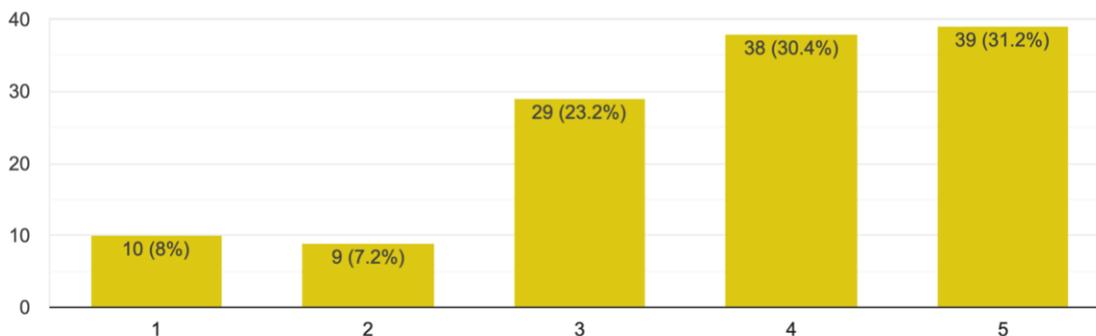
26. ábra: Oktatói vélemények a kurzus elvárásai kapcsán

IV. A TANANYAG SOKSZÍNŰSÉGE

Érdekes reakciókat váltott ki az a kijelentés, miszerint a kurzusok tartalma és a felhasznált irodalmak szerzőinek szemlélete képviseli-e a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, vallású, társadalmi és kulturális háttérű tanulócsoportokat, s megélt tapasztalatait, mely érthető, hogy bizonyos tudományterületeken, pl. szociológia, pedagógia prioritás, mint mások ezektől elzárkóznak (természettudományos és műszaki és IT területeken).

6. Kurzusaim tartalma és a felhasznált szakirodalom szerzőinek szemlélete képviseli a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, vallású, tá...bnyire egyetért, 5-teljesen mértékben egyetért.

125 responses



27. ábra: *A kurzusok tartalma és a szakirodalom kulturális sokszínűsége iránti oktatói attitűd*

Itt a válaszadók alig egyharmada értett ezzel teljes mértékben egyet, s a 4-es skálán jelölt többnyire egyetért válasszal se érte el a kitöltők felét az egyetértés. Majdnem negyede csak részben ért azzal egyet, hogy ez szempont legyen, míg 15%-a egyáltalán vagy kevéssé ért egyet azzal, hogy a kurzusaik során ezt egyáltalán figyelembe kéne venni. Ennek egy részletes javaslatára pedig mégerősebb reakció érkezett:

54% egyáltalán vagy kevéssé gondolja reálisnak azt, miszerint az intézetében:

6A. Az olvasmánylistákat áttekintik a szerzők sokszínűsége szempontjából (a nemi egyenlőség, világrégiók képviselete és az etikai diverzitás figyelembe vételével), s frissítenek rajta, ha szükségesnek találják.

Az oktatók közel fele gondolja, hogy ez az akkreditáció miatt van így, közel negyede ezzel egyáltalán nem vagy csak kevéssé ért egyet, s újabb 27% pedig valamelyest gondolja csak, hogy ez az akkreditációs folyamatokkal van összefüggésben.

6B. A már akkreditált programok kurzusanyagait kihívás frissíteni, s újabb szakirodalmakkal bővíteni

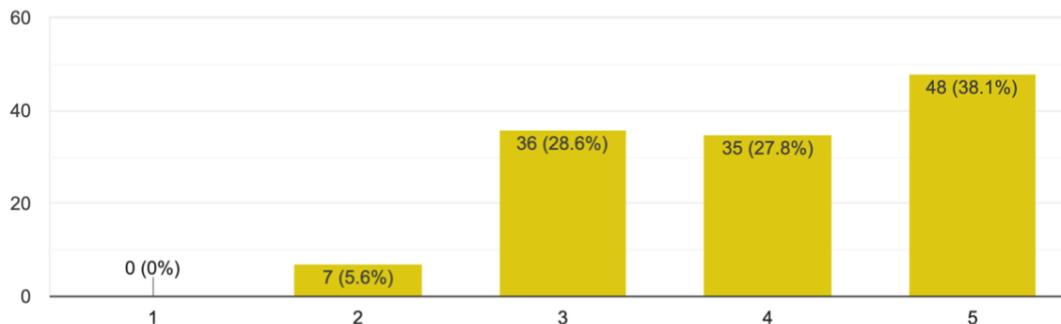
V. AZ EGYETEMI OKTATÓK, VENDÉGELŐADÓK ÉS PARTNEREK SOKSZÍNŰSÉGE

Míg a hallgatói EBAV-skála szerint a hallgatók úgy érzik az ilyenfajta sokszínűség a legtöbb karon kívánnivalót hagy maga után, az oktatók 66%-a meg van elégedve az intézmény által nyújtott sokszínűségről, melyet a vendégoktatók és külsős résztvevők bevonásával ér el. 29% ezzel az

állítással valamennyire tud azonosulni, s pusztán 7 válaszadó nyilatkozott úgy, hogy nagyon kevésé ért ezzel egyet, s olyan nem is volt, aki egyáltalán ne értsen egyet. 60%-uk arra is a skála 4. és 5. fokán jelölt, hogy törekszik az előadók és szakértők változatos körének bvonására.

7. Az egyetem biztosítja a nézőpontok sokféleségét és képviselését az oktatók, előadók, és a külsős bevont résztvevők által, akik a hallgatókkal kapcsolatos... 4-többnyire egyetért, 5-teljes mértékben egyetért.

126 responses



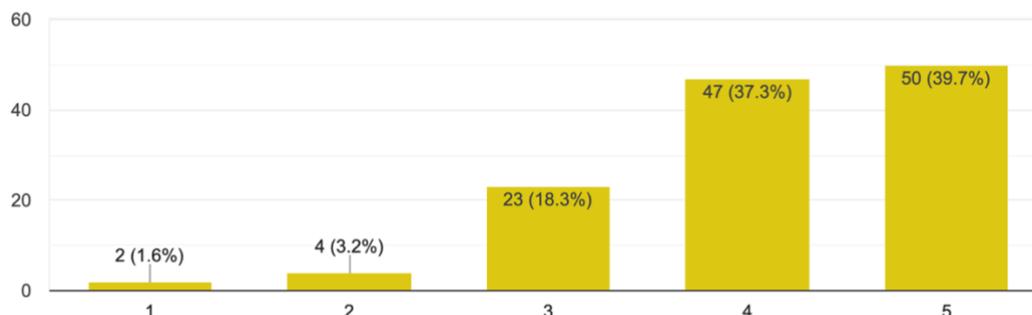
28. ábra: *Oktatói attitűd a nézőpontok sokféleségének biztosítása iránt*

VI. FELHASZNÁLÓBARÁT ÉS HOZZÁFÉRHETŐ TANANYAGOK

Míg a hallgatói EBAV-skála itt is jelzett problémákat a szakirodalom hozzáférhetősége és a fizett programok esetén egy szakirodalmi szöveggyűjtemény szükségéről, s a tananyag elektronikus online megosztását hangsúlyozták, addig a válaszoló oktatók 77%-a ezen a téren többnyire vagy maximálisan egyetért abban, hogy tananyagai hozzáférhetőek, s támogatják a különböző tanulási stílusokat és képességeket.

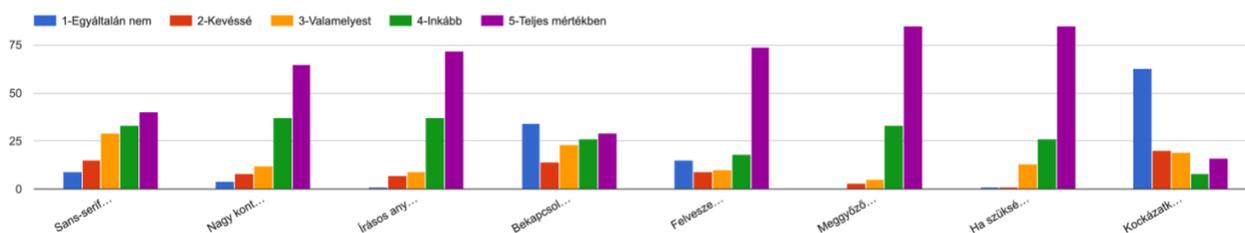
8. A tananyagaim hozzáférhetőek, és úgy vannak kialakítva, hogy támogassák a hallgatók különböző tanulási képességeit és preferált tanulási...4-többnyire egyetért, 5-teljes mértékben egyetért.

126 responses



29. ábra: A tananyag hozzáférhetősége és a szakirodalom kulturális sokszínűsége iránti oktatói attitűd

8 A. Tananyagok hozzáférhetősége Kérem, jelölje 5-ös Likert-skálán, hogy mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások jelenlegi oktatói praxisa alapján.



30. ábra: A tananyag hozzáférhetősége – oktatói attitűd a különféle megoldásokra.

Ezeket a rövidítések miatt részletesen lejegyzem, s a százalékokat is jelölöm az egyes megoldásoknál a skála erősebb és gyenge értékeinél:

- Sans-serif kategóriájú, például Arial betűtípust használok. – A válaszoló oktatók közel egyötöde nem érvényesítette még ezt a praxisában, míg 58% többnyire vagy teljes mértékben ilyen fontot használ.
- Nagy kontrasztot biztosítok az egyszínű háttérhez képest a betűszínnel. – A válaszadók oktatók 81%-a praxisában követi ezt a megoldást is.
- Írásos anyagok esetében min.12-es betűméretet; Powerpoint esetében min. 24-es betűméretet használok. – A kitöltő oktatók 86.5%-ára teljes mértékben v. inkább igaz ez a megjelenítés.
- Bekapcsolom a feliratozás opciót, ha oktatási videót vetíték. – A kitöltő oktatók kevesebb, mint fele gondolt erre praxisa során, s 38% őszintén jelezte, hogy erre a hozzáférést segítő módszerre kevésbé vagy egyáltalán nem figyelt eddig oda.
- Felveszem a foglalkozásokat vagy elérhetővé teszem hallgatóim számára előadásaim diáit. – A kitöltő oktatók 73%-a jelzni, hogy praxisa alapján teljes mértékben v. inkább megvalósítható ez a megoldás.

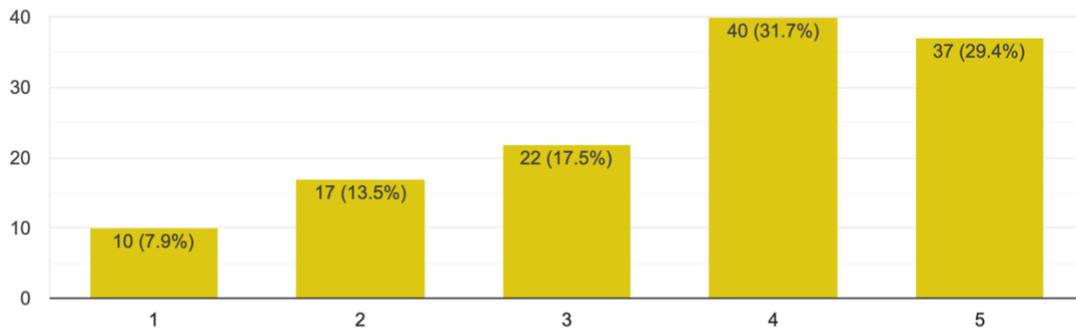
- Meggyőződöm arról, hogy az anyagaim hozzáférhető formátumban legyenek, s megkérdezem hallgatóimat, hogy vannak-e a gondjaik. – *A kitöltő oktatók 94%-a vallja, hogy erre odafigyel.*
- Ha szükséges biztosítok alternatív megoldásokat az anyaghoz való hozzáféréshez. – *A kitöltő oktatók 88%-a inkább vagy teljes mértékben egyet ért, így ez a hozzáférési mód is erős támogatást kapott.*
- Kockázatként tekintek az oktatási anyagok hozzáférhető formátumúvá tételére, még úgy is, amennyiben a fogyatékossgal élő hallgatóknak igazoltan szükséges a támogatás. – *Itt az oktatóknak egyötöde kockázatnak tekinti saját anyagainak elektronikus megosztását, míg 66%-uk kevésbé vagy egyáltalán nem tartja kockázatosnak.*

VII. TÖBBFÉLE ÉRTÉKELÉSI LEHETŐSÉG

Az oktatók önértékelése azt mutatja, hogy 61%-uk többnyire vagy teljes mértékben egyetért abban, hogy többféle értékelési lehetőséget is biztosít a kurzusain. Erőse egyötöde (21.4%) egyáltalán nem, vagy csak kevésbé ért egyet ezzel az állítással, míg egyhetede (17.5%) valamennyire ért csak egyet.

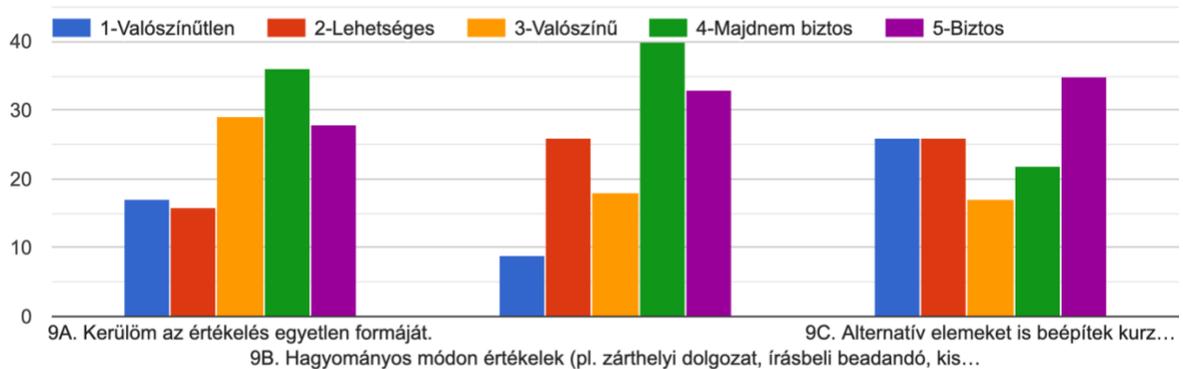
9. Többféle értékelési lehetőséget biztosítok a kurzusaimon. Leírás: Kérem, jelölje 5-ös Likert-skálán, hogy mennyire ért egyet a fenti állítá..., 4-többnyire egyetért, 5-teljes mértékben egyetért.

126 responses



31. ábra: Többféle értékelési lehetőség biztosítása – oktatói önértékelés

Kérem, jelölje 5-ös Likert-skálán, hogy mennyire valószínűek az alábbi állítások a jelenlegi oktatói praxisa alapján.



32. ábra: Az értékelési praxisának oktatói önértékelése

Az oktatói válaszokból láthatjuk, hogy a kitöltő oktatók többsége (58%) hagyományos módon értékeli kurzusain, tehát zárthelyi dolgozatot, írásbeli beadandót, kiselőadást tartat, s szóban vagy írásban vizsgáztat. A kitöltők több, mint negyede valószínűtlennek, de legjobb esetben is csak lehetségesnek tartja csak azt, hogy ne egyféle képpen értékeljen a kurzusain. S míg 45%, kicsit kevesebb, mint fele alternatív elemeket is beépít az értékelésébe (pl. portfólió, poszter, videóklip, blog, podcast és csoportos projekt), 41%-uk valószínűtlen, vagy csak lehetséges, hogy ilyet megfontolna.

VIII. SZAKMAI FEJLŐDÉS

Ebben a kategóriában a válaszoló oktatók 90%-a úgy nyilatkozott, hogy teljes mértékben egyetért, v. többnyire egyetért azzal, hogy „*Folyamatosan fejleszti kompetenciáit, hogy képes legyen sokszínű hallgatóinak a tanulását támogatni (11. item).*” Azonban, ha részletesen megkérdezzük, hogy milyen jellegű továbbképzések voltak számára biztosítva ezen a téren, az alábbi válaszokat kapjuk:

11A. Szívesen részt veszek **szakmai továbbképzéseken** az egyenlőség és méltányosság oktatói előmozdításának területén (64% jelölt 4 v 5 fokozatot a skálán, azaz szívesen

részt vennének ilyen jellegű tréningen, szemből 18%-kal, akik egyáltalán nem, vagy csak kevéssé).

11B. Érdekel, hogy hogyan tudnék a tanítás és a tanulás terén az **Egyetemes Tanulásszervezés** (UDL) által is befogadóbbá válni (67%).

11C. Szükségem volna **tréningre a sajátos képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatók eredményesebb szolgálatához**. (55% egyetért, azonban a kitöltők majdnem egynegyede 24% kevéssé vagy egyáltalán nem nyitott erre!)

11D. **Részt vettem fogyatékossgal élő hallgatók támogatásával kapcsolatosan szakmai képzésen**. (66% nyilatkozott arról, hogy nem volt soha ilyen jellegű továbbképzésen míg pusztán 16%-uk jelezte, hogy érintette ilyen témájú továbbképzés tudományterülete kapcsán).

11E. Voltam **oktatásmódszertani, oktatástechnológiával kapcsolatos tréningen** (itt az oktatók majdnem fele (44%) jelezte, hogy egyáltalán nem vagy csak kevéssé volt része ilyen módszertani és oktatástechn. tréningen, s a válaszadók kevesebb, mint fele hasznosított ilyen szakmai továbbképzéseket (44%).

IX. SAJÁT TAPASZTALATOK KIFEJTÉSE

12A. A sajátos képzési igényű (fogyatékossgal élő és/vagy neurodivergens) **hallgatók érdekeivel kapcsolatos megfontolások és vélemények** is fontos visszajelzést adtak számomra az oktatók attitűdjéről:

- Oktatóként tudomással kellene hogy legyünk hallgatóink fogyatékossgáról/neurodiverzitásáról.

Pozitív eredmény, hogy a válaszadó oktatók 84% ért teljes mértékben vagy többnyire egyet ezzel a kijelentéssel.

- Elegendő egy sajátos képzési igényű hallgató oktatási és tanulmányi szükségleteit ismerni.

A válaszadók 60% véli úgy, hogy az nem elegendő, s hogy fontos a személyesebb munkakapcsolat, s a folyamatos visszajelzés adása mindkét részről, melyet a kifejtős bejegyzésekben is megerősítettek,

- A fogyatékosággal élő és neurodivergens hallgatók tekintetében komoly kérdések merülnek fel az egészségügyi, és biztonsági szempontok tekintetéből.

Ebben a kategóriában egy érdekes disszonancia volt megfigyelhető a válaszok közt, mert erős egyharmada (34%) jelezte, hogy többnyire vagy teljes mértékben egyetért ezzel a kifejezéssel, ami mutatja a felsőoktatási rendszerünk még erősen épségista szemléletét, mely a speciális szükségletű embereket csökkentett kapacitású és képességei tekintetében korlátozott csoportnak tekinti. Kicsivel kevesebb, mint egyharmad (27%) valamelyest ért cask ezzel egyet, ahol a válaszban legalább érzékelteti az oktató, hogy bizonyosan vannak esetek, ahol a fogyatékkal élés, vagy neurodivergencia egyáltalán nem egészségi és/vagy biztonsági rizikó; míg újabb **egyharmada** saját tapasztalatából kevéssé vagy egyáltalán nem értett ezzel egyet. Ebből arra lehet következtetni, hogy bizonyára voltak pozitív oktatói tapasztalatok is speciális igényű hallgatókkal, valamint arra, hogy az oktatóknak mindössze egyharmada vélheti úgy, hogy a társadalmi igazságosság és esélyegyenlőség szemlélete elvárja az egyetemtól, mint intézménytől, hogy tegye meg az ésszerű alkalmazkodást a speciális szükségletű és köztük neurodivergens hallgatói felé, hogy ne legyen strukturális akadály a fogyatékosággal élőknek valamely szakot elvégeznie. Az oktatók tehát kétharmada válaszolt tehát azzal az attitűddel, mely azt sugallja, hogy úgy véli, hogy bizonyos hallgatói csoportok nem alkalmasak bizonyos képzések elvégzésére pusztán munkaalkalmassági és biztonsági okokból, vagy személyes tapasztalataira támaszkodva esetleg találkozott is olyan speciális képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatóval a kurzusain, akit felvettek ugyan, de véleménye szerint megkérdőjelezhető, hogy biztonsági vagy egészségügyi okokból abba a képzési programba való-e.

- Bizonyos szakokon egy-egy fogyatékosági kategória vagy neurodiverzitás a felvétel kizáró oka lehet.

58% fenntartja, hogy ezzel teljes mértékben v. többnyire egyetért, míg 22% egyáltalán v. kevéssé ért ezzel egyet, mi mutatja, hogy van aki támogatja a bizonyos esetekben indokolt intézményes strukturális szűrőket szakmai és etikai megfontolásból, van olyan eset, ahol pedig már túlkapásnak és strukturális épségizmusnak vélhetik (pl. ahol saját érintett családtag kapcsán is tapasztaltak ilyen korlátokat).

- A fogyatékosággal élő és neurodivergens hallgatók felvételével és támogatásával kapcsolatos kérdések az adott szervezeti egység (p. Támogató Szolgálat) illetékességi körébe tartoznak.

A kérdés tervezésének idején még úgy volt, hogy hozzájuk fog tartozni, de ezt egy másik egyetemi szervezeti egység vette át, s a TSZ-szel csak konzultálnak. 42% mégis úgy gondolta, hogy ez, mint a brnoi MUNI Teiresias központjának, a hazai egyetemeken is egy Támogató Szolgálat és Esélyegyenlőségi és egyenlő bánásmód bizottság feladata. A válaszadók egyharmada szerint nem, hanem egy egyetemi felsővezetést és intézeti többletpontokat elbíráló bizottság feladata.

- Az oktatók idő- és munkaterhelése befolyásolja az oktatási, tanulási környezet hozzáférhetőbbé alakítását.

Erre a kérdésre az oktatók 71%-a teljes mértékben egyetért és többnyire egyetért választ adtak, melyből látszik, hogy a felsőoktatásban oktatók kétharmada egyetért azzal, hogy egy ideális munkabér csökkentené a többletmunkák szükségét, mely valószínűleg pozitív hatással a felsőoktatás tanulási környezetének minőségibbé és befogadóbbá válására is.

- Az oktatás során a hallgatóknak kell alkalmazkodniuk az oktatási és tanulási környezethez.

12B. Sajátos képzési igényű hallgatók részvétele a kurzusain kérdéskörben igazán szembetűnő választ kaptunk az egyre tömegessé váló felsőoktatás személytelenedő, oktató-hallgatói kapcsolatok tekintetében elidegenedő világáról:

A 126 nyilatkozó egyetemi oktatók megközelítőleg fele (49.2%), a PTE-n 53%-a jelezte hogy nincs elég tudása és tapasztalata a témában:

„Kevés tudással, tapasztalattal rendelkezem a sajátos képzési igényű hallgatók támogatása, előnyben részesítési szempontjai kapcsán.”

Majdnem felének tudomása sincs arról, hogy a hallgatóinak 10-20%-a sajátos képzési igényű illetve neurodivergens is lehet, mert 44% jelölte:

Nincs tudomásom arról, hogy valaha bármely kurzusomon részt vett volna sajátos képzési igényű (pl. fogyatékkal élő vagy neurodivergens) hallgató.

33.3% Igen, sajátos képzési igényű hallgató már jelezte felém tanulmányi szükségleteit.

12% jelölte: Igen, a Támogató Szolgálat munkatársa már jelezte felém sajátos képzési igényű hallgató tanulmányi szükségleteit.

13% Több alkalommal előfordult, hogy Támogató Szolgálat munkatársával együttműködtem.

36.5%-a, azaz kicsit több, mint harmada jelezte, hogy “Előfordult már, hogy a tananyag szemléltetése, átadása vagy egy kurzus értékelésekor méltányos voltam vagy nagyobb fokú hozzáférést biztosítottam sajátos képzési igényű hallgató számára,” mely pozitív eredmény, mint ahogy az is, hogy

35% azt jelezte, hogy “Eseti alapokon biztosítottam a fogyatékos hallgatók számára a támogatást, előnyben részesítést.”

A TSZ által jelzett esetekben történő eseti alkalmazkodás és méltányosság az utóbbi válaszokból is látszik, mely mutatja, hogy az egyetemes tervezés (UDL) működtetésétől a beépített multimodális és diszbarát, vagy fogyatékosággal élők számára önállóan is hozzáférhető környezet és tananyagok még máig nem a felsőoktatás bárhol automatikusan működő elemei, ezért a hallgatók és Támogató Szolgálatok segítségével történő érdekérvényesítésének fontos szerepe van a régiók felsőoktatási rendszereiben.

12C. Ha Önnek van már tapasztalata inkluzív oktatásszervezéssel kapcsolatban, mellyel sikeresen meg tudta támogatni sajátos képzési igényű, vagy más tanulási és nyelvi nehézséggel küzdő hallgatóit, **kérem ossza meg az ilyen jógyakorlatot vagy ezzel kapcsolatos kihívásait.**

Ezeket a bejegyzéseket és tapasztalatomegosztásokat kódoltam, mint kvalitatív adatot, s az alábbi összefoglalás tárgyalja az ebből kapott eredményeket. *„Az oktatói megjegyzésekből kiemelve a leghasznosabb és elgondolkodtató bejegyzéseket:*

Általános észrevételek és kritikák is fogalmazódtak meg a kérdőívekkel kapcsolatba, mely nyilván árnyalja a kutatás limitációját, s az Inklúziós Index és Charm-EU tipplista, mint kutatói eszközök jövőbeni fejlesztéséhez is hozzájárul.

Az oktatók felelősségi körének és **az egyetem missziójának félreértése (T)**

A legélesebb kritika pár oktatótársától jött, mely eleve az egyetemi befogadás szemléletét, és a társadalmi felelősségvállalást, mint az egyetem fontos misszióját kérdőjelezte meg az alábbi kijelentésekkel: *„ez az USA/Nyugat-európai egy ideologizáló, a személyes hallgatói felelősséget és kötelezettséget áthárító tendenciáját vetíti előre, amit messzemenőig károsnak tartok”*; egy másik oktató pedig jelzi, hogy *„a kérdések alapján a kutatás alapvetően félreértelmezi az egyetemek alapvető, oktatáson és teljesítményelven alapuló misszióját.”* A fenti megjegyzések alapján vannak kollegák, akik nem gondolják, hogy az inklúziós index és a CHARM-EU inklúziós tipplistát közzétett egyetemközi konzorcium (melynek az hazai ELTE is a tagja) alapvetően értené az egyetemek feladatát, mely a megjegyzés szerint kizárólag a magas szintű oktatás, kutatás, képzés és gyógyítás (a klinikumban), s a bejegyzés írója szerint az egyetemnek nem feladata a társadalmi felelősségvállalás, a sokszínű és nemzetközi egyetemi polgárok kultúrája és identitásai felé nyitás, a tudományban a többféle szempontok képviselője, vagy bármely harmadik missziós tevékenység. Ebben a fenti kollegákétól különbözik a véleményem, de köszönöm nekik, hogy

megtisztelt azzal, hogy kitöltötték a kérdőívet és leírták véleményüket, mert ez is perspektívát adott annak belátására, hogy bizonyos az USA és Nyugat-európai felsőoktatási intézmények szemléletben máshol tartanak ebben a kérdésben, mint hazai egyetemeink.

Pozitív és **támogató** visszajelzések (U)

A kutatást támogató és technikai kivitelezését is segítő visszajelzések is érkeztek (pl. egy progression bar, hogy az ember tudja, hol tart). A bátorító hozzászólások megnyugtatóak voltak, annyiban, hogy saját egyetemünkön, s más hazai egyetemeken is vannak mások is, akik úgy vélekednek, hogy az egyetemi befogadás kérdésköréről, hogy fontos az ezzel kapcsolatos szemléletformálás és érzékenyítés.

- „Fontosnak tartom.”
- „Óriási szükség van az érzékenyítésre és az érintettek segítségére. Maximálisan támogatom!”
- „Aktuális kéréssel foglalkozik a kérdőív, mindenképp szükséges az oktatásban új dimenziók bevezetése.”
- „Fontosak az új típusú gondolkodást, a neurodiverzitást támogató módszereket.”
- „Én igyekszem, hogy minden kijavított beadandóra a hallgatóknak részletes visszajelzést adjak.”

Tudomány-specifikus megjegyzések (V)

Természettudományos oktatás (V1)

- „Természettudományos oktatásnál a használt irodalmak szerzőinek személye nem szabad, hogy szempont legyen.”
- Műszaki és Informatikai Kar (V2)
- „Műszaki karokon sokkal kevésbé jellemzőek a sokszínűségnek a kérdőívben sokszor említett formái.”
- „Az építészképzés számára a kérdőív összeállítása nem tekinthető relevánsnak.”

Bölcsészettudományok (V3)

„Az egyetemi kurzusokon és a levéltár-pedagógiai foglalkozásokon rendszeresen vesznek részt eltérő tanulási igényű diákok. A köznevelés diákjai számára minden esetben többféle feladattípussal készülünk a mentorált hallgatókkal. Lehetőséget teremtünk a különféle intelligenciák fejlesztésére mint például a nyelvi intelligencia fejlesztése esetében (esszé/fogalmazás/ családtörténetek lejegyzése, rövid összegzés egy-egy feladathoz kapcsolódóan, fogalomalkotás írásban online adatbázis használatával összekapcsolva, ötsoros alkotása, történet folytatása, mondat befejezések, activityk, de akár videófelvétel készítése a család Felvidékről történő betelepüléséről beszélgető nagymamával stb. Az egyetemi kurzusok esetében nehezebb a különféle tanulási igényhez alkalmazkodni, mert óriási a különbség a hallgatók kompetenciái tekintetében. Számomra a legnagyobb nehézséget az egyetemi hallgatóknak az egyetemi oktatással szembeni eltérő elvárásai jelentik.”

E BTK-s egyetemi adjunktus válaszából leszűrhető, hogy bizonyos tárgyak oktatása esetében előnyt élveznek az egykori történelem- és magyar nyelv és irodalomtanárok, s a közoktatás SNI-irányelveit a felsőoktatásra valamelyest adaptálni képes oktatók. A felsőoktatás a maga kihívásaival, személytelenül nagy létszámú előadóival és a hallgatók közti óriási képességbeli, közoktatásból hozott tapasztalatbeli és szemléletbeli különbségekkel nap, mint nap kihívás elé állítja még a legjobb szándékú, empatikus oktatókat is.

Intézményi akadályok (W)

„A PTE Támogató Szolgálatának javaslata ellenére is egyes karok a központi felvételi követelményeknél szigorúbb intézkedéseket foganatosítanak.”

A fenti válaszból az is kivehető, hogy vannak olyan oktatók is, akik nem nézik jó szemmel az épségista, nem ésszerű strukturális korlátokat a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók előtt. Az oktatók válaszaiból kiderül, hogy néhányan kritikusak voltak a kérdőív értékrendjével illetőleg módszertanával kapcsolatban, mások pedig tudományterületükön nem érezték relevánsnak a befogadó szemlélet és sokszínűség támogatását vagy megvalósíthatóságát. Voltak oktatók, akik viszont egyetértően, segítőkészen és lelkesen válaszolták meg a nyílt kérdéseket is, ahol biztató és pozitív üzenetekkel kiemelték a befogadó szemlélet és az érzékenyítés fontosságát. Több válaszadó is hangsúlyozta, hogy az egyetemi oktatásban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a neuroetikára és arra, hogy a felvételi előírások és döntések az egyéni speciális esetekben a biztonsági és egészségügyi megfontolások mellett az esélyegyenlőségi és méltányosság jegyében történjenek, s vitatott esetekben független szakértői elbírálással, hogy ne korlátozzuk indokolatlanul strukturális akadályokat építve a képzésekre jelentkezőket, s a már a képzést végző speciális szükséglettel élő és/vagy neurodivergens hallgatókat.

IV.4.5 Oktatói tapasztalatok speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók körében

Az alábbiakban az oktatói válaszok és tapasztalatok összegzését találod, amelyeket a kérdőív során gyűjtöttek be az inkluzív oktatási gyakorlatokkal kapcsolatban:

(X) Különböző specifikus tanulási igények és neurodivergensek támogatása:

- ASD és ADHD diákok támogatása (X1): „Egyéni támogatást nyújtottak, személyre szabott tanácsokkal.”
- Diszlexiás hallgatók (X2): „Több idő biztosítása a tesztek kitöltéséhez, illetve alternatív feladatok (pl. kiselőadás esszé helyett) biztosítása.”
- Diszgráfiás hallgatók (X3): „Írásos feladatok helyett szóbeli kiselőadás lehetősége, illetve a feladatok teljesítésének módosítása.”

(Y) Fizikai és érzékszervi fogyatékoságok kezelése:

- Vak hallgatók (Y1): Elektronikus formátumú tankönyvek biztosítása felolvasó programokhoz.
- Hallássérült hallgatók (Y2): Extra konzultációs lehetőségek, személyre szabott tanácsok.
- Látászavarral küzdő hallgatók (Y3): Speciális, nagyobb betűméretű tesztek biztosítása.

(Z) Különleges oktatási módszerek alkalmazása:

- Speciális tanulásmódszerek (Z1): A Mező-féle IPOO modell alapján tanított tanulásfejlesztés. (Itt megjegyzendő, hogy gyógypedagógiai képzésekben oktatók, tanulásmódszertani szakemberek témával kapcsolatos kompetenciái nem hasonlíthatók össze a más területen szakértőkével).
- Többféle feladattípus a diákok számára (Z2): Különböző intelligenciák fejlesztése (pl. nyelvi intelligencia, kreatív feladatok).
- Tükrözött osztályterem (Z3): Különböző tanulási igényű diákok számára.

(Zs) Egyéb tapasztalatok:

- Transznmű diákok támogatása (Zs1): Az oktató támogatásával a diák kérte, hogy ne a nemének megfelelő, hanem az általa választott néven szólítsák (ez az adat szintén mutatja, hogy ez a jelenség nem állítható meg a határainkon, s a hazai felsőoktatási kutatásoknak is szemléletet kell váltania a nemi identitásra vonatkozó kérdés inkluzívítása kapcsán).
- Személyre szabott tanácsok (Zs2): Egyéni konzultációk és visszajelzések a hallgatók részére.

Oktatói vélemények összegzése

Az oktatók különböző módszereket alkalmaznak a különböző tanulási és nyelvi nehézségekkel küzdő hallgatók támogatására, beleértve a tanulási zavarokkal, fizikai és szenzoros fogyatékoságokkal küzdő diákok speciális igényeinek kielégítését. Az inkluzív oktatás fejlesztése

érdekében fontos a hallgatók egyéni igényeinek felismerése és kezelése, valamint az oktatók képzése és támogatása ezen a területen.

IV.4.6. Intézményi elképzelések, eredmények, nehézségek

Ennek a dimenzióknak a feltárásához alapvetően az elemzett felsőoktatási oktatáspolitikai és az inklúzióra irányuló nemzetközi egyetemi projektek jelentéseit és megosztott statisztikáit és jógyakorlatait használtam. Ezeket szeretném egy erről tervezett publikációban a partnerintézményekben az intézményi befogadás aktoraival felvett interjúk elemzésével és az azokból történt idézetekkel kiegészíteni.

Az Egyesült Államokban közel két évtizede, 2003-ban egy Legfelsőbb Bíróságon két döntés született: a Gratz v. Bollinger eset kapcsán a bíróság jogtalannak minősítette a Michigan Egyetemen a kvótához kötött *megerősítő intézkedést* (affirmative action) mert az pozitív diszkriminációhoz vezetett egy jogi karra való felvételi eljárás esetében (Steele in Trendl, 2015). Ugyanez a Legfelsőbb Bíróság a Grutter v. Bollinger ügyben viszont fenntartotta “az egyetem jogát arra, hogy figyelembe vegyék egy jelentkező interszekcionális hovatartozását (race, gender, ethnicity, disability, military service) a felvételi döntés során a többi releváns tényező egyikeként” (Considine et al., 2017:171).

Az „Inkluzív Kiválóságra” törekvés ettől a történelmi pillanattól kezdve lett a *sokszínűségre* kiterjesztett védőszárny, mely a társadalomban az elnyomottak és margóra szorultak befogadása iránti *morális elköteleződés*ként, *társadalmi felelősségvállalásként* fogalmazódott meg. Ebben az értelemben „*az inklúzió a sokféleséggel való aktív, szándékos és folyamatos foglalatalkodás, mely egyrészt a tantervben nyilvánul meg, másrészt pedig mindazokban a szellemi, társadalmi, kulturális és földrajzi közösségekben, amelyekhez egyének kapcsolódhatnak, hisz növelik a tudatosságot, a tartalmi ismereteket, a kognitív kifinomultságot, és az empátiás megértést az egyének között és az intézmények összetett kölcsönhatás-rendszereiben*” (Albertine, 2011:4).

Az utóbbi évtizedekben már *a kölcsönös befogadást és tiszteletet feltételező inklúzió* fogalma a fogyatékossgal élő hallgatók esetében is bővült és formálta a PTE szemléletét. Varga és munkatársai körvonalázták a befogadó oktatási rendszer működtetési feltételeit és folyamatelvű modelljét, melyben a bemenetet kritériumok mentén, a folyamatot az „inkluzív kiválóságot” megcélzó rendszer feltételeivel, s a kimenetet pedig mindenre érvényes eredményességi mutatók

elemzésével tudjuk követni (Varga, 2015:7, 66). A PTE Neveléstudományi Intézetében egy csapat lelkes oktató két évtizede tesz erőfeszítéseket, hogy kutatásokkal, publikációkkal, a Befogadó Egyetem Program ernyőszervezetként való működtetésével, a szakkollégista és doktorandusz hallgatóik aktív bevonásával, nemzetközi konferenciák szervezésével és intézménystratégiai tervek fáradhatatlan kigondolásával segítsék, hogy egyetemünkön a befogadás szemlélete gyökeret verjen. Szemeszterenként a BE Fórumot is szervezett az egyetem esélyegyenlőségért és sokszínűségért küzdő egységeinek. Ezek közül még pár, addig nem ismertetett inkluzív jógyakorlatot szeretnék kiemelni.

Az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport 2021-es megalakulása is hozzásegítette a közösséget a nemzetközi diskurzusban való aktívabb részvételhez, a nemzetközi kapcsolati háló kiépítéséhez és a pályázati partnerek bevonásához. Mondhatni, hogy az inkluzív szemlélet a PTE-n pár évtized leforgása alatt hagyományt teremtett, s tovább hálózatosodik, hogy összekapcsolja mindazokat az *aktorokat*, szolgáltató irodákat, érdekvédelmi és közösségfejlesztő programokat, melyek a PTE-n az esélyegyenlőségért, a társadalmi nemek egyenlőségért és az alul reprezentált, kulturálisan és képességeikben sokszínű hallgatókért, valamint egyetemi polgárokért tenni vágnak. Az inklúzió, mint *érték és folyamatos törekvés* azóta megjelent egyetemünk SZMSZ-ében is, mely ösztönző erő arra, hogy újabb programok lássanak napvilágot, mint pl. az újjáélelt Esélyhíd, mely különböző kurzusok keretein belül vonja be hallgatóinkat a civil szervezetek közösség-szervező munkáiba és kulturális eseményeibe. Fontos, hogy egy egyetem ne csak a tehetséggondozás irányába, de intézményvezetésünk és kuratóriumainak tagjai elköteleződjenek a társadalmi felelősségvállalás is a befogadó szemlélet és intézményi kultúra iránt is, akár az IKK és Befogadó Egyetem támogatásáról, akár a Támogató Szolgálat kezdeményezéseinek és akadálymentességi munkacsoportjának segítségével, akár egy költségvetéssel bíró Esélyegyenlőségi és egyenlő bánásmód iroda megteremtéséről, akár a méltányosság felvételi folyamatait és nemzetköziesítési vagy épp Nemi Egyenlőségi Tervhez kapcsolódó stratégiai terveiről essék szó. Erre a vezetői elköteleződésre azóta is várunk.

PTE intézményes szabályzói és a végrehajtoi folyamatok kihívásai az esélyegyenlőség előmozdításában és a megváltozott munkaképességű egyetemi polgárok támogatásában

A PTE intézményi oldaláról a Támogató Szolgálatot és a szervezet különböző formában és szinten működő szabályzóit és testületeit bemutattam a X részben. Összefoglalva a Felsővezetés alatt az alábbi egységek állnak rendelkezésre, hogy bármilyen esélyegyenlőségi és nemi egyenlőségi programnak strukturális garanciát biztosítsanak: **Rektori Kabinet Titkársága**, akik az GEP dokumentumok alapján fórumot szervez és hív össze (ez annak idején a Befogadó Egyetem Fórum is volt, ma már csak az EB létezik, mint döntéshozatali fórum), féléves beszámolókhöz HR adatokat kér be a Humánpolitikai Főosztálytól (ami munkaügyi jelentéseket készít évente). A rektori kabinet összegzi ezeket a jelentéseket, szakmai anyagokat gyűjt és ezeket a munkavállalóhoz rendeli, tréningeket és kampányokat szervez, valamint üzemeltetik a honlapot. Az **Esélyegyenlőségi Bizottság** funkciója a (negyedéves) fórumok megszervezése, és az éves Pécsi Tudományegyetem *Esélyegyenlőségi Tervének előkészítése, mely a munkavállalók és egyetem közti szerződéses viszonyt szabályozza és védi az esélyegyenlőség, diszkrimináció, valamint családbarát intézkedésekkel. A Tervet előterjeszti és megszervezi a negyedévenként összegyűlő fórumot a Támogató Szolgálat egy erre kijelölt munkatársának segítségével az EB tagok körében. Az SZMSZ és az ET **Egyetemi Ombudsman** intézményét is működteti, melynek egy jogász személyében képviseli PTE bármely polgárát, amennyiben az SZMSZ és ET-ben foglalt jogai sérülnének. Az **Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportot** az egyetem Neveléstudományi Intézetének vezetője és kutatói szervezésében jött létre, mely évente megbízást kap kutatások elvégzésére és javaslattételre (lsd. GEP előkészítése és az egyetemen alulreprezentált, ezért méltányos intézkedésekkel előnyben részesített hallgatói körök egyetemi előmenetelének elemzése). Az IKK feladatai közé tartozik az EB-nek jelentést készíteni, s az indikátorok megvalósítását ellenőrizni tudományos mérésekkel, valamint újabb beavatkozási javaslatokat megalkotni az EB számára. A fogyatékossgal élő és neurodivergens hallgatók támogatására kijelölt egyetemi intézményegység a **Támogató Szolgálat**, melynek szolgáltatási profilja az értekezésben részletes bemutatásra került. Az **Egyetem Hallgatói Önkormányzata** (EHÖK) és a Hallgatói Szolgáltatási Központ pedig egy közösen fenntartott irodában segít intézni a szociális (pl. ösztöndíjak), valamint a felvételi ügyeket, hirdetik honlapjukon is a pályázati lehetőségeket, valamint a külföldi hallgatók PTE Student Service iskolaszövetkezettel és képviselőtükbén a többi egyetemi döntéshozó*

bizottságokban képviseltetik magukat, a döntések kapcsán állást foglalnak, ha szükséges. Számos nemzetközi hallgató jelezte, hogy erősebb képviseletet szeretnének az egyetem rájuk vonatkozó ügyei kapcsán.

Az elmúlt 5 évben a PTE-n szerzett szakmai tapasztalataim szerint (mint szakvizsgázott gyógypedagógus, a Befogadó Egyetem program mutatársa, az Esélyegyenlőségi Bizottsági tagja, emberjogi aktivista, a PTE mentorhálózat tanára, s az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport junior kutatója) úgy vélem, hogy bár az egyetem több programja és kezdeményezése révén fejleszteni kívánja azokat az intézményi szálakat, melyek az akadémiai kiválóságot növelni, valamint a hallgatói lemorzsolódásokat ugyanakkor csökkenteni próbálják, ezek azonban főként egy felülről irányított top-down minőségbiztosítási formában jönnek létre, melyekben még mindig nincsenek eléggé integrálva a különböző szintekről a résztvevő aktorok érdekképviselői.

Továbbá, kihívással jár, hogy az oktatással, kutatással és publikációs kötelezettségekkel leterhelt oktató-kutatóknak az intézményi szabályzók és támogató programokhoz kapcsolódó szervezést, adatgyűjtést és kutatói munkát delegálnak, melyek mérése, adatelemzése és monitorozásása önmagában teljes munkaidőt kívánó feladatok. A hallgatói mentorálás kihívása, hogy a mentorokat és mentorhallgatókat is támogatni kell, s az ebben való együttműködésre, a kompetencia mérésekre és az elektív fejlesztőkurzusokra és felajánlott szolgáltatásokra nem lehet a lemorzsolódásban veszélyeztetett hallgatókat kötelezni.

Szintén kihívásnak vélem, hogy a kutatások által indikált beavatkozásokat és az Esélyegyenlőségi szabályzókat, intervenciókat nincs végrehajtó szervezet saját költségvetéssel végre tudná hajtani. Amíg ezek a tervek csak dokumentum szinten és elvekről és tervekről szavazó bizottsági szinten és papíron, valamint online elérhető dokumentumokban léteznek, s ezekben a bizottságokban nem ül egy a felsővezetés pénzügyekért felelős tagja sem, aki megmondhatná, hogy milyen ütemben és mi megvalósítható, nehéz e terveket végre is hajtani és az intézmények akadálymentesítésében egy munkacsoporttal ténylegesen megoldani a felméréseket, és kivitelezéseket. A beavatkozások, fejlesztések, az átépítések és a intervenciós szolgáltatásokat hatékonyan többnyire csak erőforrások függvényében lehet megvalósítani, melyekhez a szükséges szemléletet szintén csak a felsővezetés támogatásával lehet mindenki számára elfogadhatóvá tenni.

Az inkluzív kiválóságra törekvő egyetemen ideális esetben egy „semmit rólunk, nélkülünk” szemlélettel működünk a jövőben, s a speciális szükségletű és megváltozott munkaképességű polgárokat mind bevonjuk a fejlesztésekről és pályázatokról szóló közös

döntésekbe, valamint a különböző asszisztív technológiákat fejlesztő innovációkba, a neurodiverzitást kutató és vizsgálódó közösségekbe (Community of Inquiry), hogy egyetemi közösségünk és környezete javára legyenek visszafordítva a tudomány és kutatás eredménye, ne pusztán hazai jogszabályok és Uniós felsőoktatáspolitikai előírásoknak való megfelelés céljából. Az kutatás adataiból levonható az a tanulság, hogy az egyetemi befogadás, méltányosság és diverzitás előmozdítása szempontjából a speciális szükségletű és neurodivergens hallgatóink támogatásának kiépítésére nincs még strukturális garancia és egyetem-széles inklúziós stratégia, amit végre lehetne hajtani és be lehetne tartatni folyamatos adatokkal való monitorozással, s ciklusonként beavatkozási pontokkal visszacsatolva. Ehhez hiányoznak kulcsfontosságú intézményegységek és a hatékony intervenciókhoz pedig szükséges volna további szakemberek – akár rész munkaidejű alkalmazása – például az egyetemi mentélhigiénés szolgáltatások és a diszbarát idegennyelvi és szaknyelvi kurzusok és tananyagok finanszírozására. Az esélyegyenlőséget és méltányosságot szabályzó bizottságokat is erőforrásokhoz kellene tudni juttatni, ha kell pályázati forrásokból, hogy a területükön szükséges fejlesztéseket a felsővezetés jóváhagyásával ők is el tudják végeztetni. Az ilyen intézményegységek képviselőit (pl. Támogató Szolgálat, Esélyegyenlőségi Bizottság) pedig minden egyetemi döntés és stratégiai tervezésbe be kellene vonni, hogy abból a szempontból is át legyenek gondolva a fejlesztések.

Az egyetemi befogadás stratégiai tervezése és az ezzel összefüggő jógyakorlatok disszeminálása különféle dimenziókban történik. A jógyakorlatok módszertanához tartozik az is, hogy tájékozódik a kutató arról, hogy ezeket milyen protokollok szerint és mely dimenziókba tartozónak sorolják a nemzetközi egyetemi konzorciumok. Az alábbi információs blokk a CHARM-EU kilenc (9) tematikus kritériumterületét tartalmazza, melyben minden szakasznál a hosszabb alszekciókhoz szükséges megvizsgálandó és a riportban likert-skálán értékelendő magyarázatokat és benyújtandó dokumentumokat is lefordítottam és megjegyeztem az egyes dimenzióknál (CHARM-EU, 2022). Az inklúziós index felsőoktatására validált EBAV-skála dimenzióin túl az egyetemi befogadás stratégiai tervezésére és dokumentálására az alábbi dimenziókat javaslom átgondolni a PTE jövőbeni inkluzív intézménypolitikájának megteremtéséhez.

A különféle programok hatásait az egyetemi befogadási politika különböző területein az alábbi dokumentumokkal és beszámolókkal kell alátámasztani és kiértékelni, mely a minőségellenőrzést és a kutatást is segíti a felsőoktatás befogadásában. A jövőben ezek

összevetése, elemzése is lehetne egy kutatási cél a tapasztalatokból leszűrhető tanulságok, s azok programfejlesztési visszacsatolása céljából. A fordított dokumentumhoz saját jegyzeteket készítettem a kutatásom során észrevételezett pozitív és kihívással teli pontokon:

„1. EGYENLŐSÉG ÉS MEGKÜLÖNBÖZTETÉSMENTESÉG

A PTE nyilatkozó speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók többsége összességében a közoktatási intézményeinél egy befogadóbb és elfogadó, támogató közösségnek éli meg az egyetemet. jelenkező nehézségekkel, megkülönböztetéssel, kirekesztéssel vagy SNI miatti stigmával, de voltak a hallgatók számára fontos osztályfőnökök vagy fejlesztő pedagógusok is, aki segítettek őket az érdekérvényesítésben. Az elszánt szülők lobbija esetenként a helyi iskolát is rá tudta bírni arra, hogy akadálymentessé és befogadóvá váljon, s ne tanácsolja egy távolibb községbe a gyerekeiket. A felsőoktatásba való bekerülés során több hallgató jelezte, hogy a többletpontok segítettek

1.1 Célja annak mérése, hogy a gyakorlat a tervezés, a végrehajtás, a kommunikáció és az értékelés során milyen mértékben vesszük figyelembe a domináns egyetemi kultúra létezését a sztereotípiákkal, nyelvekkel, elvárásokkal és nem látható akadályokkal, amelyek akadályozzák az alulreprezentált csoportok hozzáférését és részvételét, és milyen módon igyekezett ezeket leküzdeni.

1.2. szakasz célja annak mérése, hogy a gyakorlat tervezése, végrehajtása, kommunikációja és értékelése során milyen mértékben vesszük figyelembe a résztvevők kulturális, társadalmi és tudásrendszerét.

2. RÉSZVÉTEL ÉS FELVÉRTEZÉS -

2.1. Az alszakasz célja annak mérése, hogy a gyakorlat milyen mértékben segíti elő az alulreprezentált csoportok részvételét a gyakorlat különböző szakaszaiban, beleértve a tervezést, a végrehajtást, a döntéshozatalt és az értékelést.

2.2. Itt a cél annak mérése, hogy a gyakorlat milyen mértékben mozdtítja elő a résztvevők körében az összetartozás és a jólét érzését. A stratégiák és tevékenységek típusait kell kidolgozni a hovatarozás/jóllét érzésének elérése érdekében.

2.3. célja annak mérése, hogy a résztvevők milyen mértékben vannak megelégedve a gyakorlatban való részvételük tapasztalataival és eredményeivel. A vonatkozó adatokat itt be kellett nyújtani.

3. HOZZÁFÉRHETŐSÉG

3.1. - célja annak mérése, hogy a gyakorlat milyen mértékben mozdtítja elő és segíti a résztvevők szükségleteinek azonosítását, valamint a megfelelő fizikai, pszichoszociális, gazdasági, szociális, kulturális, tudományos és egyéb releváns támogatáshoz való méltányos hozzáférést.

3.2. - célja annak mérése, hogy a gyakorlat milyen mértékben segíti a megfelelő nyelvi, kulturális szempont vagy bármely más releváns szempontból az információkhoz és támogatási intézkedésekhez való hozzáférést.

3.3. ez csak azon gyakorlatok esetében, amelyek mobilitással kapcsolatos programok, annak mérése, hogy a gyakorlat milyen mértékben épített be befogadásra és diverzitásra irányuló stratégiákat a mobilitási intézkedésekbe és legalább 2 gyengeséget és 2 erősséget kellett megnevezni a program végrehajtása során.

4. TANÍTÁS, TANULÁS ÉS MUNKAKÖRNYEZET

4.1. ez az alszakasz azt hivatott mérni, hogy a gyakorlat milyen mértékben veszi figyelembe a résztvevők sokféleségét, és hogyan csökkenti vagy szünteti meg a résztvevők tanulását, tanítását és munkáját hátráltató akadályokat, amelyek a környezethez való hozzáférésüket és részvételüket nehezítik.

4.2. alfejezet azt kéri jelezni, hogy a gyakorlat kidolgozott-e bizonyos kereteket vagy modelleket (pl. univerzális tervezési szemlélete), és figyelembe vesz-e és beépít-e az emberi jogi megközelítést és az ENSZ Fenntartható fejlődési céljait (17 SDGs) a tartalomba és a tanítási-tanulási vagy munkastratégiákba.

4.3. alszakaszban annak meghatározására kérik, hogy a gyakorlat megoldotta-e a különböző tanulási nyelvek és nyelvi akadályok meglétét, azaz a nem helyi – az oktatás nyelvén nem anyanyelvű hallgatók részt vesznek-e rendszeres tanfolyamokon), és ha igen, hogyan.

5. ERŐFORRÁSOK

Annak mérésére irányul, hogy a gyakorlat milyen mértékben biztosítja vagy segíti elő a megfelelő erőforrásokat (emberi erőforrás, pénzügyi erőforrások, tudás és szakosodás, megfelelő környezet támogatása, kulturális, tudományos és szociális támogatások) ahhoz, hogy a résztvevőkben rejlő lehetőségek kiteljesedhessenek.

6. ÉRTÉKELÉS

Célja annak mérése, hogy hogyan értékelték a gyakorlatot, és az alulreprezentált csoportok részt vettek-e magában az értékelésben is.

7. ÁTVITELHETŐSÉG

célja annak mérése, hogy a gyakorlat (fő gondolat vagy cselekvések) milyen mértékben valósítható meg más egyetemeken és más célcsoportokkal.

8. FENNTARTHATÓSÁG

E szakasz célja annak mérése, hogy a gyakorlat mennyire fenntartható társadalmi, gazdasági és a környezeti szempontokat is figyelembe véve.

9. KIHÍVÁSOK

9.1. alszakasz annak megállapítását kéri, hogy a gyakorlat beépítette-e az interszekcionalitást a tevékenységeibe. Miért? Ha igen, hogyan?

9.2. alfejezetben a gyakorlatot rövid, közép- és hosszú távon érő főbb kihívásokról és azok leküzdéséről kérdezik.” (CHARM-EU, 2022, pp. 15-17. – saját fordításban).

IV.4.7. Inkluzív jógyakorlatok a hazai és nemzetközi térben

Ennek a dimenzióknak a feltárásához alapvetően a PTE partnerintézményeiben felvett interjúk és részvételi megfigyelések elemzését használom. A kiválasztott hat egyetemi befogadásra irányuló jógyakorlatot a nemzetközi egyetemokről ebben a részben egy-egy eseteírásban tárgyalom a meglátogatott egyetemek neve és logója alatt fókuszálva a célcsoportomra irányuló befogadó programokkal és szolgáltatásokkal.



University of Maryland, College Park, USA

A Marylandi Egyetem nemcsak a sokszínűség elismerésében és a különféle érdekcsoportok védelmében mutat példát, hanem abban is, hogy hogyan kell egy olyan egyetemi kultúrát fejleszteni, amely mindenki számára *biztonságos és az egyetemes tervezés (UDL) segítségével már a legtöbb támogatás automatizált és a hallgató által önállóan is foganatosítható.*

Az egyetemi *esélyegyenlőség* védelméhez és dokumentumaikhoz **strukturális garanciát** is rendelnek, hiszen megvan a hivatala, felelőse, és az intézkedéshez a protokoll-lánc, mely védi az egyetemi polgárokat, s mitöbb, könnyen és diszkrétan elérhetőek a honlapon keresztül, s a szexuális zaklatásnál biztonsági exit gomb is van az oldal gyors lezárásához. Az alábbiakban megnevezek néhány ilyen hivatalt, programot és brosrát, melyekkel 2024. januári látogatásom alatt találkoztam.

- *A véleménynyilvánítás szabadságának és az inklúzió egyensúlya a virtuális környezetekben.* Ez a program a szólásszabadság és a befogadó szemlélet egyensúlyban tartására törekszik a virtuális környezetben. Erre azért van szükség, mert egy 40,000+ fős összhallgatóság esetén egyrészt a kisebbségek szólásszabadságát is védelemezni kívánja a kampus, hiszen egy multikulturális társadalomban a feketét, latinok, az LMBTQIA+ csoportokon túl számos nemzetközi etnikum képviseli kultúráját, vagy szimpatizál az elnyomottakkal, mint onnan bevándorló családok

leszármazottjai (erre példa az orosz-ukrán és a Gázai övezetben folyó háború elleni tünetetések, kampuszmozgalmak). Az egyetemnek ilyenkor feladata, hogy a csoportok szólásszabadságát úgy védje, hogy az ne fordulhasson át másik csoportok ellen gyűlöletkeltő beszéddé (*hate speech*). A kampuszok biztonságossá tétele különös kihívás az USA-ban fegyvertartási és fegyverviselési alkotmányos jog hatékony kontrolálása hiányában.

- *Előítéletes Incidenseket megelőző brosúra* mely tanítja az egyetem polgárait, hogy milyen esetekben kell jelezniük és kinek, ha diszkriminációt tapasztalnak.
- *Polgárjogi és Szexuális Visszaélésekkel foglalkozó Iroda* és honlap, tiszta jelentési protokollal (quick escape gombbal) mely szintén egy jógyakorlat, ilyen a saját egyetemünkön is viszonylag kis költségráfordítással megoldható volna annak érdekében, hogy mindenki egyet értsen azon, mi nem elfogadható, s ha valaki visszaél ezzel tudja minden hallgató és oktató, hogy joga van jelezni és azt is, hogy ki felé szükséges.
- A speciális szükségletűeknek fenntartott „**Hozzáférhetőségi és fogyatékoságügyi Szolgálat**” (*Accessibility and Disability Service*) volt a kutatás szempontjából a legrelevánsabb strukturális garanciát nyújtó intézményegység : unikális az az, hogy nem bizonyos DSM-5tr diagnózisokhoz, hanem életfunkcióbeli limitációhoz kötött a fogyatékoság definíciója, tehát azt kell igazolni, hogy bármely életfunkciójukban akadályoztatva vannak, s nincs olyan kikötés, mint a magyarországi egyetemeken, hogy ezt kizárólag vagy egy részletes szakvéleménnyel és abban megnevezett BNO kóddal, vagy csak az ELTE-GYOPSZ által elvégzett vizsgálatokkal és az által dokumentált igazolással lehet bizonyítani. Marylangben bármely magánegészségügyi ellátó intézménynek joga van kiállítani erre utaló hivatalos dokumentációt, melyet befogadnak és elbírálják. Továbbá az életfunkcióbeli akadályozottságba bizonyos *pszichoszociális fogyatékoságok és krónikus v. tartós betegségek is* beletartoznak. A *kedvezmények elbírálása* és regisztrálása után azonban sokminden rutinosan működik. A hallgató felel azért, hogy felmutassa oktatóinak a számára megadott kedvezményekről a menetlevelet (*Accommodation Letter*), s a központban többnyire az asszisztív technológia, a tanulásmódszertan és tutoring történik, minden más szolgáltatásra vannak speciális intézményegységek, s a tanársegédek és TA-k tudják a saját tanszékjükön, hogy kinek milyen megsegítésre van jogosultsága, mert azokat az oktatóikkal is megtárgyalják. A kampuszon akadálymentes tömegközlekedés, fotocellás ajtók mindenhol vannak, még a könyvtárnak is vannak erre külön szolgáltató egysége és hozzáférhető asztala és segítő szolgálata, aki a nem elérhető polcokról is előveszi a kért anyagokat.



Oranim Academic College of Education, Israel

Az Oranim Tanárképző Főiskolán, héber és arab iskolák tanárai számára is indítanak gyógypedagógiai képzést, s bár két különböző nyelvű programban, kétfajta iskolarendszerre kell felkészíteni a jövő gyógypedagógusait, de a régió konfliktusai ellenére egy tanszéken multikulturális oktatói csapattal oktatnak, mentortanáraik mind a környékbeli iskolákból járnak

be, s ott is fogadják a hallgatókat gyakorlatra. Egy ilyen tanári értekezletnek lehettem résztvevői megfigyelője, ahol a beszélgetést angolra tolmácsolták az angolul nem tudó héberül és arabul beszélő kollegáknak. Hallgatóik hetente sok órát töltenek az iskolába gyakorlati foglalkozásokon. Továbbá üzemeltet az egyetem egy *módszertani könyvtárat*, ahol mentoroktató segít az óravázlataik megírásában, az iskolai órákra való felkészülésben a hallgatóknak. Ez az egyetemi nagykönyvtár kifejezetten tanárszakosokra fejlesztett része, ahol mindig van ügyeletes könyvtáros. Ezen túl is számos központ segíti a hallgatókat a tanulmányaikban, melyeket aktív linkkel a honlaphoz is kötöttem:

- Everett Library
- Research and Evaluation Authority
- Center for the Advancement of Faculty Teaching
- Center for Innovative Educational Technologies
- **Keshet Center for Students with Special Needs**
- Ma'ayan Center for Academic Support (módszertani könyvtár)
- **Zweig Center for Special Education**

Ebből a kutatás szempontjából a két legrelevánsabbat mutatom be röviden:

Keshet Center a speciális igényű diákok számára (a központ vezetője: Batya Gorlik)

A központ az alábbi módon értelmezi a BNO-11 alatti fejlődési tanulási zavarokat és neurodivergenciát.

„A speciális igényű tanulók gyakran rendkívül intelligensek, de egy atipikus neurológiai működés miatt a hagyományos módon való tanulás nehézségekbe ütközik számukra.”

A Keshet Center (a *keshet* héberül szívárványt jelent, mely a neurológiai, nyelvi, képességbeli sokszínűségekre utal) küldetése, hogy képessé tegye ezeket a diákokat a kurzusaik elvégzésére és a beilleszkedésre. A vezetőjével interjút készítettem, akitől megtudtam, hogy a központot pár éve adták át, s kifejezetten azért épült, hogy egy saját, igazán akadálymentes és csendes helyük legyen a gyógypedagógiai fejlesztő foglalkozásokra és a diagnosztikára. A központ egy hosszúház, melyben speciális oktatási szakértők, nyelvfejlesztő tanárok és logopédusok, gyógytornászok és más kifejezetten ADHD és ASD szakértőkből álló csapat segít a fogyatékoságok diagnosztizálásában és kezelésében is. Egyénileg dolgoznak a diákokkal, olyan stratégiákat és készségeket tanítanak nekik, amelyek segítenek fejleszteni a végrehajtó funkcióikat, például a szervezést, a fontossági sorrend felállítását és az írásbeli beadandók vázlatainak megtervezését. Évente több száz diák részesül szolgáltatásban rövid és hosszú távú programok keretében. Ez a

támogatás lehetővé teszi számukra, hogy a szolgáltatások igénybevételének megkezdését követő hónapokon belül maximalizálják előrehaladási lehetőségeiket.

Zweig Center for Special Education (a központ vezetője: Dr. David Granot)

A Zweig Center a Speciális Oktatásért a Gyógypedagógia Tanszéken belül diagnosztizálja és kezeli az oktatási problémákkal küzdő iskolásokat. A Központ 80 általános iskolás gyermeket szolgál, akik 9-12 éves korukig hetente egyszer, egy éven keresztül látogatják a központot. Ezek a gyermekek az olvasás, az írás, számolás vagy a mozgáskoordináció területén vannak kihívásaik. Minden gyermekhez egy-egy speciális oktatásban részt vevő Oranim-hallgatót társítanak, aki támogatást és motivációt nyújt, lehetővé téve a gyermekek számára, hogy elérjék a bennük rejlő tanulási lehetőségeket. Ez a gyakorlata az egyetemnek az USA-ban egyetemisták által működtetett America Reads és America Counts, valamint a Magyarországon működő hátrányos helyzetű gyerekeket segítő Taníts Magyarországot programokhoz hasonlít, illetve annyiban más, hogy itt kifejezetten SNI-s gyerekeket vonnak be gyógypedagógus hallgatók általi tutorálásba, mentorálásba.

Egy inkluzív művészetterápiás műhely neurodivergens és értelmileg akadályozott fiatalokkal



Forrás: A természetből készült Mandala (Forrás: Ne'eman et al., 2022)

Egyedülálló egyetemi kurzuson vehettem részt, amely a közös tanulásra és a közös alkotás élményére összpontosít egy neurodiverz főiskolai hallgatói csoportban. Az Oranim Főiskola Gyógypedagógiai Tanszéke arra törekszik, hogy a gyógypedagógusképzésben előképzős tanárok körében olyan humanista szemléletet alakítson ki, amely minden embert elfogad, függetlenül az

egyéni sajátosságoktól. Ezek a felkészítő tanárok megtanulják, hogy fontos a diákok fejlődésének minden dimenzióját támogatni, foglalkozva a különböző specifikus tanulási szükségleteikkel is. Az inkluzív elvekhez híven a speciális nevelésben részt vevő tanároknak egy művészeti műhelyt ajánlottak fel, amelyben különböző vallású, zsidó, muszlim és keresztény neurodiverz (autizmus spektrumállapottal élő) és értelmileg akadályozott tanulókkal vesznek részt, értelmi fogyatékkal vagy anélkül. A művészet területét azért választották, mert egyenlő kifejezési lehetőséget biztosít minden résztvevő számára, anélkül, hogy előzetes képességeket vagy készségeket igényelne. Ez az írás a tanfolyam történetét mutatja be mind a tanárok, mind a résztvevők szemszögéből, olyan témákat feldolgozva mint a „külön és együtt”, a „kommunikáció és kapcsolat”, a „különböző művészeti stílusok és mediák perspektívái.” Ennek történetét bővebben az oranimi kollegák tollából egy, az Auronómia és Felelősség c. folyóirat első nemzetközi lapszámában olvashatnak egy tanulmányt (Ne’eman et al., 2022).



Masaryk University, Brno, Csehország

A Masaryk Egyetem (Masarykova Univerzita) Brno városában Csehországban található, s az ország második legrégebbi egyeteme (1919-ben alapították, s Tomas Masaryk miniszterelnökről kapta a nevét).

A fogyatékkal élők számára évek óta biztosítja a Teiresias - Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Támogató Központja szolgáltatásait. A központ 80 férőhelyet biztosít nyilvánosan hozzáférhető előadó- és tanulószobákban, 24/7-es működéssel. A központ tapintható irodalmat, tapintható grafikákat és térképeket ad ki, és rendelkezik egy videostúdióval a dokumentumok cseh jelyelven történő rögzítésére. A központ tapasztalatának és felszereltségének köszönhetően számos MU-egység át tudott térni a 2021-es vészhelyzetben a személyes tanításról a távoktatásra. A központ az élő videokonferenciákhoz és az előre felvett videodokumentumokhoz újonnan létrehozott elektronikus dokumentumok módszertani garanciája lett a szükséges szövegekkel és feliratokkal (és szükség esetén cseh jelyelvre történő fordítással). 2022 tavaszán EDUC kiemelt partnerek közti oktatói mobilitással jutottam ki a Teiresias központ és a Nevelésszociológiai programjuk meglátogatására.

A Teiresiasz Központ (hivatalos nevén a Sajátos Nevelési Igényű Hallgatók Támogató Központja) 2000 óta a Masaryk Egyetem rektori hivatalaként működik. A Központ elsődleges feladata, hogy a látássérültek, a siketek és nagyothallók, a mozgáskorlátozottak és más típusú fogyatékkal élők számára az egyetem valamennyi akkreditált szakjait maximálisan hozzáférhetővé tegye. Az Egyetem esélyegyenlőségi és nemi egyenlőségi terveinek

megvalósításában a Központ a Rektori Hivatal egyik hallgatói ügyekkel foglalkozó irodája a Tanulmányi Hivatal és a Hallgatói Jóléti Hivatal is segít.

A Központ koordinálja a vakok élethosszig tartó oktatási programját is. A program célja, hogy a vakok életkortól és társadalmi státusztól függetlenül, akkreditált tantárgyakból bővíthessék tanulmányaikat. A Masaryk Egyetem egyik *unikális tulajdonsága*, hogy **nem kizárólag az egyetem** polgárait szolgálja:

A Masaryk Egyetem hallgatói csoportjai elsődlegesen:

- érzékszervi károsodással: látás- vagy halláskárosodással,
- mozgáskorlátozottak,
- specifikus tanulási nehézségekkel,
- pszichológiai nehézségekkel,
- krónikus betegségekkel;

A Masaryk Egyetem tanárai és alkalmazottai

- a fent említett károsodásokkal és nehézségekkel,
- vagy a fogyatékossgal és nehézségekkel küzdő hallgatók oktatásában részt vevők;

Nem akadémiai közszereplők

- fogyatékossgal élők,
- vagy a fogyatékossgal élő tanulók akik a közoktatásban vesznek részt

Akadémiai és nem akadémiai intézmények

- amelyek fogyatékkal élő tanulók és hallgatók oktatásában vesznek részt,
- a nyilvános rendezvények, épületek és területek érzékszervi és fizikai akadálymentesítéséért felelősek.

A Teiresias Központ

- egy oktatási központ, amely sokféle oktatást kínál - kurzusai kiegészítik vagy helyettesítik a rendszeres oktatást és/vagy az egész életen át tartó tanfolyamokat; valamennyi kurzus a Masaryk Egyetem fogyatékkal élő hallgatók számára kijelölt helyiségeiben zajlik; az egész életen át tartó tanfolyamok résztvevői ugyanolyan technológiai eszközökhöz és tananyagokhoz férnek hozzá, mint a nappali tagozatos egyetemi hallgatók.
- saját hallgatói adminisztrációs egységgel rendelkezik a fogyatékkal élő hallgatók tanulmányi szervezésének támogatására.
- tanácsadást és módszertani támogatást nyújt a középiskolásoknak és a tanároknak.
- saját technológiai megoldásokat fejlesztő kutatóintézet
- együttműködik nemzeti intézményekkel (Scio, CERMAT) a tananyagok és tesztek fogyatékkal élő diákok számára történő módosításában.
- Braille-írással publikál és nemzeti digitális egyetemi könyvtárat működtet.
- tolmácsolási és beszédből szövegbe fordítási központot működtet.
- személyes segítségnyújtási diszpécserközpontot működtet.

A felvételi vizsgák speciális adaptációi

Látássérült jelentkezők részére:

A vizsga az Ön látássérülésének típusától és mértékétől függően **előre egyeztetett** formában kerül **adaptálásra**.

- A vak jelentkezők digitális dokumentummal vagy Braille-írással nyomtatott dokumentummal dolgoznak, és a tesztben szereplő grafikusán megjelenített információk adaptációját (általában tapintható formában) kapják meg.
- A gyengénlátó pályázók digitális dokumentummal vagy nagybetűs nyomtatással dolgoznak.

A Teiresziasz Központ előkészít egy **számítógépes munkaterületet** és az Ön által megszokott **segédtechnológiákat** (speciális hardver, szoftver stb.).

- A vak pályázók előre egyeztetett tapintható kijelzőt és képernyőolvasót használhatnak.
- A gyengénlátó pályázók dolgozhatnak digitális tesztel, egy előnyben részesített virtuális nagyítóval, vagy a teszt nyomtatott formájával, kamerás nagyítóval.

Hallássérült jelentkezők részére:

- A felvételi vizsgán (írásban vagy szóban) tolmács (cseh jelnyelv) vagy vizualizáló (jelnyelvi, szóbeli tolmácsolás, beszédből szövegbe jelentés) van jelen. Lehetőség van arra is, hogy a jelentkező fejhallgatót és vevőt vagy indukciós hurokrendszert kölcsönözzön.
- A tanulási potenciál teszt kitöltésekor a jelentkező használhatja a cseh jelnyelvre lefordított változatot, amely az asztalánál lévő számítógépen lesz elérhető.

Mozgáskorlátozottak részére:

- A Központ teljesen **akadálymentesített, akadálymentesített** fürdőszobával és megállapodás szerint parkolóhellyel rendelkezik.
- Szükség esetén a jelentkezőnek a Teiresziasz Központ képzett **személyi asszisztense** áll rendelkezésre, aki elkíséri a felvételi vizsga helyszínére és vissza. Indokolt esetben az asszisztens a vizsgán is jelen lehet.
- A vizsgateremben a **munkaterületet** a jelentkező igényeihez igazítják (könnyű hozzáférés, állítható íróasztal stb.).
- A **vizsga digitalizálható**, ami lehetővé teszi, hogy a jelentkező segítő technológiákat használhasson (trackball, joystick, módosított paraméterekkel vagy ergonómiával rendelkező billentyűzet, PC hangvezérlés, szöveges diktálás stb.)

Speciális tanulási nehézségekkel és figyelemzavarral küzdő (neurodivergens) jelentkezők részére:

- A pályázó magával hozhat és használhat **szövegkiemelőt** a tesztben szereplő szöveg jobb megértése érdekében.

- Indokolt esetben a pályázó használhatja a teszt **digitalizált változatát** számítógépen, segítő technológiákkal (pl. speciális szoftver hangfelismeréssel és az éppen olvasott szövegrész kiemelésével).
- Ha a pályázónak diagnosztizált számolási zavarai vannak, a teszt során **számológépet** is használhat.

Mentális nehézségekkel és autizmus spektrumállapottal élők jelentkezők részére:

- Csendes környezet biztosítása, korlátozott számú más személyekkel a vizsgateremben.
- Indokolt esetben lehetőség van arra, hogy a vizsga alatt szüneteket tartsanak (pl. gyógyszerbevétel, pánikroham stb. esetén), amelyek nem számítanak bele az időkorlátba.
- Abban az esetben, ha ugyanazon a napon belül több vizsgahelyet kínálnak fel, lehetőség van arra, hogy a jelentkezőt a gyógyszeres kezelés, fáradtság és egyéb nehézségek hatásainak figyelembevételével osszák be egy-egy vizsgahelyre.

Krónikus v. tartós betegséggel élők részére:

- A kérelmezőknek lehetőségük van arra, hogy a tesztet **nyugodt környezetben**, kisebb csoportban tegyék le.
- Ha a jelentkező rendszeresen gyógyszert szed vagy rendszeresen étkeznie kell, a vizsga alatt **szünetet tarthat**. Ez a szünet nem számít bele az időkorlátba.



Universitat de Barcelona



Az UB egy spanyol állami egyetem, amely minőségi oktatást és kutatást kínál, és részt vesz a társadalom fejlesztésében. A spanyolországi egyetemek közül az UB a legszélesebb képzési kínálatot nyújtja és nemcsak országos szinten tölt be vezető szerepet a kutatásban, hanem a nemzetközi rangsorokban is jobban szerepel mint a legtöbb magyar sok és sok más spanyol egyetem (*#165 in QS World University Ranking*), s aktívan vesz részt az Erasmus mobilitásban. Az UB kampusza a katalán főváros több pontján helyezkedik el, s egy közel százezer fős közösség, amelynek közös értékei: a szabadság, a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség és a szolidaritás, valamint a társadalmi felelősségvállalás és a fenntartható fejlődési célok elérése iránti elkötelezettség.

Ezen az egyetemen is rektorhelyettesi szinten van irányítva az Esélyegyenlőségi és Nemi Egyenlőségi Stratégia. **Összegytemi stratégia** van a megkülönböztetés elleni védelemre, beleértve **a nemi identitást, a nemi alapú erőszak, a szexuális irányultság diverzitása, a fogyatékossgal**

élő egyetemi polgárok védelme, beleértve a **krónikus betegségekkel** élőkét, és a mentális egészség és jólét védelmét. Létezik a nők és férfiak közötti esélyegyenlőségére (GEP) vonatkozó intézménypolitika is. A Barcelonai Egyetem jóléti szolgáltatásokat kínál a speciális, átmeneti vagy cross-kulturális háttérű (pl. bevándorló és menekült) fiatalok számára is.

Integrációs Programok Irodája (OPI)

A fogyatékossgal élő csoportok támogatására alapították meg a FEM VIA programot. Ez a program felelős a speciális szükségletű egyetemi polgárok mindenféle támogatásért. Célja a fogyatékossgal élő hallgatók teljes körű bevonása és esélyegyenlőségének előmozdítása az egyetemi életben. Erre működnek:

- Speciális fogadóprogramok az új hallgatók számára az igények és áthidaló megoldások felderítésére
- Tanácsadás és folyamatos támogatás a fogyatékkal élő hallgatók számára a tanulmányaik során.
- Kezdemények és kiigazítások, valamint olyan jegyzetelő és egyéb szolgáltatások, amelyekben más hallgatók támogatást nyújtanak közösségi szolgálatért járó kreditért.
- A hozzáférés javítása és technikai segítségnyújtás.
- Állásbank és szakmai integráció
- Ideiglenes támogatási program, mely átmenetileg támogatja azokat a hallgatókat, akiknek további segítségre van szükségük szociális hátrányaik miatt.

A fenti sokszínűséget támogató programok céljai, hogy megkönnyítsék a beilleszkedést, valamint a tanítás-tanulás befogadó környezetének továbbfejlődjön, hogy minden diák számára az együttélés és a tisztelet légkörét elősegíteni.



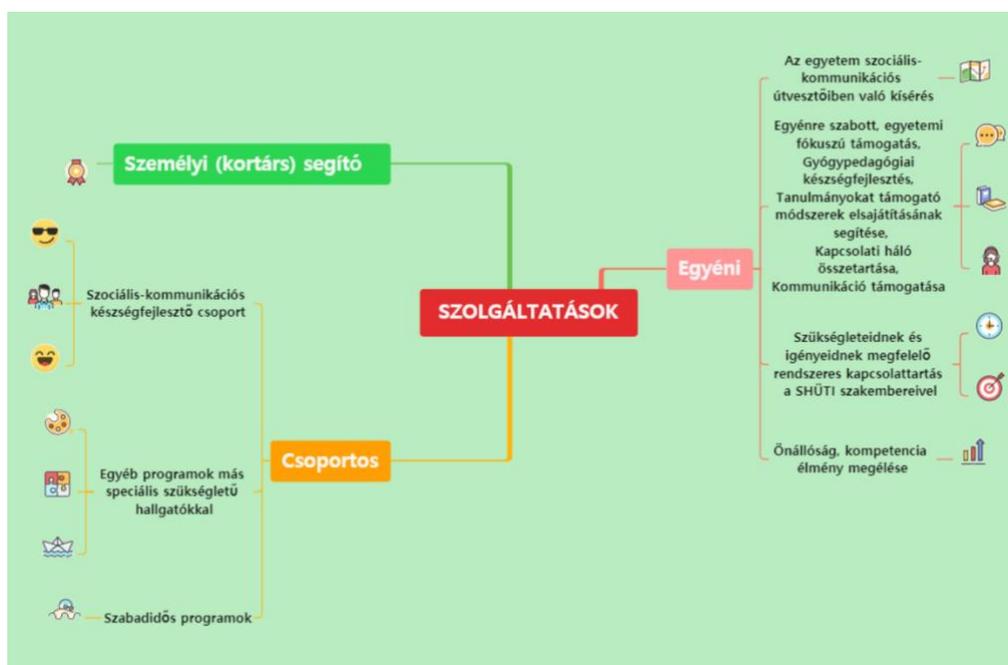
ELTE-SHÜTI

Hazánk legtekintélyesebb, legnagyobb és leghosszabb ideje folyamatosan működő állami egyetemén, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (latin nevén: Universitas Budapestiensis de Rolando Eötvös nominata) működik a *Speciális Hallgatói Ügyeket Támogató Iroda* (továbbiakban az igen kreatív mozaikszóval: SHÜTI) az Egyetemi Szolgáltatási Igazgatóság önálló osztálya, mely ellátja és koordinálja az Egyetemen tanuló speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók esélyegyenlőségének biztosítását. A SHÜTI-ben 8 szakértő munkatárs dolgozik, és munkájukat karonként egy-egy fogyatékossgügyi koordinátor is segíti.

A SHÜTI személyre szabott szolgáltatásokat biztosít annak érdekében, hogy akadálymentes módon végezhesse minden egyetemi polgár a tanulmányait. A *Kari Fogyatékosügyi Koordinátorok* a szükséges tanulmányi módosításokkal kapcsolatban adnak

tájékoztatót, míg a *Hallgatói Önkormányzat esélyegyenlőségi referenseihez* a kurzusfelvétel és ösztöndíjak ügyében lehet kérésekkel fordulni. Az egyetemi kollégiumokban akadálymentes férőhely iránti igényt lehet benyújtani.

A SHÜTI tevékenységei hozzájárulnak az emberi méltóság tiszteletben tartásához, a hallgatók esélyegyenlőségének megteremtéséhez, de a lemorzsolódás csökkentéséhez is. A SHÜTI vezetőjével és az egyetem egyik fogyatékoságügyi koordinátorával, Kovács Krisztinával készítettem interjút, aki alátámasztotta, hogy bár a feladatuk folyamatos és sokrétű, arról vallott, hogy „az ELTE-n általában elmondható, hogy befogadó szemlélet, az egyenlő esélyű hozzáférés eszméjének megvalósítása az elmúlt évtizedben is tovább erősödött, amit az is mutat, hogy a SHÜTI szolgáltatásai az egész Egyetemet átfogóan támogatják, s minden ELTÉ-s polgár számára elérhetőek. A központ egyéni és csoportos foglalkozásait ez a szemléltető kép jelzi, mely neurodivergens személyek számára jól vizualizálja az elérhető szolgáltatásokat a honlapon keresztül is.



Forrás: <https://www.elte.hu/eselyegyenloseg/autizmus/szolgalattasok>

Egyéni foglalkozások hallgatóknak (melyek közül kiemeltem az újszerű, nemzetközi szakirodalmak által is kimelt, mentálhigiénés, mentorálás jellegű és a munkavilágába az átmenetet segítő elemeket):

- Személyi segítők toborzása, felkészítése, szupervíziója

- Informatikai tanácsadás
- *Könyvtárhasználat akadálymentes segítése*
- Olvasókészülékek működésére tréning
- Segítség pályázatokhoz kurzusfelvételen & vizsgára jelentkezésben, oktatókkal való kommunikációban
- információ a kapható kedvezményekről
- *Eszközkölcsönzés*
- Erasmus mobilitás segítése
- *Relaxációs technikák tanítása*
- Tanulásmódszertani tanácsadás

Csoportos foglalkozások:

- Speciális *karrier-menedzsment kurzus*
- Angol beszélgetős klub
- Játéklklub
- *Aspergeres csoport*
- Filmklub
- *Parasport tevékenységek:*
 - mint a hallatlan Salsa
 - Inkluzív Sportnap
 - Paraúszás kurzus
 - Csörgőlabda kurzus



Universitat de Sevilla, Spanyolország

A Sevillai Egyetemen az esélyegyenlőséget és a fogyatékosügyet rektorhelyettesi posztokon lévő női vezetők felügyelik, akik e tisztségük mellett aktív kutatók s oktatók, csak órakedvezményt kapnak a plusz feladatok miatt. Az egyetem már a 3. ciklusát fejlesztette ki a Nemi Egyenlőségi Tervének (GEP), s a mobilitás során szembetűnő is volt, hogy a magas tudományos fokozattal rendelkező nők és női vezetők nagyobb arányban képviseltették magukat mely az ilyen irányú vezetőképző tréningeknek és az egyetem családbarát politikájának is köszönhető. Ennek ellenére látszik, hogy a déli régióban kevesebb forrás jut az esélyegyenlőségi hivatalok fenntartásában. A 3 munkatárssal akivel az Esélyegyenlőségi és diszkriminációmentes programokat és támogatás tervezik, ők veszik fel szükség esetén a kapcsolatot a kampusz épp szükséges erőforrásaival a hallgatók védelmében, támogatására:

A Sevillai Egyetemen egy fogyatékossgal élő hallgatói mobilitással érkező számára az alábbi szolgáltatásokat nyújtja:

- **Mobilitási programok támogatása:** A nemzeti és nemzetközi mobilitási programok keretében a fogyatékkal élő hallgatók számára elérhetők szolgáltatások, programok és források, amelyeket előre egyeztethetnek a hallgatói szolgáltatások központjával a mobilitási program megtervezése során.
- **Fogyatékkal Élő Hallgatók Szolgáltatási Központjával:** A hallgatók kapcsolatba léphetnek e központtal az alábbi e-mail címen (sacucapacidad@us.es).
- **Jogosultság és pénzügyi támogatás:** A fogyatékkal élő hallgatóknak igazolniuk kell fogyatékossgukat, és meg kell adniuk az alkalmazkodási intézkedésekről szóló jelentést ha mobilitással jönnek más egyetemekről. Több információk az ösztöndíjakról és támogatásokról az alábbi linken található (<http://sacu.us.es/ne-becas-y-ayudas>).
- **Szállás:** az egyetem segít megfelelő és hozzáférhető szálláslehetőségek keresésébe.
- *További információ található a <http://sacu.us.es/spp-servicios-alojamiento> linken.*
- Egy mobilitás során ezek a szolgáltatások segítik a hallgatók tanulmányát és életvitelét.
- **Intézményi strukturális garanciák és támogatások:**

Fogyatékossgai / Integrációs Hivatal, mely pusztán 3 munkatárssal rendelkezik, azonban rektorhelyettesi szinten van vezetése a programjaiknak, de ezen vezetők is mellette oktatók és kutatók is.

Nemzetközi Kapcsolatok Irodája szintén nem rendelkezik önálló egyetemi rektori munkatársakkal, hanem kari szinten szerveződik.

Pénzügyi támogatás

Ez az intézmény nem nyújt extra pénzügyi támogatást a fogyatékossgal érkező hallgatóknak.

Orvosi és pszichológiai támogatás

Ez az intézmény nem nyújt orvosi és terápiás támogatást.

Lakhatási támogatás

Ez az intézmény nem nyújt lakhatási támogatást.

V. Diszkusszió

A kevert módszertanú doktori kutatásom vizsgálataiból levonható tudományos eredményeim megvitatását továbbiakban a kutatói kérdéseim mentén és a hazai és nemzetközi szakirodalomba ágyazottan teszem.

V.1. A konvergens párhuzamos módszerű tervezés eredményeihez jutás

Elsőként az alábbi táblázatban szemléltetem, hogy mely kérdésekhez milyen módszerekkel jutottam el, s összetartó, illetve széttartó eredményeket hoztak-e, a sokrétű és trianguláló vizsgálatok.

25. táblázat: A konvergens párhuzamos módszerű tervezésű kutatás eredményeihez jutás

	kvantitatív adat		kvalitatív adat
	dokumentum elemzéssel nyert adat		résztevői megfigyelés terepen
	fókuszcsoporthos interjú		életút interjú
	összetartó adat		széttartó adat
	kutatás, szakirodalomfeldolgozás		statisztikai számítások, validálás

(Ikonok forrása: Google Image, Jesper Dramsch & Vector Art standard kép licenz engedéllyel saját személyes és nem kereskedelmi használatra).

Kutatási kérdések & dimenziók	Neptun 10 éves (kvanti)	Hallgatói kérdőíves adatok	Oktatói kérdőíves adatok	TSZ & PTE intézményi inklúziós törekvései	Hallgatói életút interjúk (kvali)	Nemzetközi partner-egyetemek gyakorlata
I. Miféle modellek és vizsgálati eszközök férhetők hozzá, amelyek segítségével a felsőoktatás inklúziója mérhető és fejleszhető, különös tekintettel a speciális képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatókra?						
1.Mely modellek alkalmasak a disszertáció empirikus kutatására választott egyetem folyamatelvű vizsgálatára, és e modell milyen szempontokat nyújt a kutatás lefolytatásához?						

<p>2.Melyek azok a validált kérdőívek, melyek kutatói eszközként alkalmasak a tervezett kutatás lefolytatására? A választott eszközökkel, mit kell tenni az adaptáláshoz?</p>						
<p>3.Mik a legfőbb jellemzői, tartalmi elemei & eszközei annak a vizsgálati modellnek, mely a felsőoktatási inklúzió helyzetfeltárását eredményezi, fókuszálva a speciális képzési igényű hallgatókra?</p>						
<p>II. Mi jellemzi a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatókat a felsőoktatási térben, kiemelten a vizsgált egyetemen?</p>						
<p>1.Milyen az arányuk és ez miként változott 10 éves időtávban. Milyen aspirációkkal és támogatásokkal léptek be az egyetemre?</p>						
<p>2.Milyen módon haladnak az egyetemi környezetben, és ezt milyen támogatások révén érik el, illetve milyen módon élik meg?</p>						
<p>3.Milyen eredményeket képesek elérni egyetemi társaikhoz képest, mutatkozik-e különbség?</p>						
<p>III. Mi jellemzi a vizsgált egyetemeket az inkluzivitás szempontjából?</p>						
<p>1.Milyen az egyetemet működtetők attitűdje, felkészültsége a különböző háttérű, adottságú, és felkészültségű, a felsőoktatásban alulreprezentált hallgatói kör sikeres támogatásához? Miféle attitűd, tudás, kompetencia jellemzi az oktatókat az inklúzióval kapcsolatban, különös tekintettel a neurodivergens hallgatókra?</p>			 			

2.Milyen a befogadás iránti egyetemi elköteleződés, melyek ennek szervezeti dimenziói, s vannak-e célzott szervezeti egységek, programok és támogatási források? Milyen vezetői elképzelések vannak, és milyen eredményekről és nehézségekről számolnak be az inklúzióért közvetlenül dolgozó munkatársak?						
3.Milyen inkluzív jógyakorlatokat lehet találni a nemzetközi térben, mi ezeknek az egyedisége, illetve közös jellemzője, mely segítheti az adaptációt?						

V.2. A kutatói kérdések megválaszolása

I. Az első kutatói kérdéscsoportom arra irányult, hogy miféle modellek és vizsgálati eszközök férhetők hozzá, amelyek segítségével a felsőoktatás inklúziója mérhető és fejleszthető, különös tekintettel a speciális képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatókra?

A hazai és nemzetközi modellek közül több is alkalmasnak bizonyult a disszertáció empirikus részéhez, az egyetemi befogadás vizsgálatára. A választott modellek különböző szempontokat nyújtottak a kutatás lefolytatásához. A kutatásom fő rendezőelveként az **“Inklúzió folyamatelvű modelljét”** (Varga, 2015, p.66) használtam (II.3.3.). Ennek a modellnek a segítségével tudtam legjobban megvizsgálni a *bekerülés*nél létező *esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumokat*, az egyetemi tanulmányok *folymat*ában az „Inkluzív Kiválóságot” megcélzó rendszerműködtetési feltételeket, például *az egyetemen működő intézményi szociális és tanulmányi támogatásokat*, valamint a *kimeneti* eredményeknél a mindenkire érvényes *eredményességi mutatókat*. Ezt a modellt egészítettem ki vizsgálatomban Varga az inkluzív rendszer működtetési feltételeit leíró, kaptárként egymásba illeszkedő inkluzív környezet kritériumaival, mint vizsgálódási szempontokkal, melyek megmutatták a környezeti tényezők hálózatos, egymást feltételező és egymásra épülő összekapcsolódását (III.fejezet, 9. ábra).

A rendszerelméletek közül szintén hasznosnak bizonyultak az ökoszisztéma-elméletek közül a Bronfenbrenneri fészkek-modellre épített (1979, p. 21) **Neal & Neal hálózatos modellje** (2013, p. 728) az inkluzív intézményi ökoszisztémák stratégiai fejlesztésének átgondolásához.

Ezek jellemzője, hogy a különböző ökoszisztémák egymással aktív kapcsolatban vannak, mely társadalmi interakciók mindegyike magába foglalja a fókuszban lévő egyént. Disszertációmban az **inkluzív mezoszisztémába** tartozó személyeket és tevékenységeket tudtam vizsgálni. Így például a *diszlexiás, ADHD-s vagy AS-es hallgató csoporttársaival és oktatójával folytatott interakciókra vonatkozó véleményeket, vagy például a Támogató Szolgálat munkatársai és a mentorhálózat mentorai által szervezett, tanulásmódszertani, terápiás és támogató foglalkozásokat.* A felsőoktatásban egy hallgatóra irányuló befogadó hatásokat e modell szerint lehet hatékonyan vizsgálni, amit már témában folyó kutatások is megerősítettek (Nieminen & Pesonen, 2022). A hallgató **mikroszisztémájába**, tartoznak az ő *legszemélyesebb szociális interakciói* (családtagjaival, barátaival, szaktársaival, de mentoraival is). Ha az ember mentortanári és szakkollégiumi mentori feladatokra vállalkozik, akkor annak felelősségét is vállalja, hogy mentorhallgatói csapatán keresztül (pl. a speciális képzési igényű és neurodivergens hallgatók tekintetében) legjobb tudása és képessége szerint, egy *neuroaffirmatív szemlélettel és termékeny tudatbeállítódással* hat egyrészt a hálózatába tartozó mentorhallgatókra, akiknek szintén szüksége van érzelmi és szakmai támogatásra, másrészt akár attól sem retten meg, hogy ezáltal hallgatói mikroszisztémájába is bebocsáttatást nyer alkalmanként, s egy elérhető, biztos ponttá válik számukra, aki a szükséges információkat, forrásokat és támogatásokat segíti nyújtani, s mentortanárain keresztül, – ha többeknek is hasonló szüksége és igénye van – akkor ezeket akár plusz foglalkozásként csoportosan is megszervezi.

Végül elemzésem logikájához szintén hozzájárult a Spencer-féle Ökológiai Rendszerelmélet Fenomenológiai Változata (P-VEST) (Spencer & Harpalani, 2004, p.53-77), mert ennek segítségével lehetett értelmezni a neurodivergens hallgatók által megélt tapasztalatokat: az *épségista* oktatási rendszerben a *sebezhetőségüket növelő rizikófaktorokat*, és az őket *hatékony megküzdési stratégiákkal felvértező protektív faktorokat*.

További kérdésem volt, hogy a disszertációm részeként tervezett kutatás lefolytatásához vannak-e releváns mérőeszközök. Több eszközt sikerült azonosítanom, melyek közül két mérőeszközt választottam. Ezeket a disszertáció módszertani, az inkluzivitás mérését segítő eszközök c. alfejezetben részletesen ismertettem (II.4.2.). Mindkét választott eszköz a *felsőoktatási inklúzió mértékét* képes jelezni. Alkérdéseim voltak, hogy milyen módon tudom adaptálni saját vizsgálatomhoz a választott mérőeszközöket. Disszertációs munkám egyik fontos eredményének tekintem azt a két mérőeszközt, amelyek hazai adaptálását és kipróbálását elvégeztem, Ez

indokolja, hogy ennek folyamatát az alábbiakban részletesen ismertessem. Az első eszközre vonatkozóan a validálást is elvégeztem.

A hazai szakmapolitikában a közoktatási integráció elősegítésére Booth and Ainscow műve alapján Dr. Csányi Yvonne és Schiffer Csilla fordításában ismerhettük meg az „Inklúziós Index – Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez” című szakmai anyagot. Az eredeti Inklúziós Indexet az európai felsőoktatásra Salceda Mesa & Ibáñez García adaptálta (2015), s empirikus vizsgálatokban galíciai kutatók validálták, mint mérőeszközt (Losada Puente et al., 2022). Ennek általam magyarra fordított és átdolgozott változata alkotta a *hallgatói kérdőívem gerincét – az „Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (EBAV-skála)” néven. Az eredeti kérdőívből már a spanyol kutatók kiemelték a felsőoktatás tekintetében nem releváns kérdéseket, melyeket kizárólag a közoktatásban tudunk értelmezni (pl. az iskolaérettség vagy a saját körzetileg hozzátartozó iskolához és tankönyvekhez való hozzáférés kérdései). Kutatásomhoz már a felsőoktatásra validált spanyol kérdőívet használtam, mely 36 kijelentést tartalmazott, és 5 fokú likert-skálán mért. Voltak kérdések, melyek esetében pontosító volt, hogy mindkét nyelvű – nem csak ő általuk angolra átfordított – de a spanyol nyelvű anyag is rendelkezésemre állt, hiszen az angol fordítás használt számunkra értelmezhetetlen kifejezéseket (pl. center). Ezt a 36 kérdést én lefordítottam magyar nyelvre, s adaptáltam a hazai felsőoktatásban használatos kifejezésekre (1. lépés). Mint minden kérdőív fordításnál, itt is egy másik fordító szakember segítségével történt az ellenőrzés, azaz a már fordított szöveg visszafordítását is el kellett végezni, hogy ezáltal ki lehessen szűrni a félrefordított, átértelmezett mondatokat (2. lépés). A pilot-tesztelésre a Támogató Szolgálat munkatársait kértem fel, akik a saját hallgatói körükre vonatkoztatva egy “hangosan gondolkodó” (u.n. think-aloud) protokollal kitöltötték a kérdőívet, s jelezték, ahol nem volt egyértelmű, vagy magyartalannak tűnt a megfogalmazás Ezt közös erővel átfogalmaztuk, és a már korrektúrázott változatot újabb, immár AI-által megsegített fordítóapplikációval (Deep-L-lal) újra leellenőriztem, hogy az eredeti célja és funkciója egyik kérdésnek se változzon meg (3. lépés). A 4. Lépés az elektronikus kérdőív megszerkesztése és a Likert-skálán mérő eszköz kiegészítése volt a kitöltők szociográfiai, speciális szükségleteire, valamint képzésükre vonatkozó adatokat lekérdező 17 kérdéssel (#38-56). További két kérdéscsoport a közvetett diszkriminációra vonatkozott a törvényben felsorolt kategóriákkal (#7b.) és az oktatói inklúziós tiplistát mérte vissza (#37). Végül narratív kvalitatív adatokat is gyűjtöttem a hallgatók egyetemi bekerülésére, képzési tapasztalataira, valamint a végzés utáni jövőbeli kitekintésére vonatkozóan, melyek közül szintén*

csak a speciális szükségletű hallgatók adatait kódoltam és elemeztem. Ezután a kérdőív kitölthetőségének ellenőrzése következett, melyben doktorhallgató társak segítettek, s visszajelzéseik alapján kellett javítani a módszertanban részletezett kihívásokkal szembesülve (pl. nem kizárólagos kategóriák, s a jogszabályok nem neuroaffirmatív nyelvezete). A kérdőívet tesztelő kitöltőktől kapott – s az eszköz kitölthetőségre vonatkozó – visszajelzéseket visszacsatoltam a kérdőív javításaiba (5. lépés). Ezután kellett a tudományos rektorhelyettes és etikai bizottsága engedélyét beszerezni a Neptun Egységes Tanulmányi rendszeren való kiküldésre vonatkozóan, ahol meg kellett határozni pontosan a kitöltők csoportját (6. lépés). A bíráló bizottság által átdolgozásra javasolt szociográfiai adatok *nemi identitásra vonatkozó itemében* nem került engedélyezésre a *“nem-bináris” kategória*, a *“maga szeretné meghatározni”* de az *“egyéb”* válaszlehetőség sem. A kutatói szabadság jogát védve, azonban fontosnak vélem e módszertani diszkussziónál megjegyezni, hogy ez a kényszerű változtatás nem kívánatos limitációt eredményezett az adatgyűjtésben, amit meglátásom szerint a hazai konzervatív kormánypropaganda, s nem pedig szakmai érvek szilárdítottak strukturális korláttá. Ennek eredményeképp a meggyőződésemmel ellenkezően kellett ezt az itemet lekérdezni. Saját kutatásomban én szégyenkeztem saját tanítványaim előtt, hogy olyan kérdőívet kellett kiküldeniem #PTEInklúziósindexkutatás címen, melyek azt az üzenetet közvetítették a fiatalok felé, hogy „ha nem tudod a jelen társadalmunkban egyértelműen nőnek vagy férfinak definiálni magadat, ha „nem bináris”, „genderfluid” vagy „transznemű” vagy, akkor *ebben a kérdőívben „nem vagyunk kíváncsiak rád”* tehát **nem** vagyunk befogadóak ezen a területen. Ha más vagy, mint a társadalmi norma, a jelölhető opcióid csak az, hogy *„ne is akarj nyilatkozni erről”*, tehát válj LÁTHATATLANNÁ. Szerencsére a pilot tesztelés fázisában született 31 önkéntes próbakitöltés, mely alapján vissza tudom jelezni, hogy 2023. május 2-án az alábbi adatokat regisztráltam: 51.6% azaz 16 fő jelölte, hogy nő (she/her), 35.5% azaz 12, hogy férfi (he/him), 9.7% azaz 3 fő, hogy nem bináris (they/them); valamint 3.2% nem akarta nemi identitását felfedni. Azért is értelmezhetetlen számomra tudományos szemszögből ez az óvatosság, mert közben az esélyegyenlőséget biztosító törvényeint többnyire eurokomformok (lásd. 2003.évi CXXV.tv. az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, §8 (m.) nemi identitásra és (n.) szexuális irányultságra vonatkozó paragrafusai, valamint az ezen pontok alapján tiltott közvetlen, a §9-ban közvetett megkülönböztetés, valamint a §10-ban a zaklatás és elkülönítés. Kritikai gondolkodásra ébreszt a kérdés, hogy vajon mennyire tudjuk hatékonyan védeni a törvényünkbe

iktatott emberi jogait a társadalmunk neurodivergens és nemi identitása és/vagy szexuális irányultsága tekintetében is diverz kisebbségnek, ha a témához kapcsolódó és az EU által stratégiai célkitűzésként hangsúlyozott „gendered” kutatás (Nascimento et al., 2024) már nemzetközileg elfogadott értékrendje szerinti kategóriákkal sem tudunk hazánkban adatot gyűjteni egy tudományos kutatásban? Ahogy a múlt héten látogatott ciprusi ECER Nicosia '24 nemzetközi neveléstudományi konferencián a fent hivatkozott szerzőtárs, Dr. Emmers előadásából megérthettük, egy inkluzív tudományos kutatás alapja az empirikus adatok etikus, méltányos és transzparens adatgyűjtése a résztvevők kutatásba való bevonásával a tervezéstől az adatgyűjtésen és elemzésen át az adatközlésig. A legjobb tudásunk szerinti elemzés, valamint az adataink nem morális politikai célokra való felhasználásától való védelme szintén hozzá tartozik ehhez, melyet „A kutatók veszélyben” (Researchers at risk) európai és a Brit Akadémia által szervezett kutatóösztöndíjai is támogatnak (Izd. *Marie Skłodowska-Curie Actions, MSCA Guidelines for the Inclusion of Researchers at Risk*, valamint a Brit Akadémia *Researchers at Risk Fellowship program*). Egy valóban inkluzív kutatás a neurodiverzitásról a résztvevők kutatásba történő bevonásával történik, a “semmit rólunk, nélkülünk” elvek alapján. Az adatok elemzése és az eredmények nemzetközi disszeminációja a társadalmi jelenségek kapcsán morális kötelességünk kutatóként. A neuro- és genermítoszokat tudományos alapokon is kérdőre lehet vonni, s fontos, hogy alapos empíriával alátámasztott érvekkel folyhasson a diskurzus és társadalmaink informálása. A neuromítoszokat kanadai és amerikai agykutatók már több, mint egy évtizede megdöntötték, mégis sokan máig oktatják a tanulási stílusok és a mozgással integrálható agyfélteke-dominanciákról alkotott tévhiteinket, s azok lehetséges kapcsolatát a hatékony tanítással (Masson & Sarrasin, 2015; Kelleher & Whitman, 2024). A nemzetközi tudományos szakirodalom már legalább 5 éve interszekcionalitásban vizsgálja a neurodiverzitást a gender diverzitással jelenségével is (van Schalkwyk, 2019; Strang et al., 2018; Hobaica et al., 2019; Lee et al., 2019; Patrick, K. L., 2020; Farquhar-Leicester et al., 2022; Bölte, 2023; McConnell & Minschew, 2023; White, 2024). Ezért lett volna szakmailag is releváns a kérdést úgy feltenni, hogy nem szűkítjük le a nemre vonatkozó identitást a két biológiai szexre. Jelen kutatásom előrehaladása érdekében a hazai szabályzókhöz kellett igazítani ezt az itemet, s jelen Inklúziós Index kérdőívben egyedül egy korábbi, valamint egy későbbi itemben lehetett erre alternatív módon rákérdezni: a.) „tagja-e valamelyik kisebbségnek” item; illetve a 7b. antidiszkriminációs kérdéscsoportnál. A felvetés ugyan jogos, hogy milyen bizalommal tenné ezt egy kitöltő, miután a nemre vonatkozó

kérdés alapjaiban ignorálja identitása létjogosultságát? Az összhallgatói Inklúziós Index neurodivergenciára vonatkozó részeiben ezért sajnálatosan ebben a kutatásban nem volt lehetséges kitérni az ilyen interszekcionalitásra vonatkozó összefüggésekre az egész minta vizsgálatakor, pusztán egyéni interjúk során vált számomra is nyilvánvalóvá, hogy a neurodivergens alanyok egy magasabb százaléka mutatott ilyen együttállást.

Végül ahhoz, hogy megállapíthassam, hogy maga a kérdőív pszichometriai értékei megfelelőek-e magyar nyelven a végleges 36 itemmel kétféle teszttel mértem: egy reliabilitás analízist, melyből megtudtattam, hogy azt mér-e amit szeretnék vele. Ezt a *Jamovi* statisztikai programmal úgy végeztem el, hogy minden egyes faktorhoz tartozó Likert-skála adatokat itemenként húztam be, s futtattam le (Jamovi Project, 2021 lásd III.3.1 és 2. sz melléklet). Például az F1 faktornál beválasztottam az ahhoz tartozó itemeket (2,3,4,5 és 6), s ezekre a kitöltők által megadott értékeket oszloponként behúztam, s így tovább a többi 5 faktorhoz tartozó itemekkel is elvégeztem. Ezen túl, egy normális eloszlást is vizsgáltam, az egy-egy faktor esetében az egy-egy válaszadó által adott értékeket summázva, s azzal az értékkel számolva a statisztikát. Azt tapasztaltam, hogy mind a megbízhatósági mutatók (Cronbach α >0.6-nál), mind pedig a csúcosság-ferdeség mutatói <(2) megfelelőek a kérdőívnek, mint kutatói eszköznek.

A második eszköz, a **“CHARM-EU oktatói inklúziós típlistas kérdőív”** egy fejlesztés eredménye, mely a CHARM-EU nemzetközi egyetemek-közi konzorcium által készült (melynek a hazai egyetemek közül az ELTE a tagja). Ez az eszköz kimondottan a felsőoktatási befogadás növelésére fókuszál, s egy oktatói típlista is készült az eszköztárába, melyből fordítással szintén egy likert-skálás kérdőívet készítettem az oktatóknak, s hasonló módon, mint a fent leírt folyamat, szociográfiai és speciális szükségletre, karra, korra, beosztásra és a kitöltő egyetemére vonatkozó adatokat is lekérdeztem. Itt az összes oktató adatait néztem (N=126), s főként, mint 8 pillérhez való viszonyulást, mint attitűdöt, valamint az oktatóknak a befogadással kapcsolatos szemléletét és tapasztalati szintjét vizsgáltam, főként a kvalitatív adataikra fókuszálva, ezért egyelőre a 108 PTE-s kitöltővel még nem végeztem statisztikai vizsgálatokat, ezért nem is validáltam a kérdőívet a vizsgálat ezen fázisában. Tervem a jövőben, hogy egyetemünk mentorhálózata segítségével több kitöltésre is szert tudok tenni, s egy longitudinális vizsgálattal nyomon tudom követni egyetemünkön a szemlélet alakulását az oktatók körében, s az ezzel kapcsolatos, bővülő tapasztalataikat meg tudják osztani a többi oktató kollegával is.

Végezetül az első főkérdésem részeként arra voltam kíváncsi, hogy melyek a legfőbb *jellemzői*, tartalmi *elemei* és kutatói eszközei annak a vizsgálati modellnek, melyet a felsőoktatási inklúzió helyzetfeltárásához fejlesztettem, fókuszálva a speciális képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatókra. Az első kutatói eszközöm a hallgatói kérdőív (EBAV-skála), mely alapvetően **három fő dimenzióban** és a hozzá tartozó 6 aldimenziókban vizsgálja a felsőoktatási befogadás aspektusait. Az első dimenzió **az intézmény kultúrája (I.)**, s ezzel kapcsolatban *egy inkluzív szemlélet kialakítása, melyhez az A. és B. szubdimenzió tartozik, melyek a **Közösségfejlesztés** (A), valamint az **Inkluzív értékek megteremtése** (B.). A második egy **intézménypolitika (II.)**, mely *az intézményi inklúziós programok stratégiai fejlesztése és a sokszínűség támogatásának a megszervezése* tartozik. Ebbe a második dimenzióba a **“Mindeki egyetemének kialakítása”** (C.), valamint a **“Tanulói sokféleség támogatásának megszervezése”** (D.) tartozik. A harmadik dimenzió pedig a **gyakorlaté, az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése**, melyhez az E. és F szubdimenzió tartozik, melyek a **Tanulás szervezéséről** (E.) és az **Erőforrásaik mozgósítására** (F.) fókuszálnak. Ezek alá rendeződik 36 kijelentés, melyet a kitöltő egy 5-fokú likert skálán jellemez, hogy mennyire ért azzal egyet, hogy ez teljesül az egyetemén a saját tapasztalata szerint.*

A másik eszköz pedig a **CHARM-EU oktatói Inklúziós tipplista**, mely egy *nyolc pillérré* épülő, kifejezetten oktatók számára készült szakmai ajánlás az inkluzív szemlélet kinyilatkoztatására, fejlesztésére és az oktatás és tananyagok hozzáférhetőbbé tételére (lsd. 3. sz. melléklet magyar fordításban), melyet empirikus adatgyűjtésre még egy kutatás se vetett be. Ez egyik újszerűsége a kutatásnak. Ezek a pillérek általános területeket jelölnek meg, melyekben a kérdések és javaslatok már konkrétumokra utalnak. A nyolc pillér az alábbi: I. A diákok sokféleségének elismerése, II. A kurzus inkluzív környezete, III. Tanulási lehetőségek, IV. A tananyag sokszínűsége, V. Az egyetemi oktatók, vendégelőadók és partnerek sokszínűsége, VI. Felhasználóbarát és hozzáférhető tananyagok, VII. Többféle értékelési lehetőség, VIII. Szakmai fejlődés. E tematikus pillérek alá 11 kérdés és ahhoz tett kifejtő megállapítások, valamint tippek tartoznak. Ezeket emeltem be kijelentésképpen 21 kérdéskategóriában és 41 össz itemmel rendelkező kérdőívben, melyben a kérdések egy része megjegyzéseket és tapasztalatok megosztását is lehetővé teszi. A célja ennek az oktatói kérdőívnek skálán mérni a felsőoktatásban oktatók önbevallásuk szerinti ismeretét, kompetenciáit és attitűdjét a 8 pillér különféle inkluzív oktatási környezetre vonatkozó elemei kapcsán. E kutatói eszköz segítségével lehetne modellezni

az egyetemi befogadás szempontjából egy spektrum különböző pontjain lévő oktatói csoportokra szabott lehetséges intervenciókat.

Az egész Inklúziós Index, s az ezen alapuló Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skáláján (EBAV), valamint a CHARM-EU oktatói Tipplista kérdőíven is átvonul egy szemlélet, mely az egyetemek/főiskolák élén álló kutató és adminisztratív pozícióban is lévő szakembereket olyan vezetői képességekkel és szemlélettel vértézné fel, akik képesek mindenki számára az egyetemet egy kölcsönösen befogadó és komfortos egyetemi környezetté formálni, s ennek érdekében a középvezetőket, a hallgatókat, oktatókat és személyzetet is egy folyamatos stratégiai fejlesztésre, továbbképzésre, minőségbiztosításra és a kompetenciáik fejlesztésére ösztönözni.

II. A második kérdéscsoport szerint azt kívántam feltárni, hogy mi jellemzi a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatókat a felsőoktatási térben, kiemelten a PTE-n.

A speciális képzési szükségletű hallgatók (tertiary or higher education students with disability) aránya a nemzetközi statisztikákban régióként igen változó, míg Európában a fogyatékkal élők átlag egyharmada jut el felsőoktatásba, pontos számokról fogyatékosági kategóriánként nem szolgáltatunk adatokat az Európai Fogyatékoságügyi Fórumnak, így a hazánkról megjelent 2024-es jelentésekből csak annyi derül ki, hogy a fogyatékkal élők foglalkoztatási rátája 2022-ben az egyik legmagasabb volt Magyarországon az EU-ban (32,4 százalékpont), míg a nem foglalkoztatott, nem tanuló vagy nem képzett fiatalok általános aránya (10,8%) az uniós átlag alatt marad, s itt a fogyatékkal élők esetében jelentősen alacsonyabb ez az arány (ahogy a romák és vidéki nők esetében is). Részletesebb adatokat végül a Kulturális és Innovációs Minisztérium felsőoktatási referensétől kaptam, melyből láthattuk, hogy a vizsgálatom évében (2022/23) az összes nagyeljárásban felsőoktatásba került kerekítve kb. 300,000 hallgatóból átlagosan az egyetemi típusoktól függetlenül átlagolva, de a PTE-hez hasonló típusú alapítvány által fenntartott (KEKVA) egyetemekre vetítve is 1% a felvett fogyatékkal élők aránya, mely kerekítve 1800 fő mely a felvett hallgatók körülbelül 60%-a modellt váltott egyetemeken (KIM, 2023).

A PTE 10 éves Neptun adatbázis-elemzés (2010-2020) eredményei alapján arra a kérdésre, hogy bejutnak-e a speciális szükségletű és köztük neurodivergens hallgatók az egyetemre azt a választ kaptuk, hogy igen. A vizsgálatunk fókuszában lévő *neurodivergens hallgatók* (a Neptunban ide a diszes és ADHD-s hallgatókat csoportosították) az előnyben részesített és hátránnyal küzdő

hallgatói csoportok közül a legszámosabb csoport (>1.1%, azaz 539+ fő). Azaz az egyetemi felvétel (*bemenet*) idejében is a sajátos képzési igényűek között ez a legmarkánsabb hallgatói csoport. A többi speciális szükségletű hallgató mozgássérült, érzékszervi- és beszéd fogyatékkal élő, valamint az autizmus spektrumállapottal élő (N=373). A 10 éves idősoros adatokban a különböző hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő végzett hallgatók (N összhallgató = 40,000) aránya egy időben fordított U-alakú trendet követ, a neurodivergens hallgatók esetében a 2015-17-es csúcs után ismét csökkenő tendenciában, mely hipotézisem szerint a jogszabályok változásait követte le. A mozgás-, érzékszervi, valamint beszéd fogyatékkal élők esetében egy folyamatosan csökkenő tendenciát mutat a végzett hallgatók száma, ami alól egyedül a 2016-os év kivétel. Együtt a két kategória az országos átlag feletti arányban volt jelen a 10 éves időszakban a végzettek között, melyet a nyílt válaszukban kitartásukkal, sokszoros energiabefektetésükkel és a szaktársak segítségével, valamint a Támogató Szolgálat támogató és megtartó erejével, mint protektív faktorokkal támasztottak alá (Spencer & Harpalani, 2004). S hogy mely támogatással léptek be fókuszcsoportunk hallgatói az egyetemre? 2022-ben és 2023-ban még esélyegyenlőségi többletpontokkal lehetett bejutni (+40, ha nem haladta meg a 100 többletpontot), idéntől ugyanebben a kategóriában, de intézményi pontok segítségével. Országos adatokból tudjuk, hogy 2022-ban a hallgatók 11%, majd a következő évben már a fogyatékosági kategóriában 29%-os növekedést mutató előnyben részesített hallgatói csoport 18%-át segítették ezek a pontok a bejutásban (KIM felsőoktatási referens, nem publikált adatai). A kérdőív nyílt kérdésre adott válaszaiból az volt leszűrhető a neurodivergens hallgatók bekerülésének körülményeivel kapcsolatban, hogy változó volt, hogy kinek volt könnyű, s kinek nehéz a bejutás, s ez nem csak speciális szükségletüktől, de előző iskolai élményeiktől, önbizalmuktól, motivációjuktól is függött. Többen nevezték meg a családot, mint támogató erőt, akik az érettségik idejére tehermentesítették és kiszolgálták őket: „*Könnyű volt bejutnom az egyetemre, jó tanulmányi eredményeim voltak és a **családom nagyban támogatott** abban, hogy csak a tanulásra kelljen összepontosítak.*” Akiknek hátrány volt az osztályzatai esetében a neurodiverzitás vagy egyéb speciális szükséglete, azokat főként a plusz pontok segítették kompenzálni, de a procedúra így is rengeteg stresszel járt bevallásuk szerint: „*Nehéz volt, mert sokat szorongtam, stresszeltem, féltem, hogy mi lesz, ha nem érem el a minimum ponthatárt.*” Valódi hátrányban a felvételinél azok a neurodivergens (sok esetben egykori BTMN-es) tanulók voltak, akik már közoktatás alatt is küzdöttek a hagyományos ismeretátadás és számonkérés módszereivel, a curriculum

túlterheléssel, a túl gyakori tesztek és érettségi tananyag mennyiségével, az ezekhez kötött elrettentő, súlyozott osztályzatokkal. Voltak, akiket a bizottság előtti szóbeli feleletek feszélyeztek, vagy a hosszú írásbeli fogalmazásokhoz szükséges végrehajtó funkciókkal és munkamemóriával való küzdelem, a lexikai tudás időre mérése a hosszú feladatsoros teszteken (amiken nem kaptak könnyítést vagy alternatív tesztes differenciálást), s volt akit a gyengénlátása miatt írásban kért sötét háttér és sárga betű nem várt, s nem is látta a feladatokat, miközben félelmeit és idegességét kellett leküzdenie a bizottság előtti feleletek alatt, mely egy átlagos hallgatónak is folyamatos kihívás. A meginterjúvált fókuszcsoporthoz tartozók közül a közoktatásban sokan nem, vagy csak később kaptak ADHD, autizmus spektrumállapot, vagy diszlexia diagnózist, mert a folyamatos megfeleléskényszer hatására kénytelenek voltak az neurotipikus világban „maszkolni” (Price, 2022). Volt, akinél csak az egyetemen derült ki, hogy az eddig strukturált közoktatásban a többszörös energiabefektetés, és az ezzel járó stressz és szorongás árán még áthidalható, de a felsőoktatásban, főleg a mesterképzés és doktori képzésben segítség és módszertani támogatás nélkül már megugorhatatlan lett a fejük felett hullámként összecsapó anyagmennyiség és megírandó esszék szövegalkotási nehézségei. Így se megsegítő beavatkozásokat, se többletpontot nem kaptak, van, hogy csak a demoralizáló „lusta vagy,” „többet kellene tanulnod”, vagy „ha nem szeded össze magad, belőled nem lesz semmi” ítélező megjegyzéseken kívül, esetleg a problémáikat elbagatellizáló „ne panaszkodj”, „ez már nem középiskola, hanem tudományegyetem”, „másnak sem könnyű”, vagy a „képes vagy rá, biztosan menni fog” kijelentésekkel szembesültek. Sokuk vagy már nem is mert jelentkezni, vagy az általa megjelölt programokra nem került be, míg mások bármely cél érdekében képesek voltak mentálhigiénéjüket beáldozni, hogy bebizonyítsák, hogy valóban képesek rá, ugyan többszörös energiaráfordítással és az egyetemi élet más aspektusainak feláldozásával. A felsőoktatás neuroetikája c. mű (Baker & Leonard, 2017) egy fontos kiadvány az oktatási rendszereink kritikai szemléletéhez, mely az épségista elefántcsonttorony strukturális akadályait tudományos empiriával és számos elit egyetem gyakorlatát összehasonlítva betekintést nyújt az adatok mögé, a neurodiverzitás és szocioökonómiai státusz metszetét hangsúlyozza, s a „kapu őrzésének” esélyegyenlőségi aggályait. Alátámasztja, hogy a felvételi tesztek társadalmi igazságossága etikailag kifogásolható, különösen a mentális egészség és a felvételi folyamat által okozott stressz miatt, valamint bebizonyítja, hogy a felvételi folyamatok az amerikai rendszerben így sem tudják megjósolni a hallgatók későbbi tudományos sikereit vagy a számtalan okból történő

lemorzsolódását, így szakmailag egy új neuroetikai megközelítést szorgalmaz az egyetemi felvételi eljárásokban.

A **második kérdéscsoport** következő alkérdésében azt akartam megtudni, hogy a fókuscsoport hallgatói milyen módon haladnak az egyetemi környezetben, és ezt a haladást milyen támogatások révén érik el, illetve milyen módon élik meg?

Ha a PTE inkluzivitását a tanulmányi idő alatt (*folyamat*) nyújtott támogatásban mérjük, melyet a hátránnyal élő hallgatóknak nyújt, a támogatások között kiemelkedő szerepe van az ösztöndíjaknak és kollégiumi elhelyezésnek, melyek csökkentik a hallgatók kiadásait, mégpedig úgy, hogy arányosan több idejük marad tanulmányaikra és feltöltődésre. Az eredmények azt mutatják, hogy a fókuscsoportom mindössze fele ösztöndíjas, így a hátrány nélküli hallgatókhoz viszonyítva alig tér el a neurodivergens és más speciális szükségletű hallgatók tanulmányi ösztöndíjjal való támogatása, azaz az anyagi támogatásuk leginkább családjuk szociális-gazdasági helyzetével van összefüggésben. A neurodivergens személyek körében a *kollégisták aránya* valamivel, de nem jelentősen nagyobb (26.3%), mint a teljes népességé vagy a hátrány nélküli hallgatóké (20%) a vizsgált 10 évben.

Végül azt vizsgáltam a második kérdéscsoport utolsó pontjaként, hogy *milyen eredményeket voltak képesek elérni egyetemi társaikhoz képest, mutatkozott-e különbség a hallgatói csoportok között?*

A neurodivergens személyek körében a legkiugróbb és feltétlenül intervenciót szükségeltető eredménynek azt véltem, hogy a vizsgált évtized makrostatisztikai adatai alapján egyetemünkön az átlagnál nagyobb arányban voltak azok, akiknek nem volt nyelvvizsgájuk (64.3%), s alig több, mint a harmaduk rendelkezett csak nyelvvizsga bizonyítvánnyal a képzésük végére (35.7%). Bár jogszabályainkat azóta (a sok bentrekedt diploma miatt) módosították és az egyes egyetemi programok hatáskörébe helyezték az idegennyelvtudás kritériumát, egy tudományegyetemen a hallgatói mobilitás és a nemzetközi tudományos diskurzusban való részvételben, de a munkapiacra való elhelyezkedésnél is komoly hátrányt jelent, ha a diploma nem társul idegennyelvi ismerettel. Az összegzés és kitekintés alfejezetben ezért az ezzel kapcsolatos javaslataimnak is szenteltem néhány oldalt.

A 10 éves Neptun adatokkal végzett logisztikus regresszió számítás alátámasztja azt a hipotézissel szembenő, meglepő eredményt, hogy a neurodivergens hallgatók még a

kihívások és az egyetemi léttel járó mentálhigiénés áldozatok árán is a legnagyobb valószínűséggel végeznek sikeresen a Pécsi Tudományegyetemen, és a legkevésbé valószínű, hogy tanulmányaik során féléveket passzívnak (0.66 félév). Ezt az eredményemet más hazai longitudinális kutatás empiriája is megerősíti (*Hrabéczy & Pusztay 2020*), miszerint a fogyatékossgal élő hallgatók képzési ideje nem haladja meg egy átlag egyetemi hallgató képzési idejét. Itt annyiban árnyalnám az ezzel kapcsolatos kutatások eredményeit, hogy amennyiben tovább bontjuk a fogyatékkal élők csoportját, láthatjuk, hogy míg a neurodivergens csoport sikerebb arányban végzett, mint az átlag, a testi és érzékszervi fogyatékossgal élők csoportja esetében (az interjúk során feltárt hullámzó egészségi állapot, a beavatkozások és ellátásra szánt idő, valamint a mentálhigiénés kihívások miatt) képzési idejük minimálisan kitolódni látszik (de még így is csak átlag 1.25 passzív szemeszterrel, a teljes PTE-s hallgatói átlaghoz képest (0.98) alig több, mint egynegyed szemeszternyi különbséggel).

A disszertációban bemutatott makroelemzések eredményei még inkább indokoltá tették, hogy az adatok mögé nézve, fókuszcsoporthos interjúk alapján az érintett hallgatói csoportból sikeresen diplomázott, reziliens hallgatók protektív faktorairól és megküzdési stratégiáiról mélyebb képet kapjunk. Egyrészt limitációnak bizonyult a kutatás szempontjából, hogy a 2022/23-as kérdőíves vizsgálat már nem ugyanezen hallgatói csoportok kvalitatív adataiba engedett betekintést, viszont a meginterjúvolt hallgatók mélyebb megértést adtak számomra az életút során megélt rizikófaktorok kapcsán.

A hallgatói kvalitatív adatok alapján visszajelzést kaptunk a speciális szükségletű, köztük neurodivergens csoport iskolai tapasztalatairól. Ezekről összefoglalva az mondható el, hogy bár voltak szerencsés esetek is, a tanulási nehézségekkel küzdők hasonló stigmákkal, őket megszégyenítő szituációkkal, az empátia és differenciálás hiányával találkoztak, és közösségeikben gyakori érdekképviselettel kapcsolatos kihívásokat éltek meg szüleikkel, hisz a közoktatásban voltak olyan pedagógusok is, akik a szakszolgálatok diagnózisait és javaslatait sem tekintették betarthatónak. Közös szál az iskolai életút énképükre tett romboló hatása, a gyakori iskolaváltások (főként a felsőtagozatba lépés idejében), a kevésbé hatékony és mindig plusz teherként rájuk nehezedő fejlesztőfoglalkozások, a mások előtti megszégyenítések miatt abban az életszakaszban gyengítették önértékelésüket és önhatékonyságukat, amikor még nem voltak érettek arra, hogy neurodiverzitásukat és a velük foglalkozók kompetencia-korlátait kognitívan fel tudták volna dolgozni (Bandura, 1977, p.193). A pozitív interakciókról ritkábban számoltak be, de

ha előfordultak (általában egy osztályfőnök, vagy fejlesztőtanár őket felkaroló protektív faktorként ható személyében), akkor igen nagyra értékelték őket. Más kutatások is alátámasztották a neurodivergensek esetében megélt stigmákat, mikroagressziót és kirekesztést, melyhez a hátrányos helyzetű fiatalok esetében társult a bőrszínük, nemi identitásuk vagy más kisebbségi jellemzőikkel interszekcionalitásban megélt tulajdonságuk (Nolan and Owen, 2024). A felsőoktatásba lépve a szerencsés bekerülők esetben sok esetben fordul a kocka, egyrészt büszkeséggel és önbizalommal tölti el őket a bekerülés és kezdenek fiatal felnőttként reflektálni pedagógiai nézeteikre, s neurodivergens identitásukra. Több bölcsész hallgató megkönnyebbüléssel érzékeli, hogy ez már a felnőttek világa, amit úgy fogalmaz, hogy „*az egyetemen végre úgy érezhetem, hogy emberszámba vesznek*”, de az egyetem elefántcsonttoronyában is vannak szigorú és “hübrisszel” oktató kollegák, akik nehezen idomulnak tanulási és írásképessegeikben és olvasás-szövegértési szokásaikban széles skálán mozgó, kognitív feldolgozásukban olykor atipikus hallgatókhoz, melyet mutat az alábbi bejegyzés: „*befogadóbbnak éreznénk az egyetemet, ha az oktatók nem érzékeltetnék velünk folyton, hogy selejtek vagyunk.*” Volt hallgató, aki az oktató felelősségét is hangsúlyozta a hallgatók egymást célzó mikroagressziója esetén. A szakirodalom erre a dupla empátia problémát említi, ahol dokumentálták adatfelvétellel, hogy nemcsak az oktatókkal, de sok esetben a neurotipikus hallgatótársakkal sincs kölcsönös megértés és befogadás (*double empathy problem/DEP*) (Spaeth & Pearson, 2023).

Az egyetemi térben fókuszcsoportom megkérdezett tagjai önhatékonyan keresik az őket támogató közösségeket és szaktársakat. A Támogató Szolgálat munkatársai kaptak ezzel kapcsolatban a legtöbb említést, a neurodivergensek körében az érzelmi támogatást és sorstársi közösséget is nyújtó Cso-disz klub, a hozzáférés, fizioterápia valamint a tananyagok beszerzése és számukra elérhetővé alakítása szempontjából. A tanulásmódszertani támogatás egyre erősödő pillér, s a többi szervezettel való interakciót, a sportlehetőségeket és a mobilitásban való segítséget, mint egyetemi életükhöz és jóllétükhöz való hozzájárulást értékelték hallgatóink.

Fejlesztendő területekként jelezték a PTE közössége számára elsőként az ***épületek további akadálymentesítését*** (ld Rókus és BTK Ifjúság úti rámpa utáni lépcsősor, valamint a kapukon való bejutást levelezős és szombati órákra, amikor parkolási akadályokba ütköztek hallgatók, ha nem volt mozgáskorlátozottként belépési engedélyük, s nem volt Támogató Szolgálat se hétvégén.

Másodsorban az *adminisztratív nehézségeket* és az oktatásszervezési anomáliákat, a nem világos, nem időben történő, vagy ellentmondásos információ szolgáltatását és a tantérgyi ütközéseket.

Továbbá a *tananyagok minőséggel* kapcsolatos vagy a kurzusleírásban számukra elérhetetlen jegyzet megadását, melyet főleg a képzésükért fizető hallgatók nehezteltek, hogy nem volt feltöltve és elektronikusan megosztva velük. A tananyagokon túl elektív kurzusokhoz is szeretnének többen hozzáférni, sok kurzus a nemzetközi hallgatók számára nem elérhető nyelven, magyarul van csak meghirdetve.

Fókuszcsoporthoz számára a *tanítás és tanulás kihívásai* bizonyultak a legrelevánsabb területnek, ahol neurodivergens hallgatók, de a kontrollcsoport tagjai is jelezték, hogy túlterhelik őket az osztatlanos tanárképzés két szakán, feleslegesen és sokat kérnek tőlük vissza.

Itt a neurodivergens hallgatók nem megértettsége és kihívásai egy önálló tematikus kategóriát alkotott, mivel az interjú adatok és kérdőíves bejegyzések is alátámasztják, hogy ők is egy sérülékeny és időszakonként intervenciót, támogatást, de feltétlenül egy neuroaffirmatív, befogadó környezetet igénylő speciális csoport. A diszlexiás és diszgráfiás hallgatók esetében az audio anyagok hiányában a terjedelmes szövegek átolvasása, tanulása, az esszék írása, s a szintén érkező rugalmatlan értékelési rendszer okozott strukturális akadályokat; míg az *ADHD-s hallgatók* esetében az időbeosztással és az elvárt feladatok hatékony és határidőre történő elvégzése, a dolgok rendben és szem előtt tartása kapcsán jelezték kihívásokat. Míg a *túlhajszoatlanság érzését, és az impulzív* viselkedést az agy önszabályozás és gátlás funkcióihoz köti a szakirodalom, a munkamemória, fogalmazás és rendszerezés területén tapasztalt kihívások pedig a végrehajtó funkciókhoz (Zaghi, 2019). A figyelem könnyen elterelhetőségét pedig ezzel foglalkozó szakemberek ahhoz a jelenséghez kötik, hogy egy ADHDs idegrendszere nehezen szűri ki a külső „zajokat”, s bármi kis elterelés könnyen elvonja a figyelmet egy folyamattól, így gyakoribb a figyelmetlenségből eredő hiba, elírás és elszámolás (Gallo, 2023). Több interjú alany viselkedés- és funkcióbeli javulást tapasztalt, s hatékonyabbnak véli tanulását és életvezetését a neki felírt gyógyszeres kezelés hatására, azonban több általam meginterjúvolt hallgató jelezte, hogy több esetben is történik visszaélés ajzószerrel a vizsgaidőszak alatti teljesítési kényszer miatt nem csak neurodivergens hallgatók esetében, valamint ADHD-s nemzetközi hallgató interjúalany jelezte a római La Sapienza Egyetemről, hogy ADHDs gyógyszerek mellékhatásai miatt más, hivatalosan nem nekik felírt, a fekete piacon beszerezhető anti-pszichotikumokat is szednek szakember felügyelete nélkül egyetemista fiatalok, hogy csökkentsék az amúgy működő és nekik

felírt gyógyszerek mellékhatásait. A hallgatók támogató hatáskörében lévő felelős felnőttek (szülők, oktatók és mentálhigiénés szakemberek) fontos szerepet töltenek be az ezzel kapcsolatos figyelemfelkeltés terén, hogy hangsúlyozzák a veszélyét a felügyelet nélküli öngyógyszerezésnek, s a vizsgaidőszak alatt szedett ajzószereknek, hiszen ilyen szereket csakis pszichiáter szakorvos írhatna fel. Az autizmussal élő hallgatók a tanulmányi életük megszervezésénél a szociális interakciókkal és kommunikációval, valamint érzékszervi érzékenységgel kapcsolatos kihívásokat említettek. Ők szinte minden intézményben hiányolják egy befogadó környezethez a csendes helyiségeket, mely szenzoros harmóniájukat elősegítenék, s otthonosabbá tennék számukra az egyetemi tereket. Szakirodalmak az ASC esetén a depresszió és OCD kondíciókkal való gyakoribb együttállásról számolnak be, s az ezekkel foglalkozó kutatásokkal kapcsolatban hiányt jeleztek a konferenciákon (Mellifont, 2021). Közös tapasztalatként említették a hallgatók a *stresszt, a teljesítéssel kapcsolatos szorongást* és azt, hogy az egyetemeken ajánlott támogató szolgáltatások profiljai általában *nem a láthatatlan neurodivergenciákra* fókuszálnak. A szakirodalom empirikus adatokkal támasztotta alá, hogy szignifikáns a hallgatók családjának szociális helyzetének a hatása a neurodivergens hallgatók felsőoktatási tapasztalataira és arra, hogy mennyire valószínű az, hogy sikeres utat futnak be a felsőoktatásban (Taneja-Johansson, 2021). Szintén nagy mentális jóllétet veszélyeztető folyamatos stresszhelyzet, a gyakori önbizalomhiányból fakadó megfeleléskényszer és az alulteljesítés miatti önhibáztatás, lelkiismeret-furdalás, és a *saját szükségleteik háttérbe szorítása* (Anderson, 2017). Ezek a kihívások gyakran hatással vannak mind a tanulmányi teljesítményükre, mind az általános egyetemi életükre. S míg a PTE-n nem gyűjt fogyasztóbarát és neurodivergenciára vonatkozó adatokat a KTK kutatói által működtetett diplomás nyomkövető, nemzetközi kutatások alátámasztották, hogy a mindenki számára számos területen előnyöket eredményező felsőoktatás az AS diagnózissal rendelkezők esetében kritikus és intervenciókat indikáló eredményeket mutattak: a kényelmi mintavétellel történő keresztmetszeti kevert módszerű kutatásban 74 hallgató adatait elemezték egy nagyvárosi dél-kelet amerikai egyetemen, s a hallgatók több, mint 50%-a a gyenge személyközi kommunikációs készségeik miatt nehezen szereztek barátokat, a nemi arányok tekintetében a támogatások kihasználása egyenlőtlen képet mutat a nők javára, de átlagosan kb. 60%-uk akkor sem veszi igénybe, ha azok rendelkezésre állnak, arra hivatkozva, hogy nem volt róla információjuk, nehéz nekik segítséget kérni, vagy úgy érzik, hogy szükségletük túl komplex ahhoz, hogy a munkatársak megértsék, s 79%-uk nem nyilatkoztatja ki ASD diagnózisát az oktatói felé sem; de a legmegdöbbentőbb adat, hogy míg

83%-uk úgy érzi javára váltak egyetemi évei, mert személyes pszichológiai és szociális tőkájukat erősítette, 87%-uk nem tudott bármilyen anyagi előnyt kovácsolni egyetemi végzettségéből (Evans et al, 2023).

Az EBAV-skálán az inklúziós indexértékei összességében egy befogadó értékrendre törekvő egyetemi közösséget tükröztek, bár számos ponton, és kifejezetten a speciális képzési igényű és köztük neurodivergens, vagy a krónikus betegséggel és mentális állapotokkal élő hallgatók rendre alacsonyabb értéket hoztak, s egyes területen kritikusan alacsony átlagértéket mutattak, melyeket a kutatás korlátainak és megbízhatóságának figyelembevétele mellett érdemes volna átgondolni a kvantitatív értékeket megerősítő kvalitatív adatok fényében is:

A *befogadó közösségek építése faktorban (F1)* a speciális képzési igényű (köztük neurodivergens) személyek, valamint a krónikus és tartós betegséggel élő) *80 hallgatókra szűrt adatbázis* elemzésénél a *3. kijelentés lett a leggyengébb item* a faktorban, (3.3 átlagértékkel), *mely szerint a válaszadókból minden negyedik ember nem vagy inkább nem értett azzal egyet, hogy a programjukban az őket oktatók egyeztetnének egymással.* Ez az egyes hallgatók speciális szükségleteinek támogatása kapcsán is releváns probléma, amit komoly esélyegyenlőségi és méltányossági problémaként empiriával támaszt alá a diszlexiás (Ryder & Norwich, 2019; Dobson, 2019), az autizmus spektrumkondícióval élő (Dwyer et al., 2023), valamin az ADHD-s hallgatók esetében is (Niminen & Pesonen, 2022; Lipka et al, 2019) a nemzetközi szakirodalom. Ennek korrigálására az egyetemi neuroaffirmatív policy egyik szakértője az *egy ponton történő speciális szükségleti igénybejelentést szorgalmazza, hogy a hallgatókra több, időigényes dokumentáció ne háruljon, s a hallgatók ne legyenek kitéve egy inkluzív közösségben annak, hogy minden egyes oktató és minden egyes vizsga esetén más-más bánásmódban részesüljenek* (Dwyer, 2021). Az *inkluzív értékek kultiválása (F2)* faktorban a legkevesebb egyetértést mutató item „Az értékelés minden hallgató teljesítményét motiválja” volt, ahol szintén a speciális hallgatók mutatói voltak a leggyengébbek a PTE-n (3,3), mely azt jelenti, hogy egynegyedük egyáltalán nem vagy inkább nem értett egyet azzal, hogy az értékelés motiválná a teljesítésüket. Egy friss szakirodalom egy reflektív analízisben *a felsőoktatás neuronormatív elvárásait és értékelési módszereit* állítja pellengérré és újra javasolja gondolni a hallgatók bevonásának többféle és rugalmasabb módjait, külö (Spaeth and Pearson, 2023). A *„mindenki felé nyitott egyetem kialakítása (F3)” faktorban gyengén szereplő 16-os item megerősíti a mentorhálózat szükségességét, hiszen a gólyatáborb leszámítva (ahova nem mindenki jut el), még mindig úgy érzi a hallgatók többsége, hogy nem kap*

elég támogatást a beilleszkedéshez. Ezt az EBAV-skála „amikor a hallgatók először érkeznek az egyetemre, segítséget kapnak az egyetemi életre való felkészülésben” kijelentésre adott értékelés, valamint a hallgatók nyílt kérdéseire kapott javaslatok között is olvashattunk. Erre irányuló adatokat egy keresztmetszeti dokumentumelemzésből kaphattunk az Egyesült Királyságból, amiből kiderült, hogy a vizsgált egyetemek alig 50%-a ajánlott mentori szolgáltatást és tantárgyspecifikus mentorálást (Dobson, 2019).

A „**sokszínűség támogatásának megszervezése (F4)**” kategória kifejezetten fontos adatokat szolgáltatott a speciális képzési igényűek fókuszcsoportjában. A **neurodivergens hallgatók** indexe a fogyatékkal élő hallgatókétól nem állt távol, kivéve ebben az F4 faktorban, ahol a tanulói sokféleség támogatásának szervezését, ahol viszont lényegesen alacsonyabb azokénál. Ebben a faktorban a „22. A sajátos képzési igényű (az Nftv.-ben „fogyatékkal élő”) jelentkezőket és hallgatókat érintő intézményi politika összegyemmi befogadáspolitikai” item egyértelműen tükrözte, hogy ezen a területen van még a PTE-n tennivaló, a hallgatók skálaértékei egyértelműen jelezték, hogy bár voltak és vannak kezdeményezések (Esélyegyenlőségi Bizottság, Befogadó Egyetem Programiroda, megújuló és az egyetem vezetése által is támogatott mentorhálózat, Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport) még nem értük el azt a szintet, hogy ez egy összegyemmi politika legyen, azaz hogy protokoll szinten minden döntésnél figyelembe legyen véve az esélyegyenlőség és méltányosság a sajátos képzési igényűek esetén. A 4. Faktorba tartozó itemek közül a 23. item, mely azt vizsgálta, hogy „Az értékelést és a pedagógiai támogatásokat arra használják-e fel, hogy minden hallgató számára csökkentsék a tanulás és részvétel akadályait” a speciális szükségletű hallgatóknál csak 3,4 pontot és 67,5%-ot kapott, ami 5.5%-kal az PTE összhallgatói kitöltés alatt volt. Tehát jellemző, hogy a PTE-n vannak olyan kurzusok, ahol az oktatók nem képesek csökkenteni a tanulás és hallgatói részvétel akadályait, főként a tanulási nehézséggel küzdő hallgatók körében. A faktorban a leggyengébb értékelést meglepő módon a 24. item kapta, melynek kijelentése, hogy „Mentálhigiénés és érzelmi támogatás is kapcsolódik a tananyagfejlesztéshez és pedagógiai támogatáshoz.” A kutatási fókuszcsoportom itt csak 2,9 átlagpontot, és 57,8% indexet jelölt, mely az egész inklúziósindex legalacsonyabb értéke. Ezt a kvalitatív adatokból alátámasztják azok a bejegyzések is, melyek a poszt-Covid időszakban az amúgy is magas nettó sérülékenységet mutató hallgatótársakat nem csak az orvosi, jogi, közgazdasági és műszaki képzéseken, de az osztatlan tanári szakon is túlzott, olykor sokszor feleslegesen nagy mennyiségű tananyagból hirdetett zh-k és vizsgák, valamint a Chat GPT

világában számtalan portfólióval és személyes olvasmányra adható reflexióval megkerülhető terjedelmes írásbeli beadandó terheli, melyet összehasonlítva a kevesebb kurzusszámú, de emellett kreditszámú nemzetközi képzésekhez képest nehezményeztek. Itt a nemzetközi szakirodalmak kritikusan jegyzik meg, hogy az OSCE 2007-es agendája ellenére, mely az idegtudományok eredményeinek az oktatási gyakorlatba való integrálását hirdette, a kutatók jelzik, hogy 17 évvel később sem valósult meg a neuromitoszok lebontása, valamint, hogy az elme, az agy és az oktatás (Mind, Brain and Education, MBE) tudományának eredményei jótékony hatással lehetnek a felsőoktatásunkra, hiszen hatékonyabban támogathatnánk a tanulók kognitív és érzelmi fejlődését (Jolles & Jolles, 2021). A neurodivergens hallgatók tapasztalataira fókuszáló kutatások empiriái sorra jelzik, hogy az érzelmi támogatás a kognitív leterhelés mellett egyaránt fontos egy befogadó környezetben (Lipka et al., 2019). Ezt leginkább egy kisebb közösség megtartó ereje, a mentális egészséget támogató közös időtöltések segítenék a természetben, vagy az egyetem zajos világában, a csendes terek és mindfulness alapú meditációs foglalkozások, az érzékszervi és szenzoros érzékenységhöz való alkalmazkodás, s végül a folyamatos egyetemi évek alatt elérhető tanácsadást biztosíthatná (Dwyer et al., 2023).

Az ötödik faktor kifejezetten a tanulásszervezésre fókuszált, s neve „*a tanulás szervezése (F5)*.” A kitöltők több mint fele (65%-a), szám szerint 170-en azt jelölték, hogy inkább egyetértenek, vagy teljes mértékben egyet értenek azzal, hogy a tanulás szervezése a PTE-n többnyire befogadó módon történik, míg a speciális szükségletű kitöltők csoportjában ez az arány 11 százalékponttal kevesebb (54% - 45 fő). Az ebbe a faktorba tartozó 33-as item kijelentése is alacsony értékesést kapott a speciális szükségletű fókuszcsoportom körében, mely szerint „*Az oktatók törődnek azzal, hogy minden tanuló tanulását és az órákon való aktív részvételét támogassák.*” A skálán a 3,5-ös és 69,3 százalékpontos indexérték, valamint a szórást vizsgálva a kitöltők majdnem fele (37 fő) aki úgy érezte, hogy egyáltalán nem, inkább nem, illetve csak részben képesek a kurzusokon az ő tanulását és aktív részvételét támogatni, ami jelzi, hogy „Ezt a fókuszcsoport esetében alátámasztja az a kutatási eredmény is, melyek konklúziói, hogy az oktatók ne feltételezzenek rögtön negatív intenciókat, ha a hallgatók nem az elvárt módon viselkednek, vagy nem a kért módon teljesítenek, hanem legyenek nyitottak különböző formájú és módú interakciókra és támogatásokra, valamint rugalmasságra a tanulásszervezés során (Spaeth & Pearson, 2023).

Végül, az EBAV-skála utolsó, azaz az inklúziós index hatodik faktora esetében „**az erőforrások mozgósításánál (F6)**,” kiemelném a neurodivergens hallgatók esetében szintén alacsonyabb értéke miatt kiugró 35. itemet: „A hallgatók közötti sokféleséget a tanítás és a tanulás forrásaként használják.” A kitöltők majdnem egyötöde ezzel egyáltalán nem, vagy inkább nem ért egyet, s további egynegyede (66 fő) is csak részben ért egyet. Ez a speciális szükségletű kitöltőknél 3.4 átlagértéket kapott, mely szintén mutatja, hogy van még mit tenni egy a hallgatói sokszínűsége, mint értékre építő egyetemért a PTE-n is. Mégis a válaszadók több, mint fele (54%), a speciális szükségletű és neurodivergens csoportok 58%-a inkább vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a hallgatói sokféleség érték és ő, mint individuum igenis hozzájárul a tudás és érték közös konstruálásához a tanulási folyamatában.

Az EBAV-skála diszkriminációt mérő 7b. kérdéscsoportjában a hipotézisem ellenére nem a politikai propaganda miatt a közéletben gyakori témává vált gender identitás és szexuális orientáció-alapú megkülönböztetés kapta a legrosszabb mutatókat, hanem másik három. Az egyetemista közösség hasonlóan jó értékeket jelölt a diszkrimináció-mentességre vonatkozóan, tehát a nem, bőrszín, kor, nyelv, idegenrendészeti státusz, vagy más kisebbségi létre utaló tulajdonságok esetén, azaz úgy vélik és tapasztalják, hogy az egyetemen nem éri ezeket a hallgatói csoportokat negatív megkülönböztetés és hátrány ezen tulajdonságaik miatt. A PTE egyetemi polgárai tehát a 260 helyi kitöltő véleménye szerint nem rasszisták, se nem idegengyűlölők, s nem is homofóbok. A speciális szükségletűek azonban fejlesztendő területnek vélik az általuk és a jogszabályok szerint “tanulási zavarnak” nevezett *(azaz BNO kóddal rendelkező volt SNI-s hallgatók)*, azaz **speciális tanulási különbségekkel (SpLD) és mentálhigiénés kihívásokkal küzdő egyetemi polgárok iránti rugalmasságot és empátiát, melyet nem csak az érintettek, hanem a kontroll csoport is a legalacsonyabb százalékponttal értékelte.**

Egyetemünk kultúrája és környezete tehát a vizsgált időszakban a hallgatók véleményei szerint a fent részletezett, és a fókuszcsoport által kiemelt fejlesztendő területek mellett a többi területen a 312 nem reprezentatív összkitöltővel és a 262, azaz többségében PTE-s, és az összhallgatóság (20,000 fő) arányában 1.3%-os igen kisszámú kitöltéssel – mint kutatásom fő limitációjával – értelmezendő, s az értekezésben tárgyalt mértékben vélte befogadónak a Pécsi Tudományegyetemet. Az EBAV-skála itemeinek többsége szerint egyetemünk oktatói és dolgozói törekednek a befogadó szemlélet kialakítására. Megállapíthatjuk, hogy a speciális szükségletű, köztük neurodivergens végzett hallgatók sikeres tanulmányi útja egyrészt az egyetem

mezoszisztémájában működő Támogató Szolgálat munkatársainak, mint az intézményes rizikófaktorokat csökkentő támasznak köszönhető; másrészt a hallgatók „netto sebezhetőségével” tisztában levő, azokkal empatizáló, s velük mentori szerepben foglalkozó oktatóknak, illetve az őket jegyzetekkel és tanulásban segítő szaktársaiknak vagy mentorhallgatóknak. Harmadrészt a velük empatikus és rugalmas, őket kisebb támogató közösségekbe csatornázó (pl. CsoDisz Klubnak, szakkollégiumoknak), és az őket parasport-foglalkozásokba bevonó edzőknek is köszönhetőek a sikerek. Szintén igen erős protektív faktor legtöbb hallgató számára mikroszisztémájukat alkotó családjuk szeretete, anyagi és érzelmi támogatása, majd végül, de nem utolsósorban a hallgatók rezilienciáját építő saját pozitív pszichológiai tőkéje (Masten, 2001). A kutatás során felvett és elemzett adatok azt mutatják, hogy mindezen protektív faktorok összefonódása segítette sikerre a vizsgált speciális képzési szükségletű, köztük neurodivergens egyetemi hallgatókat.

III. Harmadik kérdéscsoportom pedig arra fókuszált, hogy mi is jellemzi a vizsgált egyetemeket az inkluzivitás szempontjából?

A ökoszisztéma modellek által vizsgált egyetemi *makroszisztémának* az inkluzív kultúra és oktatáspolitikai ökoszisztémájára volna hatása, ahol az *épségista pedagógiákat* már egy egyetemet átfogó inkluziós stratégiai terv (policy), valamint az azáltal megvalósított szemléletformáló tréningek által lehetne valójában lebontani a strukturális akadályokat és továbbépíteni és monitorozni egy ilyen tervet, melyhez már vezetői elköteleződésre és erőforrásra van szükség. Mindezt több nemzetközi stratégiai dokumentum is megerősít (LERU, 2019, 2014; 2019, Clays-Kulik, 2019; EUA, 2024). Kutatásom arra mutatott rá, hogy az egyetemi befogadás stratégiai szempontjából ez befogadó hálózatokat működtető makroszisztéma, valamint a személyes interakciókat és sokféle támogatást összehangoló mezoszisztéma a legfontosabb szintjei az egyetemi inklúziót működtető ökoszisztémának, hiszen a hazai társadalom kronoszisztémájában idők alatt végbemenő értékrend változásra, vagy a tágabb makroszisztémában folyó jogszabályok harmonizációjára, a gyógypedagógiai diagnosztikus protokollok, a szakszolgálati ellátórendszer továbbfejlődésére kevesebb befolyással vagyunk, hacsak nem tudunk hatni a szakmapolitikára.

A harmadik kérdéscsoport alapkérdése, *hogy milyennek találtam az egyetemet működtetők attitűdjét, felkészültségét a különböző háttérű, adottságú, és felkészültségű, a felsőoktatásban alulreprézentált hallgatói kör sikeres támogatásához?* Első alkérdésként azt vitatom meg, hogy

milyen a befogadás iránti egyetemi elköteleződés a PTE-n, s melyek ennek szervezeti dimenziói, s vannak-e célzott szervezeti egységek, programok és támogatási források?

Amint az Esélyegyenlőségi Bizottság Tagjaival, névszerint a Támogató Szolgálat vezetőjével, Magdali Csabával és Dr. Pál Dániellel, az Ombudsmannal készített interjúiból, valamint az egyetem honlapjának dokumentumelemzése során feltártam, hogy a PTE-n küldetésnyilatkozaton és a Szervezeti és Működési Szabályzaton túl (melynek 55. melléklet az egyetemi ombudsman működtetését garantálja) további két dokumentumban részletezi az egyetemi polgárokra vonatkozó egyenlő bánásmód követelményének, az esélyegyenlőségre és méltányosságra való törekvést, valamint mindezek diszkriminációmentes kezelését: mindkettő dokumentum karok feletti, egyetemi szintű: 1. Az egyik a **PTE** 2024. január 1-től 2024. december 31-ig érvényes **Esélyegyenlőségi Terve** melyben az általános célok és etikai elvek 3 fő pontot említenek: 1. A hátrányos megkülönböztetés tilalmát (mindennemű juttatások tekintetében); 2. Az emberi méltóság tiszteletben tartása; 3. A méltányos és rugalmas bánásmód, mely pontban: „a felek kötelezettséget vállalnak arra, hogy a *nők*, a *40 év feletti*ek, a *roma identitású* és *magukat más kisebbséghez tartozónak valló*, a *fogyatékos*sággal *élő*, a *gyermeket nevelő/nagycsaládos*, illetve a *gyermeküket egyedül nevelő munkavállalók esélyegyenlőségének elősegítése érdekében támogató intézkedéseket hoznak*, különösen a képzések, a munkakörülmények, a gyermekneveléssel és a szülői szereppel kapcsolatos kedvezmények terén. A speciális szükséglettel és neurodivergenciával élő hallgatókkal kapcsolatos bánásmód és támogatások is ebbe a kategóriába tartozna, azonban, ha figyelmesen olvassuk a terv jogi szövegét, világossá válik, hogy ez a dokumentum NEM az oktatók és hallgatók közti viszonyt szabályozza, hanem csak a munkaadó és a munkavállalók közti szerződéseket. Az előzőre csakis a felsőoktatási törvény korábban idézett passzusa vonatkozik. Ez az Esélyegyenlőségi Terv tehát nem fed le minden interakciót az egyetemen, kivéve az ombudsman jogkörét illetően, mert Dr. Pál Dániel hangsúlyozta, hogy hozzá bármely egyetemi polgár fordulhat jogsérelmével, zaklatással, diszkriminációval. A munkavállalók kora, neme és száma is szerepel a helyzetképben, beleértve a *megváltozott munkaképességű foglalkoztatott személyeket*, akik száma a 2023-as adatok szerint 187 fő (1.9%), melyből 123 fő (65%) nő. Itt fontos hangsúlyozni, hogy a speciális képzési igényre és neurodivergenciára vonatkozó adatokat a diplomás pályakezdő nyomonkövetésében is fontos lenne követni, mert akkor az egyetemnek az öregdiákokra vonatkozóan is lenne adata arra

vonatkozóan, hogy diplomaszerezés után milyen eséllyel tudtak elhelyezkedni hallgatóink, mennyi idő alatt és valóban végzettségi szintjüknek megfelelően-e.

Ezentúl a végzettség és vezetői beosztás szerint tartalmaz még adatot, (pl. a munkavállalók közül 395 fő, azaz 4% rendelkezik vezető, vagy magasabb vezető megbízással, ahol már csak a másik dokumentumból, a **II. Nemi egyenlőségi tervből** (Gender Equality Plan, 2021) láthatjuk, hogy a magasabb beosztású és többletkitűzős feladatokkal és juttatásokkal bíró vezetői beosztásoknál (pl. szenátusi tagok) már súlyos esélyegyenlőtlenség mutatkozik a nemi egyenlőség tekintetében az alap kutatások alapján. Az ezekre a Uniós Horizont Pályázatok finanszírozásának kritériumaként a Rektori Kabinet megbízásából a Humánpolitikai Főosztály adatszolgáltatásával, az EB és az IKK tagjainak bevonásával Kutatócsoport elvégzett pár alap kutatást az előnyben részesített hallgatói és a nemi egyenlőségre vonatkozó munkáltatói adatok elemzésével, s alulfinanszírozott nyári időben elvégzett többletfeladatban összeállított stratégiai tervezet, a beavatkozásaival és indikátoraival azóta sem került bevezetésre, sem monitorozásra (talán mert azóta ki is zártak minket az Erasmus+ Pályázatokból, így egy időre okafogyottá vált). Eddigi rálátásom alapján aggályos ezen stratégiai tervek elkészítéséhez, végrehajtásához és monitorozásához szükséges humán erőforráshoz előteremtése, a méltányos díjazása és a transzparens és méltányos adatkezelés is (data equity and transparency), mely elengedhetetlenül szükséges a monitorozáshoz. Továbbá, a felsővezetés elköteleződése nélkül vannak nem rendelkezésre álló adatok, s a női vezetők képzése, motivációs rendszerének kidolgozása is fontos volna – jelezték az érintett felek. Ebben az esélyegyenlőségi tervben szerepel a juttatások területe az e. pontban, hogy *“A Pécsi Tudományegyetem a fogyatékkal élő egyetemi polgárok életminőségének javítása érdekében Támogató Szolgálatot működtetése.”* Az Ombudsman funkcióit pedig az alábbi pontokban állapítja meg a terv: *a) az esélyegyenlőség sérelme, b) diszkrimináció, c) a tisztességes eljáráshoz való jog megsértése, d) az emberi méltóság megsértése, e) hatalommal való visszaélés, f) a magánszféra megsértése, g) zaklatás, h) a szexuális önrendelkezési jog megsértése.* Az ombudsmant az egyetem bármely polgára megkeresheti, ha úgy véli, hogy az egyetem egy másik polgára, döntéshozó szerve, vagy intézményi egysége részéről a fenti sérelmeket tapasztalta. Fontos azonban, hogy ennek kapcsán megfelelő információ jusson el a hallgatókhoz, kollegákhoz, amit brossúrával, online felülettel, és az erről való játékos egyetemi protokollokról szóló quizzel lehetne előmozdítani.

Az EB tagjai és a TSZ vezetője is jelezte, hogy a dokumentumon túl szükség lenne egy egyetem-széles inkluzív stratégiai tervre, mely a méltányosságot és esélyegyenlőséget az összes egyetemet érintő döntésben mérlegelné. Egy szimbolikus dokumentum nem nyújt ugyanis pénzt, paripát és fegyvert a tevőleges beavatkozásokhoz és azok monitorozásához és adatgyűjtéséhez, a tréningekhez és fejlesztésekhez (lsd. további akadálymentesítés), hiába is vannak tervek, hiába is állnak fel munkacsoportok, a felmérés, tervezés és megvalósítás források nélkül nem lehetséges. Mindezen anyagi és emberi erőforrások előteremtése nélkül az esélyegyenlőségi dokumentumok csak szimbolikus díszek maradnak, melyek az értékrendet kinyilvánítják ugyan de betartatni és megvalósítani már nem képesek.

„A sajátos képzési igényű (az Nftv.-ben "fogyatékossgal élő") jelentkezőket és hallgatókat érintő intézményi politika a PTE-n még NEM összegytemi befogadáspolitiká.” A minden karra és oktatóra kiterjedő inkluzív egyetemi stratégia egyértelműen leszűrhető az inklúziós indexből, hogy eddig még nem valósult meg. Bár egyes egymástól izoláltan működő elemeiben, az Esélyegyenlőségi Bizottságban, az egyetemi Ombudsman jogvédelmi intézményében, a Támogató Szolgálat munkatársai által nyújtott támogatásokban és az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportban, az Esélyegyenlőségi és Nemi Egyenlőségi Tervekben, az egyetem Szervezeti és Működési Szabályzatában, és a karonként működő mentorhálózatokban, a mentálhigiénés szolgáltatásokat összegyűjtő egyetemi oldalon, valamint a többi izoláltan működő egyetemi befogadást tükröző programokban (Társadalmi Befogadás Szakkollégiuma, Wlilocki Henrik és PERSZE Roma Szakkollégiumok, Jogklinika, Táncoló Egyetem, stb.) csíráiban mind ott van a befogadó szemlélet, s a számos egyéni társadalmi felelősségvállalás értékrendje. Ezek jelenleg, mint egy fa különálló ágai össze- és széttartanak, s gyökerük az egyetem küldetésnyilatkozata, és a papíron létező és bizottságokban megszavazott szabályzók és tervek. Hiányzik azonban az ágakat összehúzó felsővezetői elköteleződés, és azok a végrehajtó szervek, melyek oxigént termelő leveleket növesztenének a lombkoronához. Fő kihívás, hogy a bizottságok és ezzel kapcsolatos tisztségek csak szimbolikus posztok (a fogyatékossgal élő hallgatók után járt állami támogatáson és TÉR-ben honorált oktatói és adminisztrátori pontokon túl) nem rendelkeznek ezen bizottságok a kellő intézkedésekre szánható keretösszeggel, és felhatalmazással, hogy a dokumentumok újrafogalmazásán és jóváhagyásán túl az egyetem befogadó környezetére tevőlegesen hatást gyakorolhassanak és változást hajthassanak végre. Az ezzel kapcsolatos akciókra, szemléletformáló tréningekre vagy a hallgatói szolgáltatások

profiljának bővítéséhez azonban forrásokra van szükség. Mind az EBAV-skála, mind az interjúk arra világítottak rá, hogy nincs átfogó protokoll az egyetem neuroaffirmatív programjainak megvalósítására, befogadó tereinek létrehozására, több tanulási különbözőségekhez és neurodiverzitáshoz értő szakember alkalmazására, teszt-adaptálásokra, de egyelőre még az egyetemi épületek és szintenként egy akadálymentes mosdóval való megépítésére sem. Az ezekhez fokozatosan előteremtendő forrásokhoz egyetemi felsővezetői elköteleződés és egy DEI ügyekkel foglalkozó iroda megalkotása volna szükséges, akik dolgozóinak csak a stratégiák megtervezése és megvalósítása, valamint a szükséges forrásokra való pályázatok megírása volna a feladata az egyetem már létező pályázatíró munkatársaival együttműködésben.

A harmadik kutatói kérdés következő alkérdése az volt, hogy *miféle attitűd, tudás, kompetencia jellemzi az **oktatókat** az inklúzióval kapcsolatban, különös tekintettel a neurodivergens hallgatókra?*

V.3 A konvergens és divergens pontok megvitatása (Joint Display Analyses)

A Charm-EU Oktatói Inklúziós Tiplista inklúziós indexeit, valamint az Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények (EBAV-skála) hallgatói adatait vizsgálva, az alábbi 3 konvergens, azaz összetartó és együttállást mutató, valamint 7 divergens, azaz széttartó és egymással nem harmonizáló területet találtam, melyeket az alábbi két táblázatban ismertetek.

26. táblázat: Konvergenciát mutató inklúziós indexek a Charm-EU Oktatói Inklúziós Tiplistás, valamint az Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények (EBAV-skála) hallgatói adatait vizsgálva

CHARM-EU Inklúziós oktatói tiplistából az EBAV-skála kérdőívbe beépített 10 item összehasonlító táblája (<i>joint display analysis</i>)	PTE – Oktatók (N=108) értékei	PTE – Speciális képzési igényű (+tartós/krónikus betegséggel élő) hallgatók értékei (N=80)
1.Oktatóink kinyilatkoztatják már a kurzus elején hogy <i>a sokszínűséget elismerik elfogadják és tiszteletben tartják</i>	4.08 87.5%	4.33 86.5%
Az egyetemi kurzusok befogadó környezetének fontosságával, és a hallgatói sokszínűség elismerésével és tiszteletben tartásával, mint értékkel elviekben mind a PTE oktatói, mind a hallgatói többnyire egyetértének (4) egyetértének. A kérdést nem úgy tettem fel az oktatók számára, hogy milyen valószínű, hogy kinyilatkoztatja már a kurzus elején, hiszen erre irányuló szabályozás nincs az SZMSZ-ben, hanem az attitűdöt mértem az által, hogy mennyire valószínű, hogy ezt már a kurzus elején kinyilatkoztatná, mint értéket, mire átlagosan a „szinte biztosan” válasz jött. A szórást nézve az oktatók 10%-a a valószínűtlent jelölte, s újabb 1/5-e a skálán 2-es kevésbé lehetségest jelölte, így az oktatók közel egyharmadának az attitűdje arra enged következtetni, hogy nem támogatják lelkesen a felsőoktatás egyre befogadóbbá válását a speciális szükségletű és tanulási képességeik terén sokszínű ill. neurodivergens hallgatók felé. Az oktatók újabb 20%-a valószínű, hogy kinyilatkoztatná, s 53% szinte biztos, vagy biztosan. A speciális szükségletű kitöltőket többségében szintén ilyen szemléletű oktatók taníthatják, hiszen nekik csak 14%-a jelölte meg a soha vagy ritkán válaszokat, míg 86.5%-a részben, többnyire vagy teljes mértékben egyetértett ezzel a kijelentéssel.		
2.A különböző tanulási módszerek és tevékenységi formák használatából látszik, hogy kurzusaikra készülve az oktatók <i>számolnak a különféle tanulói preferenciákkal, képességekkel és sajátos képzési igényekkel.</i>	4.0 93% DE 9% egyáltalán nem v. nagyon kevésé ért egyet, s majdnem ¼-e csak részben ért egyet	4.30 86%
Míg a hallgatók mindössze 14-a %-a jelezte, hogy ezzel egyáltalán, vagy csak kevésé ért egyet, az oktatók 9%-a egyáltalán, vagy csak kevésé ért egyet azzal, hogy ezt figyelembe kellene venniük a kurzusra való készüléskor, s további ¼-ük csak részben ért egyet, hogy ezzel foglalkoznia kellene. Mindezek ellenére a többség szemlélete átlagosan mégis azt tükrözi, hogy az ésszerű alkalmazkodások a kurzus anyagának átadásakor a változatos tanulói képességek és sajátos képzési igények tükrében, mégis egy többnyire elfogadott jelenség, és ha az oktatók kisebb átlaga gondolja, hogy ez az ő feladata, s nem a TSZ-é, mégis nagyobb százalékban jelezték, hogy már a kurzusra készülve szinte biztosan figyelembe veszik a sokszínű hallgatóságot.		

CHARM-EU Inklúziós oktatói tiplistából az EBAV-skála kérdőívbe beépített 10 item összehasonlító táblája (<i>joint display analysis</i>)	PTE – Oktatók (N=108) értékei	PTE – Speciális képzési igényű hallgatók értékei (N=80)
3. Az oktatók <i>kíváncsiak visszajelzésre</i> , hogy folyamatosan fejleszthessék a kompetenciáikat.	4.7 94%	4.31 86,3%
Ennél az itemnél az adatok azt mutatták, hogy mindkét fél fontosnak véli a visszajelzést, már a hallgatók kicsit alacsonyabb értéket mutatnak abban, hogy kíváncsiak is a visszajelzésére. Az oktatók pedig bár értékrendjükben tükrözik ezt, a kvalitatív hallgatói adatokban számos bejegyzés érkezett arról, hogy hiába is jelezték a központi értékelésben, nem hallgatott rájuk a program, s újra megkapták azt az oktatót, aki nem tisztelettel bánt velük. Abban sem vagyok biztos, hogy mindenki számára világos volt, hogy a hallgatói visszajelzés alatt itt nem a központi, Neptun által kiküldött kurzusértékelést értem, hanem a kurzusunk folyamatában és önfejlesztő szándékkal, saját magunk által beépített formatív hallgatói reflexiókat, s az azokból történő okulást.		

27. táblázat: Divergenciát mutató inklúziós indexek a Charm-EU Oktatói Inklúziós Tiplista, valamint az Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények (EBAV-skála) hallgatói adatai között

CHARM-EU Inklúziós oktatói tiplistából a kérdőívbe beépített 10 item összehasonlító táblája (<i>joint display analyses</i>)	PTE Oktatói értékek (N=108)	PTE – speciális képzési hallgató értékei (N=80)
4. Az oktatók <i>többféle értékelési lehetőséget biztosítanak</i> a kurzusaik során és végén.	3.5 70% DE 22% egyáltalán vagy kevéssé ért egyet ezzel	4.30 86%
Ebben a faktorban úgy tűnik adatainkból, hogy divergencia tapasztalható, mégpedig a kitöltő oktatók értékelése szigorúbb volt önmagukkal, mint a hallgatóké velük. Az adatok alapján gyógypedagógusi háttérrel meglepő volt számomra, hogy a PTE egyetemi oktatói körében ilyen erősen reprezentált az épségizmus szemlélete, hiszen 22%-a azaz több mint ötöde az oktatóknak nem gondolja, hogy feladata lenne az alternatív és több elemből álló értékeléssel bíbelődés, vagy azért mert leterheltnek érzik magukat, és megvannak már a bejártott tesztjeik, vizsgakérdéseik, vagy azért mert nem mind hisznek abban, hogy egy befogadóbb felsőoktatáshoz az oktató szemléletváltása is szükséges.		
5. Az oktatók <i>figyelembe veszik különböző speciális képzési igényeidet</i> a tanítás és tanulás során.	4.1 82% DE 5%-a egyáltalán nem ért egyet, 15% csak részben	3.74 74.8%

A hallgatók sokféleségének figyelembevételére vonatkozó itemnél az oktatók erősebbre értékelték az attitűdjüket, miszerint figyelembe veszik a hallgatóik speciális képzési igényeit és szükségleteit. Miközben a speciális igényű hallgatók arról számolnak be, hogy ez oktató-függő, s hogy nincs egyetem-széles, tanszékek-közi, sőt oktatók közti egyezés annak kapcsán, hogy mit jelent az ésszerű alkalmazkodás a különféle fogyatékosági kategóriákban, milyen „megsegítéseket” vehet igénybe magától egy specifikus tanulási különbözőséggel élő (pl. diszlexiával diagnosztizált) egy ADHD-s, vagy egy autizmus spektrumállapottal élő hallgató. A helyzetet komplikálja, hogy az oktatók 5%-a egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy ez részéről jelentsen alkalmazkodást, illetve 15%-a csak részben ért egyet azzal, hogy ezt figyelembe kellene, hogy vegye. A képet tovább árnyalja az, hogy az oktatói kérdőív 12B.kérdésénél 56 PTE-s oktató (53%) őszintén bejelölte, hogy “Kevés tudással, tapasztalattal rendelkezik a sajátos képzési igényű hallgatók támogatása, előnyben részesítési szempontjai kapcsán.” Ezt a kognitív disszonanciát más kutatás is kimutatta félig-strukturált interjúk adatai alapján, amikben az oktatók tudása, illetve viselkedése között szakadék mutatkozott, különösen a neurodivergens tanulók tekintetében, s az autizmussal kapcsolatos önbevallott ismereteik és tényleges felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatuk között szakadék mutatkozott.

CHARM-EU Inklúziós oktatói tipllistából a kérdőívbe beépített 10 item összehasonlító táblája (<i>joint display analyses</i>)	PTE Oktatói értékek (N=108)	PTE – speciális képzési hallgató értékei (N=80)
6. A tananyagok hozzáférhetőek és felhasználóbarátak, hogy támogassák a különböző tanulói képességeket és a preferált tanulási stratégiákat.	4.07 81% DE 5% egyáltalán nem vagy csak kevéssé ért egyet, 21 fő, azaz 1/5 csak részben	3.66 73,3%
Ezen a területen az oktatók értékelték jobban magukat, annak dacára, hogy 5%-uk egyáltalán nem tekinti a tanszéke által őt oktadni felkért kurzusok anyagait felhasználóbarátnak vagy hozzáférhetőnek, s egyötödük, azaz 21 fő csak részben tartja őket annak. A régóta egyetemünkön oktatók nagyobb saját felelősséget éreznek ebben, mint a kurzusok anyagéért és szakirodalomlistákért kevéssé felelős óraadók, s tanársegédek. Felmerült annak kérdése is, hogy kinek a felelőssége megrendelni a külföldi szakirodalmat, ami nem érhető el online Open Access tanulmányként? Valamint biztosítania kellene-e fizetős hallgatóinknak tankönyvet, munkafüzetet megvételre, mert több bejegyzés érkezett (pl. joghallgatóktól), hogy számos tananyag csak korlátolt számban elérhető, s nem kapnak nyomtatott vagy elektronikus „szövegyűjteményt” fizetős, levelezős hallgatók (vagy nem találják őket a Neptunban/MSTeamsen). A speciális szükségletű hallgatók esetében a nyomtatott és online pdf. anyagok esetén is probléma adódhat az olvashatóság tekintetében, például a képernyőolvasó képként értelmezi a pdf-es tanulmányokat. Itt fontos szerepe lehet a Támogató Szolgálattal való együttműködésnek. Az oktatók erre vonatkozó attitűdjüket és kompetenciáikat értekezésem IV.3.5. részében összegyűjtöttem, beidézve a megosztott tapasztalataikat, melyek egyetemünk szinte összes karáról érkeztek.		
7. A kurzusokon az, hogy mi az elvárás a teljesítéshez mindig tisztázott a hallgatók számára.	4.6 93%	3.28 65.5%
Ezen a területen mutatkozik a legnagyobb diszkrépancia az oktatók és sajátos képzési igényű hallgatók véleménye között. Míg az oktatók úgy értékelték, hogy világosan közölték az elvárásaikat minden kurzusukon, ezek vagy így sem elég egyértelműek a hallgatók számára, vagy nem minden hallgató volt jelen, amikor elhangzottak, s nem volt írásbeli nyoma a Neptunon és MSTeams-en a kurzusleírásban, vagy lehetséges-e, hogy a kurzus során változtak, ahogy az oktató feltérképezte, hogy		

<p>mit is volt reális elvégezni, elvárni az adott szemeszterben, a hallgatói csoporttól. A hallgatóktól arra is érkezett bejegyzés, hogy az azonos című kurzusokat tartó különböző oktatók is nagyon eltérő mennyiségű és minőségű értékelendő feladatot, dolgozatot, ZH-t vagy vizsgát vártak el esetenként a hallgatóktól, s ezeket nem minden esetben tartották igazságosnak az esélyegyenlőség szempontjából.</p>		
<p>8. Van döntési lehetőség abban, hogy miként készülsz egy kurzusra.</p>	<p>4.04 81%</p>	<p>3.35 67%</p>
<p>Az oktatók ezen a területen is pozitívabban ítélik meg a helyzetét a sajátos képzési igényű (köztük neurodivergens) hallgatóknak, itt a szakirodalom is alátámasztja, hogy nem pusztán arról van szó, hogy szabadidejében milyen tanulásmódszertant alkalmaz a hallgató. Hagyományos és épségista a felsőoktatási rendszerünk világszerte strukturális akadályokat állít a neurodivergens hallgatók elé – akik számára nem csak a megtanulandó anyag mennyiséggel – hanem a „bemagolós és visszabiflázós” számonkérés formájával is gondjai vannak, míg számos más kreatív módon számot tudnának adni tudásukról. Annak a kérdése is felmerült, hogy egy két szakon is tanuló hallgató esetében mérlegeli-e minden oktató a saját tudományában, hogy mi is a lényeges és hasznos tudás, hiszen tudjuk, hogy a hagyományos ismeretátadás központú (transmission-based), és a központosított és elméretezett tananyag (curriculum overload) jellemző az oktatásunkra, holott egy „transformatív” szemléletű oktatás lehetne a cél, minden tudományterületen a használható tudás és kritikai, innovatív gondolkodás fejlesztésére, mely a latin tudományos szócikkek, a jogtárakban fellelhető jogszabályok, a neveléstörténet állomásain vagy történelmi neveken és évszámokon és az apróbetűkön is túlmutat. A hallgatói bejegyzésekből megtudjuk, hogy vannak megleckéztető oktatói attitűdök, mint amilyen az, amikor a tanár jelzi is, hogy ugyan az információ lényegtelen, de ennek ellenére azt is számon fogja kérni.</p>		
<p>9. A kurzusok tartalma és a felhasznált szakirodalom szerzőinek szemlélete képviseli a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, vallású és társadalmi háttérű csoportok tapasztalatait.</p>	<p>3.57 70%</p>	<p>2.70 54%</p>
<p>Itt mindkét oldalon érződött a válaszokból, hogy az egyetemi tananyag a legtöbb tudományterületen nem képvisel egy más kultúrára és sokszínűsége se szakirodalmaiban, se archívumaiban, mely egyik alappillére az ENSZ fenntartható fejlődéshez kapcsolható nemzetközi tudományos szemléletnek. Több, a sokszínűséget, méltányosságok és inklúziót hirdető eszme javasolja a felőktatásban oktatóknak, hogy törekedjenek bevonni sokszínű szemléletet, bizonyos tárgyakat leszámítva, ahol szűkebb a fókusz, a fő tudományterületeken ne csak a lokális, hazai, tradicionális szakirodalmi kánonok, ne csak az angolszász országok szakirodalmi szerepeljenek, de szólaltassunk meg több kontinens, más kultúrákat képviselő kutatóit és szakmai anyagait is (LERU, 2019, CHARM-EU, 2021, etc.). Egy természettudós és egy műszaki egyetemi oktató az alábbi meglátásaikkal árnyalták ezt a képet: „Természettudományos oktatásnál a használt irodalmak szerzőinek személye nem szabad, hogy szempont legyen, így ezen személyek diverzitása sem” – TTK-s oktató-kutató. „A kurzusaimon átadott ismeretek jelentős része objektív (matematikai levezetésekkel bizonyítható), így itt a nézetek sokszínűsége nem értékelhető szempont.” – MIK-es oktató kutató.</p>		
<p>10. Az egyetem biztosítja a nézőpontok sokszínűségét nemzetközi vendégelőadók és sokszínű külsős partnerek bevonásával.</p>	<p>3.99 79.8%</p>	<p>2.78 55.5%</p>
<p>Ebben a kérdésben szintén disszonancia mutatkozik az egyetemi befogadó szemlélet megítélésében. Míg az oktatók a saját tapasztalataik és az a hazai felsőoktatás nemzetköziesedésének realitását mérlegelve úgy érzik, hogy törekszik a PTE erre, addig a hallgatók keveslik egyetemünk erre irányuló hatékonyságát pl. a nemzetközi vendégoktatók bevonása és civil partnerekkel való együttműködés terén. A hallgatók ezzel valamelyest, vagy nagyon ki mértékben értettek egyet, míg az oktatóknál a szórás is nagy volt, 35%-uk nagyon kevésbé, illetőleg csak valamelyest értett egyet, míg 65%-uk többnyire, illetve teljes mértékben.</p>		

Az oktatók az inklúziós és a sajátos képzési igényű hallgatók befogadása iránti attitűdjéről és a felsőoktatási kurzusaikon a velük való tapasztalatáról egy igen széles spektrumon tárult elénk a kép. A spektrum az “inkluzív kiválóság” eszméjétől és értékrendjétől legtávolabb elhelyezkedő pontján azok az oktató-kutatók állnak, akik elhatárolódnak az egyetemek befogadó szemlélettől, a hallgatói képesség-beli sokszínűségétől, s ezt egy nyugati liberális, diverzitást támogató szemléletet egy káros ideológiájának tartják, melyet az Európai Unió ránk kíván erőltetni.

„A kérdések alapján a kutatás alapvetően félreértelmezi az egyetemek alapvető, oktatáson és teljesítményen alapuló misszióját.” – egy az inkluzív kiválóság szemléletét elutasító egyetemi oktató-kutató

Egyetemi oktatóink ezen körének nincs információja arról, hogy az akadémiai kiválóság nem összeegyeztethetetlen egy sokszínű és befogadó egyetem értékrendjével, hanem éppen ellenkezőleg, egy inkluzív egyetem szemlélete megerősítő hatással van az egyetemi polgárok teljesítményére, az innovációra és vonzóbb a hallgatók és oktató-kutatók számára. Azt e szemléletet még elutasító kollegák számára a világ vezető kutatóegyetemeinek az erről szóló tudományos, kutatás-alapú jelentései és policy kiadványai lehetnének a kiindulópontok az erről való diskurzusnak (LERU, 2019, 2024; Claeys-Kulik, 2019).

Az oktatók megjegyzéseiből ítélve, a legtöbb oktató a “fogyatékossgal élő hallgató”, a “sajátos képzési igényű” és a “speciális szükségletű” kifejezések olvasásakor főként a látható testi és érzékszervi fogyatékossgal élőkre asszociál, illetve egy olyan mértékű „tanulási zavarra”, mellyel *“nehezen tudja elképzelni, hogy speciális szükségletű hallgató egyáltalán bekerülne az ÁOK-ra.”* Az ilyen megjegyzések képviselik az akadémiai épségizmust, mely ellen több híres fogyatékossgal élő és neurodivergens tudós szólalt fel, köztük siket orvosbiológiai mérnökök, mozgássérült antropológusok, diszlexiás matematikus-fizikusok, autisztikus genetikusok és maga Jacob Bolotin is, a Földkerekség első, a századfordulón élő vak orvosa.

A legtöbben azok az oktatók vannak a bejegyzésekből ítélve, akik elfogadják a befogadó szemlélet fontosságát, de eszköztelennek érzik magukat az SNI-irányelvek felsőoktatáspedagógiára adaptálásában. A PTE-s oktatók több, mint fele (53%) bejelölte, hogy *„Kevés tudással, tapasztalattal rendelkezem a sajátos képzési igényű hallgatók támogatása, előnyben részesítési szempontjai kapcsán.”* A felsőoktatáspedagógia területén ez mindenképpen egy fejleszthető terület, annak elfogadása mentén, hogy a több, mint 100 fős előadások természetesen nem ideális szinterei a sajátos képzési igényűek személyesebb támogatásához,

mentorálásához. Ez esetben az előadások hangfelvételének és diáinak megosztása, lassabb tempójú lejátszása, a csoporttársak jegyzeteinek áttekintése és a hallgatók tanulásmódszertani technikáinak fejlesztése jelenthet segítséget. A gyógypedagógia is reálisan látja, hogy mindenki nem képes egyetemet végezni, s nem is való bárki az adott pályára, akár orvosnak, mérnöknek, tanárnak, természettudósnak vagy jogásznak. Az inkluzív kiválóság nem is erről szól. Azonban minden hallgató képességei fejleszthetőek, és a mindenkinek megjáró tisztelet és türelem, a kiemelkedő szorgalom, kitartás és áldozatok árán, s kellő motivációval és oktatói, mentorhálózati és sorstárs-közösségi támogatással bizonyosan több hallgató volna képes diplomát szerezni, mint amennyi világszerte lemorzsolódik, hiszen így tudna javítani a jövőben munkapiaci helyzetén. Ahogy a szakirodalomáttekintések is alátámasztották, felbecsülhetetlen jelentősége van ebben az oktatók támogató hozzáállásának, pedagógiájuk továbbfejlesztésének, a hallgatók számára szükséges megsegítő intervenciók (*accommodations*) intézményes biztosításának, és az ezekhez vezető adminisztrációs akadályok elhárításának (*bureaucratic hurdles*) (Lightfoot et al., 2018). Ahol megoldható, kisebb szemináriumi csoportok kialakítása növeli a személyes odafigyelés mértékét, a hallgatói magabiztosságot, önhatékonyságot, valamint az aktívabb bevonódást az ismeretanyag elsajátításába (Lipka et al., 2019).

A skála másik végén voltak azok az oktatók, akik a szemlélettel való egyetértésen túl jelezték, hogy személyes kompetenciáikkal, a gyógypedagógia felsőoktatásra adaptált irányelveivel és kidolgozott tanulásmódszertani modelljeikkel szívesen hozzá is járulnának a továbbképzésekhez és az inkluzív felsőoktatás diskurzusához. Bár a CHARM-EU Inklúziós Tipplisa alapján készült kérdőívben a felsőoktatásban oktató kitöltők 90%-a úgy nyilatkozott, hogy teljes mértékben egyetért, v. többnyire egyetért azzal, hogy „*Folyamatosan fejleszti kompetenciáit, hogy képes legyen sokszínű hallgatóinak a tanulását támogatni (11. item).*” Kifejezetten sajátos képzési igényű hallgatók sikereit elősegítő pedagógiai kompetenciáit az oktatók pusztán fele tartja fontosnak fejleszteni, s egynegyede elzárkózik ennek szükségétől a tudományterületén. Azok számára, akik erre nyitottak, érdemes volna egyetemi oktatói továbbképzéseket és a felsőoktatáspedagógia területét megcélzó konferenciákat tartani, s erre egy interdiszciplináris szakértői csoportot szervezni, mely minden tudományegyetemen tarthatna továbbképzést a mentorhálózatok, a lemorzsolódásban veszélyeztetettebb területek oktatóinak.

A harmadik kérdés csoport utolsó elemeként azt vizsgáltam, hogy milyen **inkluzív jógyakorlatokat** lehetett találni a nemzetközi térben, mi ezeknek az egyedisége, illetve közös

jellemzője, mely segítheti az adaptációt? Az alábbi táblázatban a PTE-n kívül további 6 partneregyetem támogató programjait hasonlítottam össze a hozzáférés, a jogosult speciális szükségletű célcsoportok és számukra nyújtott szolgáltatások tekintetében. Az összevetést a diszkusszióban már az inklúziós index 3 dimenziójához és 6 faktorához rendeltem, s mindegyikhez azt az egyetemet választottam, amely a látogatott intézmények közül a legjobban megtestesíti ezen értékrendeket. (Ezen egyetemek szolgáltatásra vonatkozó brosrúrait a mellékelt CD is tartalmazza az adatbázisokkal együtt).

28. táblázat Az EBAV-skála dimenzióira és faktoraira jógyakorlatok a partnerintézményekből

1. INTÉZMÉNYI KULTÚRA	2. INTÉZMÉNYPOLITIKA	3. GYAKORLAT
<p>Közösségfejlesztés (F1) UNIVERSITY of MARYLAND, USA</p> <p>Befogadó egyetemi kultúra kialakítása strukturális garanciákkal a DEI-nak.</p> <p><i>Egyetemes tervezés (UD) és automatizált támogatások:</i> (pl. akadálymentes kampusz busz, fotocellás ajtók, állítható munkaterület a könyvtárban és tanulóhelységeken, akadálymentes mosdó és zuhanyzó az épületben)</p> <p>Hozzáférési & fogyatékoságügyi Szolgáltató Iroda (ADS):</p> <ul style="list-style-type: none"> - életfunkciókhoz kötött <i>disability</i> definíció - <i>pszichoszociális zavarok és a tartós betegségek is</i> - Regisztrált Kedvezményeket Igazoló Levél - Asszisztív technológia labor 	<p>Mindenki egyetemét kialakítani (F3) ORANIM ACADEMIC COLLEGE of EDUCATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - héber és arab nyelvű gyógypedagógus képzés a kétfajta iskolarendszernek - multikulturális oktatói csapat - Oktatók sok órát töltenek az iskolába gyakorlati oktatással <p>Zweigelt Központ: gyógypedagógus hallgatók tutorálnak 80 SNI-s diákot</p> <p>Keshet Központ: az ország 6 diagnosztikus kp-jának egyike és fejlesztő, nyelvi és tanulástámogató szolgáltatásokat nyújt egyetemi hallgatóknak.</p> <p>Inkluzív jógyakorlatuk a gyógyped. művészetterápiás műhely</p>	<p>A tanulás szervezése (F5) ELTE-SHŰTI</p> <p>Egyéni foglalkozásokra példák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Személyi segítők toborzása, felkészítése és szupervíziója - Eszközkecsőzés - Erasmus mobilitás segítése - Relaxációs technikák tanítása - Tanulásmódszertani tanácsadás <p>Csoportos foglalkozásokra példák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Speciális karrier-menedzsment kurzus - Angol beszélgetős klub - Játékklub - Aspergeres csoport - Filmklub <p>Parasport tevékenységek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hallatlan Salsa - Inkluzív Sportnap - Paraúszás kurzus - Csörgőlabda kurzus

1. INTÉZMÉNYI KULTÚRA	2. INTÉZMÉNYPOLITIKA	3. GYAKORLAT
<p style="text-align: center;">Az inkluzív értékek megteremtése (F2) University of Sevilla</p> <p>Az egyetemen rektorhelyettesi szinten van irányítva az Esélyegyenlőségi és Nemi Egyenlőségi Stratégia (Gender Equality Plan) női vezetők által.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilitási programok támogatása • Fogyatékkal Élő Hallgatók Szolgáltatási Irodája • Jogosultsághoz bővebb a kör (HH & migráns háttérű) és pénzügyi támogatások ösztöndíj formájában nem csak spanyoloknak • Asszisztencia szálláshoz <p>Kevesebb forrás a hivatal v. iroda jellegű adminisztratív strukturális garanciákra, inkább az egyetemi kultúra és értékrend a fókusz, a szemléletformálás és brosúrák.</p>	<p style="text-align: center;">A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése (F4) Universitat de Barcelona</p> <p>Összegytemi stratégia és megkülönböztetés elleni védelem: (pl. a fogyatékkal élő egyetemi polgárok + krónikus betegséggel, mentális egészségi állapotokkal élők jogai DE a nemi identitás, a nemi alapú erőszak elleni fellépés, a szexuális irányultság szabadsága is). Nemi Egyenlőségi Terv (GEP), a nők a tudomány területén.</p> <p>Az UB jóléti szolgáltatásai átmenetileg ott tanuló vagy migráns háttérű fiataljainak.</p> <p>Integrációs Programok Irodája:</p> <ul style="list-style-type: none"> • FEM VIA program • Speciális fogadóprogramok • Tanácsadás és támogatás • Hallgatók közösségi szolg. kreditért jegyzetelnek • Hozzáféréshez technikai seg.nyújtás. • Állásbank/szakmai integráció. 	<p style="text-align: center;">Erőforrások mozgósítása (F6) Masaryk University, Brno</p> <p>A Teiresziasz Központ 2000 óta a Masaryk Egyetem rektori hivatalának épületében, önálló büzsével gazdálkodó egység.</p> <p>Támogatott csoportjaik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • érzékszervi károsodással: látás- vagy halláskárosodással, • mozgáskorlátozottak, • specifikus tanulási nehézségekkel, • pszichológiai nehézségekkel, • krónikus betegségekkel; <p>Cél: az egyetem valamennyi akkreditált szakját maximálisan hozzáférhetővé tenni.</p> <p>A központ 80 férőhelyes előadók- és tanulószobák, 24/7 nyitva! A központ tapintható irodalmat (Braille) és tapintható grafikákat, térképeket ad ki, van videostúdióval, cseh jelnyelv.</p>

VI. SZAKMAI JAVASLATOK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

Pécsi Tudományegyetem az Inkluzív Kiválóság útján: méltányosság és diverzitás kihívásai

Méltányosság (equity) alatt azon lehetőségek megteremtését értem a Pécsi Tudományegyetemen, melyek a történelmileg alulreprezentált társadalmi csoportok (esetünkben a sajátos képzési igényű és neurodivergens, a különböző mentális állapotban érintett és megváltozott munkaképességű, illetve krónikus v. tartós betegséggel élők) számára biztosítja, hogy egyenlő eséllyel hozzáférhessenek és részt vehessenek (equal opportunity) olyan felsőoktatási programokban, amik képesek megszüntetni a tanulók sikerességében és tanulmányaik befejezésében mutatkozó teljesítménybeli különbségeket (Varga, 2015b.; Lannert, 2015). A *méltányossági szemlélet* a

felsőoktatásban pedig a szakemberek által képviselt olyan *nézőpontra vagy gondolkodásmódra utal, melyek felhívják a figyelmet a tanulók eredményeiben mutatkozó egyenlőtlenségek mintáira,* s az így gondolkodó *szakemberek hajlandóak személyes és intézményi felelősséget vállalni diákjaik sikeréért, és kritikusan átértékelik saját gyakorlatukat* (Clancy és Goastellec, 2007). Mindez azonban azt feltételezi, hogy egy gyakorló szakemberek egyfajta *társadalmi tudatossággal* rendelkezzen, és tisztában legyenek a hazai felsőoktatásban alkalmazott kirekesztő, épségista gyakorlatok társadalmi és történelmi összefüggéseivel.

A doktori értekezés kevert módszertannal végzett sokrétű és triangulált vizsgálatainak *sajátos képzési igényű és neurodivergens* hallgatókra fókuszáló eredményeiből megállapíthatjuk, hogy a *bementnél* az arányuk a PTE-n hivatalosan regisztrált összlétszámában alulreprezentált a nemzetközi felsőoktatási adatokhoz viszonyítva (Clouder et al. 2020; Nieminen & Pesonen 2022), ezért továbbra is kulcsfontosságú az előnyben részesítésükre vonatkozó jogszabályok és támogatások fenntartása, valamint kifejezetten a neurodivergens hallgatókat megcélzó intézményi szolgáltatási portfólió bővítése.

A témában kutatók hangsúlyozzák, hogy az első lépés az irántuk is befogadóbb egyetemek megteremtésében, az az, hogy a felsőoktatáspolitikai elismerje, és egyetemek vezetősége elismerjék, hogy a neurodiverzitás fontos része a sokszínűségi, méltányossági és inklúzióra irányuló (DEI) stratégiának (Dwyer, 2023). Több oktatói bejegyzésben is olvashattuk, hogy bár az egyetemi polgárok véleménye megosztott ebben a témában, a válaszadók több, mint fele (54%) inkább, vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy a hallgatói sokféleség *érték* és jelezték, hogy valamilyen formában ők is hozzájárulnak, mint oktató a tudás közös és inkluzív módon történő konstruálásához a tanulási folyamatban. Ilyen támogató bejegyzés volt az alábbi: *„Óriási szükség van az érzékenyítésre és az érintettek segítségére. Maximálisan támogatom!”*

Adatelemzésünk rámutatott olyan számokban megragadtató tényekre, minthogy a méltányosság szempontjából a kutatásom fókuszába helyezett, a PTE-n *speciális képzési igényű hallgatóknak* nevezett csoport közül *a legnagyobb arányban* jelennek meg a *neurodivergens* hallgatók (köztük is a BNO-11 alapján *„fejlődési tanulási zavarral”*, vagy a *„szimbolikus diszfunkció”* kódjaihoz tartozó diszlexiával, diszgráfiával és diszkalkuliával diagnosztizáltak; az ADHD-vel élők, akik a BNO-10 alapján még mind *„pszichés fejlődési zavarok”* kóddal érkeznek az egyetemre), akiket Pollack (2009) A neurodiverzitás a felsőoktatásban c. könyvében a DSM-5 *„specific learning disorder”* diagnosztikus kategóriára ellenére neuroaffirmatív módon együtt

„specifikus tanulási különbségeknek” hív (angolul: *specific learning differences*, rövidítve: *SpLD*).

A neurodivergens hallgatók szociális támogatásának mértékéről a képzési *folymat* során annyit tudhattunk meg a PTE Egységes Tanulmányi Rendszerének adataiból, hogy egyetemi előrehaladásuk során ezek a neurodivergens hallgatók a kollégiumi szolgáltatásokból és ösztöndíj juttatásokból, ha nem is kiugróan, de mégis magasabb mértékben részesültek a vizsgált évtizedben (2010-2020). Intézményi szinten segítséget legnagyobb mértékben a Támogató Szolgálattól, és szaktársaiktól, a magánéletben pedig családjuktól és barátaiktól kaptak. Valamennyien hiányolták azonban a hatékony mentálhigiénés foglalkozásokat, az idegennyelv-tanulásukat könnyítő multikulturális programokat és a sorstárs-közösségi együttlétet az egyetemen. Dwyer (2023) a kaliforniai egyetemen erre Fogycatékosságügyi Kultúrközpontot (*Disability or Neurodiversity Cultural Centers*) javasolt léteozni. A Tudatos Jelenlét (mindfulness) alapú Kognitív Terápiás foglalkozások (MBCT) – mely a buddhista gyökerű hagyomány és a modern pszichoterápia ötvözése – is segítséget jelentenének volna a neurodivergens hallgatók szorongásának és stresszének oldásában. Filmekhez kötött beszélgetéseket, jógafozlalkozásokat és teadélután is tarthatnának a hallgatók saját szervezésükben. Ott a neurodivergens diákok közösségre, információforrásokra és támogatásra találhatnak, ezzel növelve a befogadó légkört. Mindenképpen szükség volna közösségi terekre, ami nem az egyetem szolgáltatóirodája, hanem ahova ők betérhetnek, ahol ők szervezhetnek, kapcsolódhatnak szabadon (amilyen a WHSZ közösségi tere a Nevelésszociológia és Romológia Tanszéken).

A *kimenet* tekintetében a legfontosabb eredmény az volt, hogy azon *neurodivergens hallgatók*, akiknél *specifikus tanulási különbségeket diagnosztizáltak*, s akik a *Támogató Szolgálatot igénybe vették* nagyobb arányban (73,28%) végeztek sikeresen a PTE-n az elmúlt 10 évben, mint egy átlag nem előnyben részesített hallgató (58,59%). Árnyalja az eredményeket az a tény, hogy a közoktatásban a hallgatói narratívák által alátámasztott erős stigma övezi a „sajátos nevelési igényt” (SNI-t), ezért, a diagnosztikusukat a felsőoktatásban fel nem vállaló, valamint a diagnosztikus protokoll szerint csak nehézséggel küzdő, de „fejlődési tanulási zavarral” vagy „szimbolikus diszfunkciókkal”, ASD-vel vagy ADHD-vel egykor nem diagnosztizáltak, s valószínűleg a hazai közoktatásban BTMN-es hallgatók láthatatlan száma is az összhallgatói populáció kb. 20%-át tehetik ki, akik biztosan nem regisztráltak a Támogató Szolgálatnál, nem

részesültek a felvételi folyamatban sem plusz pontokban és az egyetemi tanulmányaik alatt sem szolgáltatásaiban, mely növelhette a lemorzsolódás rizikóját.

A célcsoportra vonatkozó legkritikusabb kvantitatív képzési adat a PTE-n az *idegennyelvből szerzett nyelvvizsga alacsony arányszáma*, mely intervenciók szükségességét és az erre vonatkozó egyetemi szabályzók átgondolását indikálja (erre vonatkozóan alább javaslatokat is tettem). A legújabb szabályozás szerint az eddig felmentett hallgatóknak is be kell járni szaknyelvi órákra, azonban így se a hallgató nem lett érdekeltté téve teljesítésben, sem az oktató a velük való együttműködésben. Ez a kutatási adatok tükrében negatívan hatott a célcsoport mobilitásában való részvételére, tudományos előmenetelére, de a jövőbeni munkapiaci esélyeire is kedvezőtlen hatással lesz. A kutatás adatai viszont azt is mutatják, hogy a képzési track-ek megszűnésével végzett összhallgatói populációban *a neurodivergens hallgatók mégis a legnagyobb valószínűséggel végeztek sikeresen a PTE-n és a legkevésbé volt valószínű, hogy tanulmányaik során félleveket passziváltak.*

Összegzésként megállapítható a kvantitatív adatokból, hogy a Neptun adatbázis adattisztítását folyamatosan végezni volna szükséges, valamint újra kellene gondolni a Neptun egységes tanulmányi rendszerben és a Befogadó Egyetemes alap kutatásban használt fogyatékoságra vonatkozó kategóriákat, melyek a BNO-11 és főként a nemzetközi neurodiverzitást tárgyaló szakmai diskurzus és szemlélet tükrében már elavultnak mondható.

Saját kutatásom első és legnagyobb kihívást jelentő korlátjaként megjegyzem, hogy gyógypedagógiai szakképzésemet az Egyesült Államokban végeztem, ami miatt én az Americans with Disabilities Act (ADA) hazaitól idegen jogszabályait és a DSM-5 diagnosztikai rendszer konstruktumait ismertem (2022 óta már ott is DSM-5Tr), s az európai ICD-10 F kódjaival és konstruktumaival a kutatásom során kellett tisztába kerülnöm, melyek és a célcsoportomra vonatkozóan az értekezés szövegének írása közben is változtak (a 2022 óta hazánkban is a BNO-11 lett használatos a 6A02,6A03 és 6A05-tel). Annak ellenére, hogy a neurodiverzitás szemlélete pont a medikalizált, deficit-alapú gondolkodással áll szemben, fontosnak tartom lehatárolni a különböző kultúrák tudományos szakirodalmaiban használt konstruktumok definícióit, avagy, hogy kiket is értünk a célcsoportom alatt.

A kutatás folyamatában limitációnak bizonyult, hogy a kérdőívemben voltak olyan kérdések, amelyekre nem lehet egyértelműen az általam megjelölt válaszlehetőségek alapján válaszolni. Erre vonatkozóan köszönöm a szakma már avatott és gyakorlottabb kutatóinak

visszajelzését, akik mérhetetlen tisztelettel és jószándékú, konstruktív javaslatokkal írtak erről a megjegyzés rovatba. Az egyik ilyen bejegyzés alapján kellett átgondolnom annak problematikáját, hogy az oktatói kérdőívem az inkluzivitás iránti attitűd vizsgálatánál nem kérdez rá a kompetenciákra, csak a karra, beosztásra, s arra, hogy mennyi ideje oktat az illető. Pedig a feltárás során legalább egy kérdéssel *figyelembe kellett volna venni az oktatók végzettségbeli sajátosságait, valamint az oktatástechnológia használatánál azt, hogy valaki 110 fős előadásokat, vagy 8 fős szemináriumot tart, így az erre vonatkozó adatokat az esetleges torzítás elkerülése végett ilyen formában be se vontam kvantitatív adatelemzésekbe. Ezeket újra kell kódolni a tanulósoportok méretének függvényében. Hasonlóan lehatárolttá vált azok köre, akik bár nem érintettek a neurodiverzitásban a szakterületük, vagy érdeklődésük miatt szívesen részt vennének ezzel kapcsolatos kutató-vizsgálódó inkluzív közösségben (Community of Inquiry). Ezt a kérdést feltéve, azt szintén nem gondoltam át, hogy az érdeklődőkkel a kérdőív anonimitása miatt nem lesz lehetőségem felvenni a kapcsolatot, így más formában kell ezek kapcsolatban együttműködőket és kutatótársakat rekrutálni.*

A Neptun adatok elemzése kapcsán már felmerült és az értekezésben részletesen tárgyalásra került a limitáció, melyek azzal voltak összefüggésben, hogy bár egy újabb szemléletet szeretnék behozni a hazai felsőoktatáspedagógiai és inkluzív kiválóságról szóló diskurzusba, elemzéseim során mégis folyamatosan a defecitalapú kategóriák fogságába esem, mely rossz érzéssel töltött el az ezzel kapcsolatos adatok közlése során és számos esetben az angol nyelvből magyarra fordított esetlenül hangzó szakkifejezések is kihívást okoztak. Erre példaként a magyarul sután hangzó, Pollack után általam „specifikus tanulási különbözőségnek” fordított „Specific Learning Differences” kifejezést, amit itthon kevésbé neuroaffirmatív módon a gyógypedagógia szakma „tanulási zavarnak” hív. Hasonlóan az ASD-hez amit a neuroaffirmatív körökben már hazánkban is az autizmus spektrumállapotnak hívnak (Autizmus Spectrum Condition, ASC), azaz kondíció szinonímáját használva.

A tapasztalatra és kompetenciákra vonatkozóan pedig arra a következtetésre jutottam, hogy az oktatók felsőoktatási inklúzióval kapcsolatos attitűdje és tapasztalata egy széles skálán mozog, így az ezen adatok elemzéséből készülő tanulmány a lehetséges intervenciók modellezésében figyelme fogja venni. Az adatokból látható, hogy minden egyetemen vannak oktatói csoportok, akik attitűdjükben az akadémiai épségizmust képviseli, s akik szerint a felsőoktatásban oktató-kutatóknak nem feladata differenciálni és rugalmasan alkalmazkodni, illetve olyan oktatói

csoporthoz is, akik tanárszakokon, akár gyógypedagógus képzésen oktatnak, sőt tanulásmódszertani szakemberek, akik kompetenciafejlesztő továbbképzést is tarthatnának kollegáiknak. A kutatás pozitív hozadéka volt számomra, hogy a számos hazai- és nemzetközi szakirodalom feltárásán túl még a jövőben is elsajátítható és megismerhető modelleket és módszereket is megismerhettem a hazai határon túli, valamint debreceni, budapesti, győri, szegedi, kaposvári, soproni és pécsi oktatótársak bejegyzéseiből.

Továbbá, a kimenet szemponjából szintén limitáció volt, hogy az adatvédelmi törvények valamint az egyetemi adatgyűjtési korlátai miatt nem tudtam elérni a PTE-n a vizsgált időszakban végzett hallgatókat, hogy adatot gyűjthessek munkapiaci helyzetükről és munkakörülményeikről, hiszen az egyetemeket is köti a GDPR szabályzata, miszerint nincs jogában felvenni a végzett hallgatókkal a kapcsolatot. A KTK által monitorozott diplomás pályakövető rendszerben pedig nincs egy fogyatékosági és neurodiverzitás ernyője alá tartozó kategória sem, így annak adataiból se tudtam az értekezés célcsoportjának munkapiaci helyzetére, a megváltozott munkaképességűek esélyegyenlőségére és inkluzivitására vonatkozó vizsgálatokat végezni, mint ezt az általam meglátogatott andalúz kutatók tették (Morina, A., & Biagiotti, G., 2022).

A partneregyetemek gyakorlataival összevetésben megállapítottam, hogy a magyar felsőoktatásban jelenleg nincsenek nem diplomaszerezés céljából végezhető kurzusok és programok az *értelmi fejlődés zavarával* (BNO-11 6A00.0 ICD-11 Disorder of intellectual development). Erre kutatásom során az Oranim Tanárképző Főiskola gyógypedagógiai programjában találtam jógyakorlatot, ahol oktatók és gyógypedagógus hallgatók egy közös terápiás művészeti programot hoztak létre, melybe a Village of Hope közösség fogyatékosággal élő fiataljait is bevonták, együtt alkotnak, s tanultak különféle alkotói stílusokról és technikákról, mely pozitívan hatással volt minden résztvevő jólétére (Ne'eman, 2022). A még BNO-10 alapján készült hazai felsőoktatási törvény nem is sorolja bele a fogyatékosággal élők kategóriájába az *intellektuális képességzavart* (F70-79), mert egyértelmű, hogy nem számol velük a felsőoktatásban. Itt fontos alátámasztani, hogy bár a hazai gyógypedagógiai ellátás se rendel fejlesztést ezen tanulók mellé, mellyel nem értek szakmailag egyet, adataim szerint volt arra már precedens, hogy ilyen diagnózissal is végzett, elhúzódó képzésidőben ugyan, és a TSZ tanulásmódszertani segítségével, fejlesztésével, de sikeresen egy hihetetlen szorgalmas, *határövezeti intellektusú* hallgató (DSM-5 alapján v-code-ként még használják az USA-ban a *borderline intellectual functioning* kifejezést). A ha a hazai egyetemek társadalmi

felelősségvállalására és a társadalomtudományokban is kutatott harmadik missziós tevékenységeire gondolunk, melyek kibővítik az oktatás és kutatás tradicionális formáit a társadalom egyre szélesebb körére, akkor ebbe a *közösségi és tanulási készségfejlesztő programok*, a *felsőoktatási szakképzés* (konkrét munkaképességre irányuló tréningek) és a gyógypedagógiához, de a Művészeti Kar programjaihoz is kapcsolható *művészetterápia*, az állat-asszisztált terápia és állattal-asszisztált oktatási tevékenységek, a Pszichológia Intézet tevékenységeihez és kutatásaihoz kapcsolható *mentálhigiénés tréningek* és *szenzomotoros integráció*, valamint a *kognitív viselkedésterápia* gyakorlataiba is bevonhatóak lennének értelmi fejlődés zavarával élő társadalmi csoportok korosztálytól függetlenül a különböző intézetek által, ahogy a parasport edzők gyakorlati oktatásába is.

A szakirodalmi áttekintések szinte mindegyike jelezte továbbá, hogy a témában számos még nem teljesen lefedett terület maradt, ezek közt a *relatív vs. abszolút kognitív erősségek* kutatása, melyben a *relatív* alatt az egyének kognitív erősségeit értjük azokkal a területekkel szemben, ahol nehézségek mutatkoznak, míg az *abszolút kognitív erősségeken* pedig az olyan erősségeket értjük, amelyek közösek lehetnek az egyes specifikus tanulási zavarok/különbözőségeken (SpLD), s akár a különféle neurodiverzitás típusaival élők között. Az abszolút kognitív erősségekkel kapcsolatos szakirodalom még gyerekcipőben jár, Doyle (2020) és társain kívül, főként a neveléstudomány és a felsőoktatás-pedagógia témájában további empiriára volna szükség, hogy kutatásalapú pedagógiai gyakorlatokkal gazdagodhassunk az inkluzív egyetemi kurzus- és szemináriumi dinamika előmozdítása érdekében, mint amilyen Oleson munkája (2021).

Azért volna fontos a neurodiverzitásra együtt tekinteni a felsőoktatásban, mert a kognitív erősségek határterületeinek összefüggéseiben így tudjuk kiaknázni és az egyetemes tanulásszervezés (UDL) és az inkluzív környezetre vonatkozó nemzetközi jógyakorlatokat és azokat pedagógiai irányelvekkel is megtámogatni. Különben BNO kódok által izolált, medikalizált problémaként és deficitként kezelt fogyatékoságügy válik a kognitív sokszínűségből, amikben amúgy sincs nemzetközileg, de még a hazai szakszolgálatok tevékenységeit vizsgálva se egyértelmű és megbízhatóan használt protokoll, hacsak a *tanulási zavarok* kurrens szakirodalmaiban feltárt és dokumentált diagnosztikus nehézségeire és ellentmondásokra gondolunk (Vida, 2022, 2023). A felsőoktatás befogadása szempontjából fontos, hogy történjék egy szemléletváltás, hiszen a specifikus tanulási különbségeket nem szabad a szőnyeg alá

söpörni, ha azonban a hallgatók saját problémájaként kezeljük, az által fokozzuk a Spenceri net sérülékenységüket, valamint épségista hozzáállásunkkal akaratlan is hozzá fogunk járulni a strukturális akadályok megszilárdításához.

A doktori értekezésemben áttekintett szisztemetikus irodalmak többségében a neurodiverzitással bíró célcsoportból az *autizmus spektrumállapotot* és a *diszlexiát* dolgozták fel, de ADHD-s hallgatókkal készült kvalitatív adatfelvétel csak helyenként része a mintának. Fontos volna egy önálló szisztemetikus szakirodalom áttekintést készíteni az ADHD-s hallgatók felsőoktatási inklúziójáról is. Egyes kutatók szerint a többi neurodiverzitás alatt említett állapotokkal gyakran együttálló obszesszív-kompulzív zavarról (OCD) is kevés kutatás és előadás jelenik meg konferenciákon (Mellifont, 2021).

A doktori értekezésben a neurodivergens hallgatók felsőoktatási tapasztait dolgoztam fel. Későbbi kutatásaim során további kvalitatív adatfelvételeket tervezek a PTE-s és más hazai, illetve nemzetközi partneregyetemek hallgatói körében, melyek újabb vizsgálatokra, és a fenti összefüggések mélyebb feltárására, valamint a makrostatisztikai eredmények árnyalására nyújtanak majd lehetőséget.

Az adatelemzés során megtapasztalt kódolásból eredő anomáliákból leszűrhető volt, hogy fontos volna a szemléletváltás a hazai felsőoktatást szabályzó törvényekben, hogy a *neurodiverzitást* egy olyan interszekcionalitásban megjelenő *háttérváltozónak* tekinthessük, mely *nem feltétlenül jár együtt fogyatékosággal*, vagy diagnosztizálható tanulási zavarral, mégis sokan élnek meg a tanulmányokat hátráltató tényezőként az épségista, erősen szelektív, s a differenciálást, többletidőt és segédeszközöket (együtt *accommodations*) gyakran nem szakszerűen és méltányosan érvényesítő oktatási rendszerünkben (Baker & Leonard 2017).

A sokszínű nyelvtanulást támogató műhelyek és szaknyelvi modulok

A neurodivergens hallgatók esetében az idegennyelvi kompetenciák fejlesztése mindenképp egy fókuszterület, ahol intervencióra volna szükség. A nyelvvizsga alóli teljes felmentés, vagy a jelen gyakorlat szerinti “a hallgatónak látogatnia kell az órát, de teljesítienia nem” helyett a nemzetközi partneregyetemeken egy olyan szemléletet támogatnak, mely szerint mindenki képes idegennyelvből és a szaknyelvből is fejlődni, csak az oktatás módszereit, az értékelés módját, valamint a vizsgatesztek esetén a megsegítés lehetőségeit volna szükséges az egyetemes tervezés (UDL) irányába mozdítani. Ilyen megoldások például a színes háttér, a

kevesebb és nagyobb betűnagyságú szöveg egy oldalon, a szövegek hanggá alakítása vagy a teljes audio-kalauz egy számítógépes vizsgán, illetve a képek anyanyelven való körbeírása. Továbbá megalakulhatna egy diszlexia-barát, gamifikált nyelvoktatói műhely (ld. *Trace Effects* nyelvoktató videójáték), mely egy egyetemi kampuszon játszódik, s amit még egykor én is bétateszteltem saját diákjaimmal az Egyesült Államokban (*Bikowski, 2012*).

Hallgatói ötlet volt a témában a nemzetközi hallgatókat is bevonó angol társalgási- és filmklub, ahol nem kizárólag nyomtatott szövegalapú, hanem informális nyelvtanulás folyhatna anyanyelvi beszélők által facilitálva. Egy ilyen meg is valósult már a BTK-n. A kontextustól független szókinccstanulás vagy a különböző témák vizsgára való betanulása helyett, a hallgató saját érdeklődési és szakterületén kamatoztatható szóbeli fluencia és funkcionális nyelvhasználat volna a cél. A CEFR-C1 szinten már a szaknyelven történő előadások és a tudományos írás fejlesztése történne mester- és doktorhallgatóknak és oktatóknak egyaránt. Az „szimbolikus diszfunkcióknál” (pl. diszlexia, diszgráfia) a nyomtatott szövegnél és írásnál lenne szükség a megsegítésre (*accommodation*), az ASC-nél élőknél pedig a társalgási szituációknál vennék rugalmasabban figyelembe a szociális-érzelmi képességek terén elvárt interperszonális készségeket (*soft skillek*), míg az ADHD-s hallgatóknál az időbeosztásnál valamint figyelmetlenségből kihagyott, vagy elcsúszott betűknél és párosításoknál lenne fontos a számítógépes megsegítés. A fogalmazásnál az utóbbi két csoportnak egyaránt hasznos lenne bevezetni a szövegalkotást és rendszerezést segítő vizuális ábrákat, gondolatterképeket.

Az európai egyetemi felvételi eljárások idegennyelvi bemenetére a CEFR fényében reflektáló szakirodalom arra is javaslatot tesz, hogy hogyan lehet egy már nyelvileg és szocio-kulturálisan is sokszínű jelentkezők esetén maximalizálni a program szempontjából releváns nyelvet jól beszélők beiratkozásához köthető előnyöket, s csökkenteni a nyelvi deficithez kapcsolódó lemorzsolódást költséghatékonyan (*Eckes & Althaus 2020*). A szintrehozást és tesztelést az egyetemünkön a nyelvi előkészítő programokat szervező PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központja, valamint az előképzős hallgatókat is tesztelő Idegennyelvi- és ECL Nyelvvizsgaközpont látja el. A PTE BTK Idegennyelvi Lektorátusának megszüntetésével és a bölcsész- és társadalomtudományi karon, valamint a természettudományos szakokon kialakított szaknyelvi vizsgarendszer hiányában az ilyen magyar nyelvű programokban tanuló hallgatók szaknyelvi oktatása és nyelvvizsgáztatása máig nem megoldott feladat az egyetemünkön, pedig az idegennyelvek magasabb szintű elsajátítására volna igény. Számos szakmai törekvés is történt a

múltban nyelvszakos hallgatói és nyelvoktatói kezdeményezésre egyaránt. Ilyen volt a modulós, többszintű szaknyelvoktatói rendszer kifejlesztése is (*Zank et al. 2015*). Sajnos támogatási források és vezetői elköteleződés hiányában ez nem tudott a karunkon megvalósulni. Jelenleg kizárólag a szaknyelvi vizsgát tenni köteles hallgatók számára biztosított az idegennyelvi képzés és szaknyelvi vizsga, melyre két működő példa a PTE ÁOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézete, valamint az ÁJK Idegen Nyelvi Lektorátus és Szaknyelvi Vizsgahelye.

A neurodivergens hallgatókat kontrollcsoportok ellenében vizsgáló nemzetközi empirikus kutatások eredményei pedig arra utalnak – például a diszlexiás hallgatók esetében, – hogy bár a fonológiai feldolgozási hiányosságok felnőttkorban is fennállnak, ezen hallgatói csoportok képesek megfelelő készségeket és információkat elsajátítani ahhoz, hogy az egyetem idegennyelvi követelményeit sikeresen teljesítsék, ha igényeiknek megfelelően átalakított kurzusokon, támogató szaknyelvi oktatóval és megfelelő oktatási módszerek alkalmazása mellett tanulhatnak. Sőt arra is van precedens, hogy az angol, mint idegennyelven az írás és szövegértése jobb egy-egy nyelvszakos neurodivergens hallgatónak, mint saját anyanyelvén (*Downey et al. 2000, Kormos 2013, Yphantides 2022*). Ehhez azonban nem elegendő az egyetemeken ilyen szellemben kifejlesztett nyelvvizsgáin a hozzáférhetőség biztosítása a testi és érzékszervi fogyatékosokkal élők, valamint neurodivergens hallgatók számára, és nem is elegendő az egyes részek alóli felmentés vagy azokban a megsegítés. A sikeres idegennyelvi kimenethez biztosítani kell képzési feltételeket, s megfelelő óraszámokban és szinteken idegennyelvi és szaknyelvi képzést. Idéntől a hazai egyetemeken karai saját hatáskörükben dönthetnek különböző képzési szintjeiken a be- és kimeneti idegennyelvi- és szaknyelvi elvárásaikról. Reményeink szerint a kutatási eredményeink is hozzájárulnak olyan fejlesztésekhez, melyek támogatást és vezetői elköteleződést jelentenek majd karunk mellett, s a neurodivergens és más fogyatékosokkal élő hallgatói csoportok nyelvi és szaknyelvi képzése is hamarosan megoldott lesz.

Kutatásomra visszatekintve a pozitív élményekre is fontosnak tartom a reflexiót. Az első arra vonatkozik, hogy miért is fontos anonim véleményeket összegyűjteni az egyetemi inklúzió kapcsán. Az életút interjúk felvétele igazi etnográfiai élmény volt és megtiszteltetve éreztem magam, hogy ennyi fiatal betekintést engedett számomra gazdag, kalandos, de olykor organikus érintettség által már korán akadályokkal nehezített vagy családi traumákkal terhelt életútjába. Kölcsönösen sokat tanultunk egymástól az összes interjúalannyal, s van, akivel tartom máig is a kapcsolatot. A feldolgozás anonim jellege lehetővé tette mind interjúalanyaim, mind a kérdőív

nyílt kérdéseire válaszolók számára, hogy szabadon kifejezzék aggodalmaikat, megoszthassák tapasztalataikat, és olyan problémákat is feltárjanak, amelyekről máskülönben nem számoltak volna be. Az érzékeny és személyes témák miatt nehézség volt az időkeretet tartani, még a strukturált kérdések ellenére is, hiszen ha egy másik ember megnyílik egy interjúban és reflektál, nem tisztességes siettetni és beléfojtani a szót. Évekre maradt még feldolgozandó anyagom, s a jövőben a tervem, hogy ezekről esettanulmányokat írok. A kvalitatív adatok hangsúlyozzák a hallgatói visszajelzések rendszeres összegyűjtésének fontosságát és az arra való reagálások szerepét egy inkluzív környezetben, melyet csak a résztvevők bevonásával lehet érdemi változásokra ösztönözni. A kitekintésemet a hallgatóktól és oktatóktól jött javaslatokkal szeretném zárni a megosztott példákkal tűzdelve. A hallgatóktól 38 és az oktatóktól pedig 19 javaslat érkezett, melyeket szintén tematikusan kódoltam, s melyek különböző nézőpontokat és megoldási lehetőségeket kínálnak az egyetem befogadóbbá tételéhez. Itt csak a legfontosabbnak vélt inklúzióval javaslatokat idézem, a többi kvalitatív adat a kódtáblákkal és excel adatbázisokban a CD mellékletben olvasható anonimizálva.

Hallgatói és oktatók javaslatok a PTE befogadóbbá válásához

Az összegyűjtési politika megvalósítására az alábbi javaslat érkezett egy posztgraduális hallgatótól:

„A befogadás összegyűjtési politika kéne, hogy legyen, s erre szükség lenne egy olyan Diverzitás, méltányosság és befogadás (DEI) intézményegységre, ahol az ombudsman egy emberjogi és esélyegyenlőségi szakemberekkel (EB) összefogná az összes az oktatók, hallgatók és dolgozók képviselőit, és segítséggel az egyetem összes erre irányuló kezdeményezéseit átlátná, támogatná és segítené a kutatás-alapú inkluzív stratégia megteremtését a hozzá szükséges források előteremtésével.” – BTK, OTDI doktoranda

(M) Akadálymentesítés, hozzáférhetőség, könnyebb eligazodás

Ebben a kategóriában a hallgatók által visszajelzett kihívások egyértelművé teszik, hogy itt az épületek minden főbejáratának az akadálymentesítésére, minden épület emeleteihez a hozzáférésre (pl. Rókus utcai) és az egyetem mosdóinak szintenként történő akadálymentesítésére gondoltak, mert nem életszerű a TSZ földszinti irodájába a rövid szünetekben mozgássérülteként mosdóra járni. Említették még sportlétesítmények akadálymentesítését, valamint a parkolási engedélyt, főként hétvégi levelezős órák miatt, amikor nincs TSZ, valamint a mozgássérült parkolás kialakítását. Az is nagy segítség volna a látássérülteknek, ha a liftekben és épületek szintjein táblákon tapintható Braille-írással is jeleznénk, hogy mely terem, könyvtár, labor és pénztár hol található. Összességében még mindig feladat az akadálymentesítés és orientáció az ide érkező hallgatók számára:

- „Az egyetem nem minden része akadálymentes, annak kéne lennie. Valamint jó volna, ha több egyetemistát lehetne bevonni mások segítségére és mentorálásra.”

- A Támogató Szolgálat vezetőjének egyik álma egy olyan „akadálymentes út vagy láb-hang térkép” készüljön, amelyet minden speciális szükségletű és neurodivergens hallgató és dolgozó könnyedén elérhetne, akár szórólapként felvehetne, ha az egyetemre érkezik, s ami megmutatná milyen útvonalon a legakadálymentesebb a járás, hol van akadálymentes mosdó, s hol találhatóak zaj mentes tanulóhelyek, stb. (Erre a brnoi Masaryk Egyetemen láttam példát, ahol nyomtatnak 3D-s épületmodelleket más profitorientált intézményeknek is, s ebből bevételt generálnak az egyetemnek.)
- „Amikor felvesznek egy fogyatékossgal élő hallgatót az egyetemre, akkor egy kis egyetemes tervezéssel (nem csak a TSZ munkatársai által) hasznos gyakorlati tanácsokkal segíthetnének a honlapon is a jelentkezőket. Olyan információkkal például, hogy milyen módon tud konkrétan az egyetem területén közlekedni, kitől kérhet segítséget, milyen szokások, előírások vannak. Mert nekünk előre meg kell szervezni, tervezni azt, hogy milyen módon tudunk majd ott rendszeresen megjelenni és működni. Pl. akadálymentes bejárat az egyetemre (én csak egy térkép alapján tájékozódtam, de ott egyáltalán nem voltak konkrét információk) és ebből sok félreértés is származott. Ezek nagyon fontosak ahhoz, hogy az ember komfortzónán belül érezze magát, és ez növeli a bizalmat is az egyetem iránt, mert úgy érezheti a hallgató, hogy az intézmény számára ez egy lényeges kérdés.” –TTKs kerekesszékes hallgató

(N) Sokszínű közösségi terekkel, oktatókkal, tananyaggal és archívumokkal

A feldolgozott kvalitatív adatok szerint a hallgatók egy része az szeretné, ha egyetemünk közösségi terei, oktatói, angolul és más idegennyelveken ajánlott elektív képzései, könyvtárai, levéltári archívumai is nemzetközibbé, színesebbé válnának, s ezáltal is befogadóbbak lehetnének tudományos kutatásaink több szemlélet képviselőjének megismerésével.

- „Több integrációs tevékenységre van szükség a helyi közösség és a külföldi diákok között. A két közösség részéről kevés a kezdeményezés egymás felé. Nem tudok munkalehetőségekről az egyetemen, de ilyen programszervezésre talán meg lehetne bízni közösségszervezés szakos hallgatókat rész munkaidőben.”

(O) Az oktatás interaktívabbá, és több platformúvá tétele

Interaktív, transzformatív, kollaboratív, élményszerű és főként hasznos tudásra vágyanak a hallgatók, nem csak a tengernyi információ átadásra és visszakerdezésre. A Teams-en túl, amin a tükrözött osztályterem jól működtethető, a Moodle vagy Canvas online platformon kizárólag elektronikus formában is elérhető kurzusok bővítése mellett sok érv szól: a tananyag aszinkron elérése a neurodivergensek, a teljes munkaidőben dolgozók, a kisgyermekes szülők és az egyetemtől távol élők mind élvezhetnék ezen fejlesztések előnyeit, s az egyetemnek is bővítené a kapacitását egy „blended learning” irányított tanulás:

- „A PTE DOT program digitális támogatást és ösztöndíjat ajánl kurzusok online platformra való tervezéséhez, mely remek kezdeményezés, s minden programból részvételre kellene ösztönözni az oktatókat. Jó volna, ha minél több tanszékről minél több kurzust lehetne egy ilyen portálon is ajánlani.” -egy BTKs oktató

- *„Az előadásokon nagy könnyebbség lenne, ha online formában is bekapcsolódhatnának a speciális helyzetben lévők (pl. kisgyerekes, kisbabás anyák).”*
- *„Teljes oktatási módszertani átalakításra lenne szükség, s a vizsgáztatás és értékelés gyakorlatának felülvizsgálatára az alapképzésben, mesterképzésben és doktori képzésben is.” – BTKs doktorandusz hallgató*
- *„Mindezek mellett jó volna egy tanulást támogató mentorcsoport minden karon, főként a speciális tanulási különbséggel (specific learning differences) élők és a nem erős iskolákból érkező hallgatók számára, hogy ne maguk küzdjenek a habokkal és szorongjanak, hogy mi lesz, ha megbuknak.” – TTKs alapszakos hallgató*

Ez utóbbi kezdeményezés idéntől ösztöndíj fejében meghirdetésre is került, s a BTK-TTK mentorprogram újjászerveződik, s nemzetközi hallgatókkal is bővül. Ehhez a támogató szerveződéshez, mint mentortanárr csatlakoztam is.

(P) Tanulás támogatása és speciális szükségletű hallgatók számára

„Külön ösztöndíjakkal lehetne a hátrányos helyzetű és speciális szükségletű leendő (akár külföldi) diákok számára is vonzóbbá tenni az oktatást és mobilitást” – írja egy posztgraduális hallgató, de rögtön hozzá is teszi: „Bár ahhoz, hogy halmozottan hátrányos helyzetű, speciális szükségletű és intellektuális kihívásokkal is küzdő diákokat is be tudjunk az egyetemi képzésekbe vonni bizonyos programokban (zene, gyógypedagógia, parasport-szervezés, gyógytorna, táncterápia és művészetterápia) valószínű plusz továbbképzésekre volna nálunk szükség.” Egy külföldi partnerintézmény már publikált praxisa, s egy magyar, mint idegennyelv-szakos mesterhallgató által megosztott tapasztalat ilyen jógyakorlatokra hívja fel figyelmünket:

- *„az oktatókat is fel kellene készíteni az egykori SNIs hallgatók tanítására, mind a tananyag differenciálása és a tudás többféle módon történő , mind a tanítási és értékelési) módszerek terén.”*
- *„Brazíliában pl. az alapoktatástól minden diák együtt tanul, mert nem támogatják a "külön speciaélizált" oktatási formát (pl. vakok iskolája), hanem előzetes felkészítő vagy extrakurrikuláris foglalkozások keretében segítik az ilyen diákok kölcsönös beilleszkedését és természetesen a pedagógusképzésben is minden leendő pedagógusnak kötelező elsajátítania a jelnyelvet, hiszen Brazíliában 2002-től a portugál mellett hivatalos nyelv lett a Libras brazil jelnyelv. Ezzel a szótárkészítés, a jelnyelvi képzések és oktatói képzések is elindultak és mára már szinte a legtöbb tudományos konferencia és tv műsor is jelnyelvi tolmácsolással készül. Még az egyetemi rendezvényeken is van jelnyelvi tolmácsolás!”*

Ezek a példák remekül szemléltetik azt az attitűdöt, amikor nem csak a Támogató Szolgálat feladata, hogy a többségi oktatásra képes intézményben megoldja a speciális szükségletűek befogadását, hanem lehet erre képes a társadalom vagy egy egyetemi közösség minden tagja is, mint a brazilok vagy skandinávok a jelnyelvvvel vagy Izraelben a művészetterápiával, mely rendszeres örömforrást nyújt egy speciális szükségletű közösségnek. Ennek példájára a Támogató Szolgálattal összefogásban tervezek indítani egy angol nyelvű társalgási workshopot magyar nyelvű diszlexiás hallgatók számára egy amerikai gamifikált tananyag segítségével.

(Q) Mentális, fizikális és szellemi egészség támogatása

Ezeket az eddig elszigetelten működő programokat a Befogadó Egyetem Program ernyőként összefogta, amíg a működésére pályázati forrást tudott szerezni (konferencia, sport, jóga, gyógytorna, tánc). Az egyetemen számos jógyakorlat működött és működik az egyetemi közösség támogatására, többek közt a Testnevelés és Sporttudományi Tanszék Táncoló Egyetem programjai, melyben több korosztály a mozgás örömet és egészségmegőrző szerepét tapasztalhatja meg. A Támogató Szolgálat a speciális szükségletű hallgatók támogatására alakult meg, az Egészségtudományi Kar gerincjógája a dolgozók egészségét szolgálja, a Pollack uszoda ingyenes dolgozói és hallgatói úszáslehetőségei, a Művészeti Kar eseményei és egykori művészetterápiás foglalkozásai, a pszichológia intézet és az AOK mentálhigiénés előadásai és támogató szolgáltatása, valamint a Jogi Kar jogklinikája mind-mind jógyakorlatok, amik számos szolgáltatást és támogatást elérhető ingyenesen, vagy kedvezményesen lehet igénybe venni. Ilyen feladat volna a neurodivergens hallgatókról a kellő információ és szemléletformálás, hogy ne egy láthatatlan és kiszolgáltatott csoportot alkossanak az egyetemen, hanem lehessenek minimum garanciák, mely a PTE-t más egyetemekkel szemben ebben is versenyképesé tehetik. Erre a szakirodalom is egy központi neurodivergens hallgatói támogatást javasolt, egy könnyű, egy-pontos kontakttal és regisztrációval, s laminált minden oktatónak felmutatható (laminálható) és könnyen érvényesíthető tanulási, módszertani és pedagógiai javaslatokkal (Dwyer, 2023).

(R) Tudatosság, társadalmi felelősségvállalás és szemléletformálás

A hallgatói és oktatói válaszok egy részéből látom a szakirodalom által hangsúlyozott szemléletet, mely szerint fontos, hogy egy befogadó egyetem felvállalja, hogy az inkluzivitás nem csak egy-egy kar, kutatócsoport, vagy elszigetelten működő támogató program feladata, hanem mindenki feladata a befogadás, amihez egy egész egyetemet érintő protokollt, stratégiai tervet volna jó kialakítani, évente felmérve és átértékelve egyetemünk inklúziós indexét, újabb és újabb célokat kitűzve, válaszolva a mindenkori kihívásokra és a közösség által folyamatosan kifejezett szükségletekre. Be is lehetne vonni az egyetemi polgárokat abba, hogy ők szavazzanak arról, hogy melyik fejlesztés is kerüljön a következő

napirendi pontba. S ha megvalósul, nőni fog a támogatás és bizalom, s egy nap az egyetem öregdiák közössége is magának érezheti az egyetemet, s elképzelhető, hogy továbbra is támogatni fogja.

- „Programok szervezésével, amik arra hívják fel a figyelmet, hogy mennyire sokszínűek vagyunk (s hogy ez érték az egyetemnek). Emellett az oktatók és a hallgatók hozzáállásának javításán is múlik ez!”
- „Romológia és nevelésszociológia Tanszéken működő Wlislöcki Henrik Roma Szakkollégium vagy a Tanítsunk Magyarorszáért Program mind mutatják úgy gondolom, hogy nyitott az egyetem a szociális háló közösségi építése felé.” – egy osztatlan tanár szakos hallgató
- „Megfelelő tájékoztatással és empátiával (lehetne befogadóbb az egyetem). Illetve a megfelelő hozzáállásunk által, amennyiben valaki segítséget kér tőlünk.”
- „Érdemes lenne az oktatókat sokkal inkább a hallgatók (ön)fejlesztése és a coaching szemlélet felé terelni. Illetve a modern technika adta lehetőségektől nem elzárkózni, hanem felhasználni azokat.”

(S) Esélyegyenlőség, nemi egyenlőség, emberjogi védelem az erőszakmentes egyetemi kampuszért

- „Az egyetemnek még jobban oda kellene figyelniük a hallgatók által adott értékelésekre a oktatókkal kapcsolatban, s kialakítani egy minimum garanciát az oktatók minőségbiztosítási rendszerében a térben egy bántalmazás- és zaklatásmentes környezet garanciája érdekében.”
- „Az egyetem Ombudsmanjával egyetértésben ki kell alakítani a protokollját a mindennemű szexuális zaklatás megelőzésének és riportjának. Minden egyetemi polgár végezhetne el egy munkabiztonsági tréninget, s kitölthetne egy tesztet, akár csak a veszélyes hulladékról.

Az fontos, hogy ne esetleges legyen az, hogy az egyetem adta lehetőségekről egy oktató vagy hallgató informálódik-e, vagy hogy megtudja-e, hogy kihez is fordulhat egy mentálhigiénés krízis, bántalmazás, szexuális zaklatás esetén. Úgy vélem, egy befogadó egyetem formálja ennek kapcsán is a munkahelyi kultúrát, szabályrendszer és norma alakul ki, hogy a kirívó és bántalmazó esetek egy része elkerülhetővé váljon (Isd. Andalúz példa a CD mellékleten).

A társadalmilag igazságos egyetemek elismerik az egyéni és intézményi felelősségvállalás fontosságát, és egy olyan egészséges egyetemi légkör kialakításán munkálkodnak, melyben a nemi, a származásból és bőrszínből eredő, a társadalmi háttérrel, sokszínű képességekkel és fogyatékoságokkal élők egymás egyenlőtlenségeit megpróbálják kölcsönösen kiegyenlíteni és áthidalni, s melyben a helyi és nemzetközi hallgatók, oktatók és személyzeti dolgozók is szabadon élhetik meg két vagy több identitásuk metszéspontját is (Byrd et al., 2019). A Támogató Szolgálat ezzel kapcsolatban azt hangsúlyozta, hogy intézményünk számára a valódi kihívás az, hogy az intézményi szintű döntéshozatalba bekerüljön egy esélyegyenlőségi szemlélet:

“A PTE-n oktatói-, szolgáltatói- és hallgatói közösségek köreiben is olyan légkört teremtünk, melyben az érintett hallgatók bátran vállalhatják nehézségeiket, nem érzik fogyatékoságukat megbélyegzésnek, címkézésnek, és mielőbb igénybe vegyék a szükséges segítséget vagy mentességet” (Elmer et al., 2021:2).

A Pécsi Tudományegyetem Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportja felismeri, hogy az egyetemes tervezés elveinek túl kell terjedniük a fizikai hozzáféréseken vagy a látható akadályok megszüntetésén. A régiókban a hangsúly ugyan az egyenlő bánásmód biztosítására való törekvésre helyeződött, ami gyakran az egyéni szinten történő problémakezeléshez és támogatáshoz vezet. Ez azonban nem teszi lehetővé, hogy *„kitörjünk az egyéni problémamegoldás buborékjából”*, és hogy a rendszerszintű akadályokat dekonstruáljuk a mainstream, egyetemes design megoldások érdekében, amik az egyetem jóval szélesebb hallgatói, oktatói és dolgozói rétegeinek érdekét egyaránt szolgálná (Fazekas, 2019:72).

A Neuroetika a felsőoktatáspolitikában (*Neuroethics in Higher Education Policy*) című könyv Dana Lee Baker (kanadai születésű, a Kaliforniai Állami Egyetemen politológus oktatója, akinek kutatási fókusz a fogyatékoságügyi politika stratégiai tervezése, a neurodiverzitás, neuroetika és neurointegráció) és Brandon Leonard tollából (veterán oktató-kutató a Portlandi Állami Egyetemről, aki a szociális munka szakértője) hasznos szakirodalom mindazok számára, akik régióink felsőoktatási intézményeiben vezető tisztségeket töltenek be, s oktatási igazgatóként vagy a speciális szükségletű hallgatókkal foglalkozó egyetemi egységben dolgoznak, s stratégiai terveket készítenek, hogy a lemorzsolódást megfékezzék, s egyre hatékonyabb, egyre rugalmasabb, mégis az akadémiai kiválóságot is építő befogadó egyetemi környezet megteremtésén munkálkodnak (Baker & Leonard, 2017).

A neurodiverzitás támogatása tehát nem csak a Támogató Szolgálat feladata, hanem közös felelősségünk az egyetemen. Egy valóban inkluzív oktatási rendszer megteremtésére mindenképp idő, elköteleződés, ráfordított erőforrások, a terek tekintetében kreatív design és vezetői leleményesség és hosszútávú stratégiai tervezés szükséges. Gondolataimat Estela Mara Bensimon, a Dél-kaliforniai Egyetemen a Nagyvárosi Oktatás Kutatóközpontjának intézetigazgatójának szavaival zárom, aki így fogalmazta meg az inkluzív kiválóság misszióját:

„A méltányosság nélküli sokszínűség csak szimbolikus előnyökkel járt az egyetemek számára, a kisebbségben élő hallgatók számára azonban nem nyújtott érdemi előnyt. Szervezetként elhatároztuk, hogy ennek megváltoztatására összpontosítunk - az oktatók és vezetők gyakorlatának és szemléletük átforgatásával.” – (Estela Mara Bensimon, USC – Center for Urban Education)

Bízom benne, hogy ez a disszertáció is inspirációt tudott nyújtani a felsőoktatás neuroetikai megközelítésének megfontolásához és a neurodiverzitás szemléletének beemeléséhez a hazai egyetemeken, hogy rendszerszinten el tudjuk hárítani azokat az akadályokat, melyek hátráltathatják a neurodivergens hallgatók tanulmányi előmenetelét.

IRODALOMJEGYZÉK

- Abetemarco, B., Burke, S., Czarnecki, E., (n.d.). The Academic, Social and Economic Benefits of Inclusive Education In Walton, O. (2012). *Helpdesk Research Report: Economic Benefits of Disability-Inclusive Development*. Governance and Social Development Resource Centre (GSDRC).
- Albertine, S. (2011). Systemic change for student success: goals and lessons of the LEAP states initiative. *Peer Review*, 13(2), 4.
<https://link.gale.com/apps/doc/A264095047/AONE?u=anon~32897cf3&sid=googleScholar&xid=5a9b8ac4>
- Alves, R.J.R. & de Cássia Nakano, T. (2014). La Creatividad y la Inteligencia en los Niños con y sin Dislexia del Desarrollo. *Paidéia (Ribeirão Preto)* 24 (59) <https://doi.org/10.1590/1982-43272459201410>
- Aitken, D., & Fletcher-Watson, S. (2022). Neurodiversity-affirmative education: why and how. *The Psychologist*. Leicester: BPS Letöltés dátuma: 2023.07.30.
<https://www.bps.org.uk/psychologist/neurodiversity-affirmative-education-why-and-how>
- Alluri, R. M. & Yéré, H. M. (2022). Old or new territory? Perspectives On Diversity, Inclusion and Belonging. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 45-58.
- Anderson, A. H., Stephenson, J., & Carter, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33-53.
- Andl, H., Arató, F., Orsós, A., & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben - Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarországot” program keretében. *Autonómia és Felelősség*, 5(1-4), 101–121.
- Andl, H., Beck, Z., Cserti, Cs. & Lakatos, Sz. (2018). *Romológiai Ismeretek és a Tanárképzés* In VII. Romológus konferencia, 17. Tanulmánykötet. Pécsi Tudományegyetem, BTK NTI, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Arató, F. & Varga, A. (2018) Befogadó Egyetem. In Pusztai, G. & Szigeti F. (Eds.). *Lemorzolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 189-206). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Arató, F. & Varga, A. (Eds.) (2015). *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion*. Autonomy and Responsibility Study Volumes IV. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs.
- Arató, F., & Varga, A. (2018). Befogadó egyetem. In Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Oktatókutatás a 21. században 6. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2018. pp. 63-90.

- Arató, F. (2015a). A kizárás dekonstrukciója - Az inkluzivitás poszt-strukturalista megközelítése. In Arató, F. & Varga, A. (Eds.) *Befogadó egyetem. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III.*, Pécsi Tudományegyetem, BTK, NTI.
- Arató, F. (2015b). Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 1(1), 45–58.
<https://journals.lib.pte.hu/index.php/arjes/article/view/5747>
- Arató, F. (2018). A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új pedagógiai szemle*, 68, 11-12.
- Armstrong, T. (2011): *Neurodiversity*. The Perseus Books Group.
- Armstrong, T. (2011). *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain (published in hardcover as Neurodiversity)*. Da Capo Lifelong Books.
- Astin, A. W. (1993). Diversity and Multiculturalism on the Campus. How Are Students Affected? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(2). 44-49.
- Bácskay, A., Gárdosné, É., Huszár, Á. & Szabó, Zs. (2018). *Mikrocenzus 2016. 8. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest.
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011). *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. National Bureau of Economic Research. Cambridge. DOI: 10.3386/w17633
- Baker, D. L., & Leonard, B. (2017). Neuroethics and Higher Education. In *Neuroethics in Higher Education Policy* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.
- Balogh, D. (2016). Világunk átalakítása: a fenntartható fejlődés 2030-ig megvalósítandó programja: Az Egyesült Nemzetek Közgyűlése által 2015. szeptember 25-én elfogadott, 70/1. sz. határozat.
- Bánfalvy, Cs. (2008). A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In Bánfalvy, Cs. (Ed.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (pp. 11-43). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar ELTE Eötvös Kiadó.
- Bensimon, E. M. (2004). The diversity scorecard: A learning approach to institutional change. *Change* 36 (1): 45-52.
- Blank R., Barnett A.L., Cairney J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., Rosenblum, S., Smits-Engelsman, B., Sugden, D., Wilson, P. & Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology* 61(3), 242–285. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14132>
- Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Zs., Kovács K. E., Kovács K., Müller A., Pallay K., Szabó B. É., Szigeti, F., Tóth, D. A. (2018). A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerezése interjúk

- alapján. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Oktatáskutatás a 21. században* (pp. 63-90). Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. T. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publication. London-New Delhi.
- Bölte, S., Neufeld, J., Marschik, P. B., Williams, Z. J., Gallagher, L., & Lai, M. C. (2023). Sex and gender in neurodevelopmental conditions. *Nature Reviews Neurology*, 19(3), 136-159.
- Bracken, S. & Novak, K. (2019). *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning. An International Perspective*. Routledge.
- British Psychological Society (2017). *Psychology at Work*. British Psychological Society.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Az emberi fejlődés ökológiája: kísérletek a természet és a tervezés által*. Harvard University Press.
- Brooks, R., & Waters, J. L. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan London.
- Brown, N. & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society* 33(6). 985-989. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- Brown, N. (2020). Introduction: Theorising ableism in academia. In *Ableism in Academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*. ULC Press.
- Burgstahler, S. E. (2015). *Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice*. Harvard Education Press.
- Byrd, W., Brunn-Bevel, C., Rachele J. & Ovink, S. (Eds.) (2019). *Intersectionality and Higher Education: Identity and Inequality on College Campuses*. Rutgers University Press.
- Carroll, M. A., Boynes, S., Jerome-Majewska, L. A., Topp, K. S. (2022). The imperative for scientific societies to change the face of academia: Recommendations for immediate action. *The Anatomical Record*, 305(4), 1019-1031. <https://doi.org/10.1002/ar.24735>
- Chang, M.J., Astin, A.W., & Kim, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates: Some causes and consequences. *Research in Higher Education*, 45(5), 527-551.
- Chetan, S. V. (2023). Reframing language in mental health discourses: towards a more humane approach.

- Claeys-Kulik, A. L., Jørgensen, T. E., & Stöber, H. (2019). Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions. *Results from the INVITED Project. Brussel: European University Association Asil, 51p.*
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyre, M.V., Fierros, G.A. & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *High Educ* 80, 757-778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Connecting the Global and Local Contexts. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 93-100.
- Considine, J. R., Mihalik, J. E., Mogi-Hein, Y. R., Penick-Parks, M. W. & Van Auken, P. M. (2017). How Do You Achieve Inclusive Excellence in the Classroom? *New Directions for Teaching and Learning*, 2017(151), 171-187. DOI: 10.1002/tl.20255
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Trendek külföldön és Magyarországon. Educatio*, 11(2) 232-243.
- Csányi, Y. (2008). Új utak és törekvések az SNI-tanulók oktatása terén. In: Bánfalvy, Cs. (Ed.). *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar ELTE Eötvös Kiadó, 65-74.
- Csillag, S., Svastics, C., Győri, Zs., Hidegh, A. L. (2021). A tökéletes test mítosza: Az épségizmus mint a fogyatékosokkal élő emberek munkaerőpiaci marginalizációját erősítő ideológia. *Társadalomtudományi Szemle* 11(3). 1-19. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.3.1>
- Csovcics, E. (2022). Some Best Practices for Inclusive Environments in Higher Education. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 73-76.
- Deli, K. (szerk.) (2018). *Sokszínűség: Érzékenyítő gyakorlatok gyűjteménye*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlilocki Henrik Szakkollégium, 175 p.
- Dezső, R. A. (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség* 1(1). 32–44.
- Diraä, N., Engelen, J., Ghesquière, P., & Neyens, K. (2009). The use of ICT to support students with dyslexia. In A. Holzinger (Ed.), *USAB '09 proceedings of the 5th symposium of the workgroup human-computer interaction and usability engineering of the Austrian computer society on HCI and usability for e-inclusion* (pp. 457–462). Berlin Heidelberg: Springer.
- Dobson, S. (2019). A documentary analysis of the support services offered to adult learners with dyslexia in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1181-1195.
- Dolmage, J. T. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. University of Michigan Press

- Downey, D. M., Snyder, L. E., & Hill, B. (2000). College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning. *Dyslexia*, 6(2), 101-111.
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin* 135(2). <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Dwyer, P. (2021). Recommendations for making UC a more welcoming place for neurodivergent students. Aggie Neurodiversity Community at UC Davis, California. Letöltve: 2021.06.21. <https://neurodiversity-community.herokuapp.com/>
- Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood*, 5(1), 1-14.
- Eckes, T., & Althaus, H. J. (eds.) (2020). Language proficiency assessments in higher education admissions. *Higher education admission practices: An international perspective*, 256-275.
- Egner, J. E. (2019). “The disability rights community was never mine”: Neuroqueer disidentification. *Gender & Society*, 33(1), 123-147.
- Elmer, D., Kertész, Á., Magdali, Cs., Molnár, Gy., Montag, B. & Zobokiné Gergely, N. (2021). Szolgáltatások a fogyatékossgal élő hallgatók inklúziójáért a PTE-n. In Vitéz, K. (Ed.). *Befogadó egyetem – itt és most*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- Engert, V. & Pruessner, J. (2009). Dopaminergic and noradrenergic contributions to functionality in ADHD: the role of methylphenidate. *Curr Neuropharmacol* 6(4), 322-328. <https://doi.org/10.2174/157015908787386069>.
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R. & Wilke, A. K. (2017). *Disability in Higher Education: A Social Justice Approach*. John Wiley & Sons.
- Farquhar-Leicester, A. L., Tebbe, E., & Scheel, M. (2022). The intersection of transgender and gender-diverse identity and neurodiversity among college students: An exploration of minority stress. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/sgd0000603> (Retraction published 2024, *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 11(1), 125).
- Fazekas, Á. S. (2019). Befogadó tervezés a felsőoktatás oktatási és tanulási környezetében. *Fogyatékossg és Társadalom*, 5(1), 57-75.
- Fazekas, Á. S. (2021). A felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában: Az oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezésének lehetőségei In Perlusz, A. et al (Eds.) *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. ELTE BGGYK. Budapest. pp. 92-100.

- Fazekas, Á. S. (2021). Egyetemes tervezés a felsőoktatásban: Jó gyakorlatok a tanulás maximalizálása érdekében In Vitéz, K. (Ed.). *Befogadó Egyetem - itt és most.* (pp. 173-184). PTE BTK NTI. Pécs.
- Fazekas, Á. S. (2021). Inclusive Education. In *CHARM-EU Pedagogical Guidelines: Theoretical Background to the CHARM-EU Educational Principles.* European University Alliance. https://www.charm-eu.eu/sites/default/files/2021-04/D4.1%20Pedagogical%20Guidelines_1.pdf
- Fazekas, Á. S., Alonso I Fernández, J., De Vocht, L., Zimonjić, B., Telesca, B. & Bittnerova, A. (2020). *Mapping the challenges and enablers of international Mobility for students with disabilities.* Erasmus Student Network AISBL. Brussels.
- Fónai, M. & Hüse, L. (2017). School integration, inclusion and exclusion: experiences of empirical researches. Challenge and/or chance – The integration of Romani (Gypsy) people in Europe, 24-25.03.2017. Hajdúböszörmény: Faculty of Child and Adult Education of the University of Debrecen.
- Fónai, M. (2020). A sajátos nevelési igény és az inklúzió összefüggései nemzetközi kutatás tapasztalatai alapján. In *Jogok és lehetőségek a társadalomban.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Forray, K. & Varga, A. (2011). Inklúzió a felsőoktatásban. (digitális tananyag) PTE BTK, Pécs. <http://pedtamop412.pte.hu/menu/84/25> (letöltés ideje: 2022.július 10.)
- Forray, R.K. (2015). Bevezető. In Varga, A. (Ed.) *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. <https://mek.oszk.hu/14500/14566/html/index.html>
- Földvári, M. & Gárdos, É. (2021). A fogyatékoság és az egészségi okok miatti korlátozottság mérésének módszerei a hivatalos statisztikában. *Statisztikai Szemle*, 99(2). 142-172. <https://doi.org/10.20311/stat2021.2.hu0142>
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the Oppressed.* Continuum.
- Gallo, K. (2023). The Pivot for Parents and Educators. Looking at Autism and ADHD Through a Different Lens. How Understanding the Neurodivergent Mind Can Change out Thoughts and Feelings about a Diagnosis. ISBN:979-8-9873748-1-8
- Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader.* Basic Books.
- Gelencsérné Bakó, M., Polyákné Brandtmüller, A., Szabó, A. & Szabóné Kovács, G. (2020). Az integrációs szinterek jelentősége a (gyógy)pedagógus képzés gyakorlatában. In Karlovitz J. T. & Torgyik, J. (Eds.). *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia releváns kontextusra.* (pp. 289-294). International Research Institute. Slovakia.
- Gillespie-Lynch, K., Bisson, J. B., Saade, S., Obeid, R., Kofner, B., Harrison, A. J., ... & Jordan, A. (2022). If you want to develop an effective autism training, ask autistic students to help you. *Autism*, 26(5), 1082-1094.

- Goodley, D. (2019). *Fogyatékoságtudomány*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Greyson, D., Rafferty, E., Slater, L., MacDonald, N., Bettinger, J.A., Dubé, È., MacDonald, S.E. (2019). Systematic review searches must be systematic, comprehensive, and transparent: a critique of Perman et al. *BMC Public Health* **19**(1), 1–6.
- Griffin, C. (2022). Relationalities of Refusal: Neuroqueer Disidentification and Post-Normative Approaches to Narrative Recognition.
- 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.
- Harbour, W. S. & Madaus, J. W. (2011). *Disability and Campus Dynamics: New Directions for Higher Education*. No. 154. John Wiley & Sons.
- Harris, T. M., & Lee, C. N. (2019). Advocate-Mentoring: A Communicative Response to *Diversity in Higher Education*. *Communication Education*, *68*(1), 103-131. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272>
- Hasler, F. (1993). Developments in the Disabled People's Movement. In Swain, J., Finkelstein, V., French, S. & Oliver, M. (Eds.) (1993). *Disabling Barriers Enabling Environments*. Sage.
- Hiraldó, P. (2010). The Role of Critical Race Theory in Higher Education. *The Vermont Connection*, *31*(1). <https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol31/iss1/7>
- Horváth, G. (2022). Learning about Inclusive Practices in Higher Education – The Horizon of Asian Approaches. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 77-82.
- Hrabéczy A., & Pusztai G. (2020). Fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No 11. pp. 3-23.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Development. *Journal of College Student Development*, *44*(3), 320–334. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0026>
- Hudson CC, Hall L, Harkness KL. Prevalence of Depressive Disorders in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Meta-Analysis. *J Abnorm Child Psychol*. 2019 Jan;*47*(1):165-175. doi: 10.1007/s10802-018-0402-1. PMID: 29497980.
- Hulbig, P.R. (2023). To Be Neurodivergent. In: *The Pedagogy of Self-Authorship*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41436-7_8
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo-Wann, C., Cuellar, M., & Arellano, L. (2012). A model for diverse learning environments. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41-122). Springer, Dordrecht.

- Hurtado, S., Milem, J.F., Clayton-Pedersen, A. R. & Allen, W.R. (1998): Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice. *Review of Higher Education* 1998/21, 3. sz. 279-302.
- Jensen, E. (2008, 2020). *Brain-based Learning: A New Paradigm of Teaching*. Corwin.
- Jolles, J. & Jolles, D. D. (2021). Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Front. Psychol.* 12:752151.
- Kalocsainé Sántha, H. & Varga, A. (2005). Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Új pedagógiai szemle* 2005 (1), 204-208.
- Kannangara, Cs. (2015). From Languishing Dyslexia to Thriving Dyslexia: Developing a New Conceptual Approach to Working with People with Dyslexia. *Front. Psychol.* 6:1976.
- Karimi, F. & Matous, P. (2018). Mapping Diversity and Inclusion in Student Societies: A Social Network Perspective. *Computers in Human Behavior*, 2018(88), 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.001>
- Koncsek, R. (2024). A HÖÖK is kiakadt az új pontszámítástól. *Economix* hírportál. <https://www.economix.hu/belfold/felsooktatas-uj-pontszamitas-rokonsag-plusz-pont-fizetos-felkeszito-egyetem-hallgato-felveteli-hook.786349.html>
- Kovács, K. (2011). A fogyatékossgal élő hallgatók helyzete a hazai és néhány külföldi ország felsőoktatási intézményeiben. *Pedagógusképzés*, 9(3-4.), 77-92. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.05>
- Kovacs, K. (2022, January 7). *Az intelligencia mérése*. <https://mensa.hu/intelligencia/az-intelligencia-merese/>
- Kozma, T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/163174/t_dekdb_bibDRT235627.pdf;jsessionid=7D38A590
- Könczei, Gy. & Maróthy, J. (2009). *Fogyatékossg-tudományi Fogalomtár*. ELTE BGGYK.
- Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49(2-3). 127-151. <https://doi.org/10.1177/0020715208088909>
- Kusmaryono, I., Wijayanti, D., & Maharani, H. R. (2022). Number of Response Options, Reliability, Validity, and Potential Bias in the Use of the Likert Scale Education and Social Science Research: A Literature Review. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 625-637.
- La, H., Dyjur, P., & Bair, H., (2018). *Universal Design for Learning in Higher Education*. Taylor Institute for Teaching and Learning. University of Calgary.

- Ladányi, J., & Szelényi, I. (2010). Ki a cigány? In Ladányi, J., Csanádi, G., Gerő, Zs., Liskó, I., Szelényi, I., Virág, T. & Nemeskéry, A. (2010). *I. Szociális és etnikai konfliktusok: Válogatott tanulmányok (1975–2010). A gazdasági élet szociológiája.* (pp. 146-151). ELTE-BCE.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (Ed.). *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliskoçi Henrik Szakkollégium <https://doi.org/10.15170/BTK.2015.00003>
- Lányiné Engelmayer, Á. (2013). *Speciális szükségletű (fogyatékossgal élő) fiatalok felsőoktatásba történő felvétele és alkalmasságuk megítélése – Elvi, filozófiai, szakmai szempontok.* Vitaanyag, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Leat, D., Thomas, U., & Reid, A. (2012). The epistemological fog in realising learning to learn in European curriculum policies. *European Educational Research Journal*, 11(3), 400-412. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.3.400>
- Lightfoot, A., Janemi, R., & Rudman, D. L. (2018). Perspectives of North American Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Scoping Review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 57-74.
- Lipka, O., Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157.
- Lisznyai, S. (2010). Mi az intervenciónk alapja? A fogyatékossgal modelljei. In Juhász, M. (Ed.). *A foglalkozási rehabilitáció támogatása pszichológiai eszközökkel.* Typotex Kft.
- Lochmiller, C. R., & Lester, J. N. (2017). *An introduction to educational research: Connecting methods to practice.* SAGE.
- Lockwood, C., Munn, Z., Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *Int. J. Evid. Based Healthc.* 13(3), 179-187. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>
- Losada Puente, L., Fiuza Asorey, M. & Baña Castro, M. (2021). What Defines Inclusion in Higher Education Institutions? Validation of an Instrument Based on the 'Index for Inclusion'. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 91-105. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1992752
- Mallet, R., Hagen-Zanker, J., Slater, R., Duvendack, M. (2012). The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research. *J. Dev. Eff.* 4, 445–455.
- Madans, J. H. (2016). The Washington Group's contribution to disability statistics and a look to the future. In Altman, B. M. (Ed.). *International Measurement of Disability. Purpose, Method and Application.* Springer International Publishing Switzerland.

- 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*, 2016(79), 76-85. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.006
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist* Vol.56. No 3. pp. 227-239.
- Mellifont, D. (2021). A Qualitative Study Exploring Neurodiversity Conference Themes, Representations, and Evidence-Based Justifications for the Explicit Inclusion and Valuing of OCD. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 5(2), 111-138.
- Mellifont, D. (2023). Ableist ivory towers: A narrative review informing about the lived experiences of neurodivergent staff in contemporary higher education. *Disability & Society*, 38(5), 865-886.
- McConnell, E. A., & Minshew, R. (2023). Feminist Therapy at the intersection of gender diversity and neurodiversity. *Women & Therapy*, 46(1), 36-57.
- Merriam-Webster. (n.d.). Ableism. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved July 18, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ableism>
- Mesterházi, Zs. et al. (2006). A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai alapfogalmak: A tanulás és a tanulási sikertelenség alapértelmezése. In Zsoldos, M. (Ed.). *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás: Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz* (pp. 22-47). Budapest: OM Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatása Közalapítvány.
- Milem, J. F., Chang, M. J., & Antonio, A. L. (2005). *Making diversity work on campus: A research-based perspective* Washington, DC: Association American Colleges and Universities.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making Diversity Work: A Researched Based Perspective*. Association of American Colleges and Universities.
- Moriña Diez, Anabel (2010) Vulnerable to silence: school stories of young people with disabilities. In *Education Magazine*. 2010, no. 353, September-December; p. 667-690.
- Moriña, A. (2017). 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. In *Journal of Further and Higher Education* 41(2), 215-226. DOI: [10.1080/0309877X.2015.1070402](https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402)
- Morina, A., & Biagiotti, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93, 102647.
- Nascimento Rocha, M. D., Doumen, S., Emmers, E., & Struyven, K. (2024). Intersectional cognitive schemas of diversity and inclusion in higher education. *Gender and Education*, 1-17.

- Ne'eman, A., Shalev, M. & Fine, Y. H. (2022). Diversity in Action: The Story of an Art Workshop for Neurodiverse Students. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 59-70.
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social development*, 22(4), 722-737.
- Nelson Laird, T. F. (2005). College Students' Experiences with Diversity and Their Effects on Academic Self-Confidence, Social Agency, and Disposition toward Critical Thinking. *Research in Higher Education*, 46(4), 365-387.
- Nerenbeg, J. (2020). *Divergent Mind: Thriving in a World That Wasn't Designed For You*. Harper Publisher.
- Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2022). Anti-ableist pedagogies in higher education: A systems approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Vol. 19. No 4. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/08>
- Ntombela, S. & Mahlangu, P. V. (2019): The inclusion and Support of Students with Disabilities in the South African Higher Education System: Support Student With Disabilities. In Jeffries, R. (Eds.). *Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education*. IGI Global. Hershey PA, USA.
- Okoro C.A., Hollis N.D., Cyrus A.C. & Griffin-Blake S. (2016). Prevalence of Disabilities and Health Care Access by Disability Status and Type Among Adults - United States, 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report* 67(32), 882-887. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6732a3>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1663&context=tqr/>
- Padilla-Carmona, T., González-Monteaudo, J. & Tenerio-Rodríguez, M. A. (2022). Lights and Shadows: The Inclusion of Invisible Students in Spanish Universities. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 37-45.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71 <http://www.prisma-statement.org/>
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 102(2), 159-178.
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(3), 295-304.

- Papp, G., & Schiffer, C. (2011). Az integrált és az inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. *Pedagógusképzés*, 9(3-4.), 45-62. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.03>
- Pascarella, E. T., Palmer, B., Moye, M., & Pierson, C. T. (2001). Do diversity experiences influence the development of critical thinking? *Journal of College Student Development*, 42(3), 257-271.
- Patrick, K. L. (2020). Transgender identity and mental health in adolescence: a scoping review. medRxiv.
- Peltopuro, M., Ahonen, T., Kaartinen, J., Seppälä, H., & Närhi, V. (2014). Borderline intellectual functioning: a systematic literature review. *Intellectual and developmental disabilities*, 52(6), 419-443.
- Peterson, M. W., R. Blackburn, and A. Gamson. 1978. Black students on white campuses: The impacts of increased black enrollments. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research. Ann Arbor: Center for the Study of Higher and Postsecondary Education, University of Michigan.
- Pető, I. (2003). Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 6(10), 3-12.
- Petri, G., Markos, B. (2021). *Akadályok felsőfokon – Mozgáskorlátozott emberek egyetemi részvételének akadályai*. Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége - MEOSZ, 36 pp. ISBN 978-615-6350-04-6. (doi:[10.13140/RG.2.2.27596.13445](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27596.13445))
- Pino & Mortari (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia* 20(4), 346-369.
- Pollak D. (Ed.) (2009). *Neurodiversity in Higher Education*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Price, D. (2022). *Unmasking Autism: Discovering the New Faces of Neurodiversity*. Random House Publisher.
- Pusztai, G. & Kovács, K. (Eds.). (2015). *Ki eredményes a felsőoktatásban? Új Mandátum*.
- Pusztai, G. & Szigeti F. (Eds.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Radó, P. (2007). *Méltányosság az oktatásban*. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Rankin, S. (2003). *Campus climate for gay, lesbian, bisexual and transgendered people*. Washington, DC: The Policy Institute of the National Gay and Lesbian Task Force.
- Rayman, J. (2015) A Review of the Diverse Learning Environment Modell In Arató, F. & Varga, A. (Eds.). *Inclusive University: Developing Academic Excellence through Ensuring Inclusive Operating Conditions*. (pp.89-93). University of Pecs, Institute of Education Science.
- Rayman, J. (2015). Az Inkluzív Kiválóság nyomában: három szakirodalmi alpmű recenziója. In Arató, F. & Varga, A. (Eds.). *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.

- Reichert, S. (2009). Institutional Diversity in Higher Education – Aims of the Study in Light of Key Concepts and Previous Research. In Reichert, S. (Ed.). *European Higher Education. Tension and challenges for policy makers and institutional leaders*. EUA. Brussels.
- Reigosa-Crespo, V. (2019). Beyond the “Third Method” for the Assessment of Developmental Dyscalculia: Implications for Research and Practice. In: Fritz, A., Haase, V.G., Räsänen, P. (eds) *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_45
- Robertson, C.E. & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews, Neuroscience*, 18(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>.
- Robinson, P., Lowe, J. (2015). Literature reviews vs systematic reviews. *Aust. N. Z. J. Public Health* 39(2), 103.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Shaffril, H.A.M., Samsuddin, S., Abu Samah, A. (2021). The ABC of systematic literature review: the basic methodological guidance for beginners. *Quality & Quantity* 55, 1319–1346, <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01059-6>
- Schatz DB, Rostain AL. ADHD with comorbid anxiety: a review of the current literature. *Journal of attention disorders*. 2006;10(2):141–9. 10/2/141
- Schiffer, Cs. (2008). Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In Bánfalvy, Cs. (Ed.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (pp. 45-63). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar; ELTE Eötvös Kiadó.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E. & Beckman, P. J. (2002). I know it when I see it: In search of a common definition of inclusion. In Odom, S. L. (Ed.). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 10-24). New York, NY: Teacher Collage Press.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The Social Model of Disability: An outdated ideology? *Social Science and Disability*, 2002(2), 9-28.
- Sewell, A. (2022). Understanding and supporting learners with specific learning difficulties from a neurodiversity perspective: A narrative synthesis. *British Journal of Special Education*.
- Shmulsky, S., Gobbo, K., & Vitt, S. (2021). Culturally Relevant Pedagogy for Neurodiversity. *Community College Journal of Research and Practice*, 46(9), 1-5.
- Singer J. (1999). “Why can’t you be normal for once in your life?” From a problem with no name to the emergence of a new category of difference. In Corker M., & French, S. (Eds.). *Disability Discourse*. (pp. 59–67). Open University Press.

- Siok W.T., Spinks J.A. & Jin Z. (2009). Developmental dyslexia is characterized by the co-existence of visuospatial and phonological disorders in Chinese children. *Current Biology*, 19(19), R890-R892. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.08.014>
- Smith, D. G., G. L. Gerbrick, M. A. Figueroa, G. Harris Watkins, T. Levitan, L. Cradoc Moore, P. A. Merchant, H. Dov Beliak, and B. Figueroa. (1997). Diversity works: The emerging picture of how students benefit. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of medical internet research*, 22(9), <https://doi.org/10.2196/21279>
- Spaeth, E., & Pearson, A. (2023). A reflective analysis on neurodiversity and student wellbeing: Conceptualising practical strategies for inclusive practice. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 11(2), 109-120.
- Spencer, M.B. (2008). Phenomenology and Ecological Systems Theory: Development of Diverse Groups. In Damon, W., Lerner, R. M. (Eds.). *Child and Adolescent Development – An Advance Course*. New Jersey: Wiley and Sons, Inc.
- Spencer, M.B., & Harpalani, V. (2004). Nature, Nurture, and the Question of "How?": A Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory. In Coll, C. G., Bearer, E. L. & Lerner, R. M. (Eds.). *Nature and nurture: The complex interplay of genetic and environmental influences on human behavior and development* (pp. 53–77). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spencer, M.B., Harpalani, V., Cassidy, E., Jacobs, C. Y., Donde, S., Goss, T. N. & Wilson, S. (2015). Understanding vulnerability and resilience from a normative developmental perspective: Implications for racially and ethnically diverse youth. *Developmental psychopathology: Volume one: Theory and method*, 627-672.
- Strang, J. F., Wallace, G. L., Michaelson, J. J., Fischbach, A. L., Thomas, T. R., Jack, A., Shen, J., Chen, D., Freeman, A., Knauss, M., Corbett, B. A., Kenworthy, L., Tishelman, A. C., Willing, L., McQuaid, G. A., Nelson, E. E., Toomey, R. B., McGuire, J. K., Fish, J. N., . . . Yang, J. S. (2023). The Gender Self-Report: A multidimensional gender characterization tool for gender-diverse and cisgender youth and adults. *American Psychologist*, 78(7), 886–900.
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A.E., Gottfried, M. (Eds.) (2018). Who Feels Included in School? Examining Feelings of Inclusion Among Students With Disabilities. *Educational Researcher*, 47(2), 105-120. <https://doi.org/10.3102/0013189X1773876>
- Stout, R., Archie, C., Cross, D. & Carman, C. A. (2018). The relationship between faculty diversity and graduation rates in higher education. *Intercultural Education*, 29(3). 399-417. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1437997>

- Swartz, S. (2003): *Admissions to Higher Education: Consultation on key issues relating to fair admission to higher education*. Brunel University and Admissions to Higher Education, Steering Group.
- Szabados, P. (2022). Inclusion Around the Globe. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 83-86.
- Szabó, D. (2015). A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos holisztikus megközelítések kialakulásának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 319-342.
- Szabóné Pongrácz P. (2023). Különleges bánásmódot igénylő hallgatók a felsőoktatásban. In: Kövecsesné Gösi V., Makkos A., Lőrincz I., & Bognár A. (Eds.) *Felsőoktatás-pedagógia a gyakorlatban: Módszertani kézikönyv*, pp. 37-49. Győr, Magyarország: Széchenyi István Egyetem.
- Taft, C. T., Weatherill, R. P., Woodward, H. E., Pinto, L. A., Watkins, L. E., Miller, M. W., & Dekel, R. (2009). Intimate partner and general aggression perpetration among combat veterans presenting to a posttraumatic stress disorder clinic. *The American journal of orthopsychiatry*, 79(4), 461-468.
- Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1941320
- Tarbox, S. (2001). Promoting diversity in colleges and universities: a contextual planning approach. Occasional papers on institutional change and transformation in higher 38 education.
- Teichler, U. (2010). Diversity of Higher Education. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Elsevier.
- Tószegi, Zs. (2022). Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1)
- Tószegi, Zs. (2023). Neurodivergens hallgatók a felsőoktatásban. In *EDUCATIO* 32:4 pp. 677-687.
- Toszegi Zs., Erat D., & Varga, A. (2023). Neurodiversity in Higher Education: Time Series Data Analysis of the Neptun Unified Education System. *Academic Notes*.
NAUKOVI ZAPISKI SERIJA: PEDAGOGICNI NAUKI 2786-6904 2786-6912 5 (pp. 82-94)
DOI: 10.59694/ped_sciences.2023.05.0082
- Trendl, F. (2020). Hátrányos helyzetű diákok lemorzsolódása a PTE-n 2013-2018 között. In *Körkép III: A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai* (pp. 11-33).
- Trendl, F. (2022). Institutional Responses to Inclusion from Around the World. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 87-92.
- Trow, M. (1979). Aspects of diversity in American higher education. In Gans, H. J. (Ed.). *On the making of Americans: Essays in honor of David Riesman*. University of Philadelphia.
- Tupan-Wenno, M., Camilleri, A.F., Fröhlich, M. & King, S. (2016). *Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education*. Knowledge Innovation Centre, Malta.

- Vaccaro, A. (2022). Fostering Inclusion Through Professional Development: The Case of Faculty Workshops at the University of Rhode Island. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 7-18.
- Vaccaro, A., Dooley, H. L. & Adams, J. A. (2019). Developing LGBTQ Competence in Faculty: The Case of a Faculty Development Series. In Jeffries, R. (Eds.). *Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education*. IGI Global. Hershey PA, USA.
- Van Laar, C., Levin, S., Sinclair, S., & Sidanius, J. (2005). The effect of university roommate contact on ethnic attitudes and behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(4), 329-345. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.08.002>
- Van Schalkwyk, M. S. (2019). Transcending the “Corporate Glass Ceiling”: A leadership framework for women. Master of Business Administration Thesis manuscript.
- Varga A. (2013). Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Varga, A. & Trendl, F. (2022). Roma Youth and Roma Student Societies in the Hungarian Higher Education in the Light of Process-based Model of Inclusion. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 19-37.
- Varga, A. (2015a). Az inkluzivitás vizsgálati modellje. *Autonómia és Felelősség*, 1(1), 5-18. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14182/Autonómia-es-Felelosseg-Nevelestudomanyi-Folyoirat-1evf-2015-1sz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Varga, A. (2015b). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudományi intézet romológia és nevelésszociológia tanszék Wliskoeki Henrik szakkollégium. Pécs.
- Varga, A. (2015c). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (Ed.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliskoeki Henrik Szakkollégium. <https://doi.org/10.15170/BTK.2015.00003>
- Varga, A. (2015d). Hátrányos helyzet és iskolarendszer. In Kozma, T., Kiss, V. Á., Jancsák, Cs. & Kéri, K. (Eds.). *Tanárképzés és oktatáskutatás*. (pp. 621-633). HERA.
- Varga, A. (2015e). Inkluzív társadalom és nevelés. Varga, A. (Ed.). *Inkluzív pedagógia- oktatói segédanyag* (pp. 245-262). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Varga, A. (2018). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. Fejes, J. B. & Szűcs, N. (Eds.). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged*, 67-87.
- Varga A., Deli K., & Fodor B. (2019). A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, Vol. 28. No 4. pp. 755-766.
- Varga, A., Széll, K., Fodor, B. (2021). Status Report: Diversity and Inclusion at the University of Pécs. In Arató, F., Németh, T. & Varga, A. (Eds.). *Inclusive Excellence and Inclusive Universities: How to Increase Academic Excellence Through Diversity and Inclusion for Enhancing Social Inclusion in Higher Education*. (p. 44). University of Pécs.

- Varga, A., Vitéz, K., & Széll, K. (2021). Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*, 31(09),45-62.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34680>
- Varga, A., Vitéz, K., Orsós, I., Fodor, B. & Horváth, G. (2021). Diversity and Inclusion in Higher Education. *Képzés és Gyakorlat*, 19(1-2), 70-8. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.7>
- Varga A. & Trendl F. (2022). Roma Youth and Roma Societies in the Hungarian Higher Education in the Light of the Process Model of Inclusion. In *Autonomy and Responsibility: Journal of Education Sciences* Vol. 7. No 1. pp.19-36.
- Varga A., Vitéz K., Orsós I., Fodor, B., & Horváth, G. (2021). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 29. No 3. pp. 449-464.
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.8>
- Veidemane, A., Kaiser, F., & Craciun, D. (2021). Inclusive higher education access for underrepresented groups: It matters, but how can universities measure it?. *Social Inclusion*, 9(3), 44-57.
- Veitch, S., Strehlow, K. & Boyd, J. (2018). Supporting university students with socially challenging behaviours through professional development for teaching staff. *Journal of Academic Language and Learning*, 12(1), 156-167.
- Vida, G. (2017). Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle*, 67(3-4), 27.
- Vida, G. (2022). Ambrus, A. J. (Ed.) Róluk, de nélkülük : Kategóriák fogságában : A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei. Ambrus, A. J. (szerk.) Soproni Egyetemi Kiadó. DOI: <https://doi.org/10.35511/978-963-334-300-5>
- Vida, G. (2023). Ambrus, A. J. (Ed.) EGYÜTT, ÉRTÜK: A tanulási zavar diagnosztikus azonosításának új lehetőségei. Soproni Egyetem Kiadó
- Vitéz, K. (Ed.). (2021). *Befogadó Egyetem - itt és most* (pp. 85-92). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Vitéz, K. (2022). Inclusive Leadership – International Perspectives and Examples. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 101-104.
- Walton, O. (2012). *Helpdesk Research Report: Economic Benefits of Disability-Inclusive Development*. Governance and Social Development Resource Centre.
- Willcutt, E.G., Doyle, A.E., Nigg, J.T., Faraone, S.V. & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biol Psychiatry*, 57(11), 1336–1346. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>.
- 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.
- White, A. (2024). Neuroqueering Gender: On the intersectionalities of neurodivergent experience and gender identity. MA Thesis manuscript. University of Chicago.
- Xiao, Y. & Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review In *Journal of Planning Education and Research* 2019, Vol. 39(1) 93-112, [hDttOpsI://1d0o.i.1o1rg7/71/00.17137974/05763X9415767X2137972731971](https://doi.org/10.1177/0891862719877100)

- Yell, M. L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *The Journal of Special Education*, 28 (4), 389-404. <https://doi.org/10.1177/002246699502800401>
- Yoshimasu K, Barbaresi WJ, Colligan RC, Voigt RG, Killian JM, Weaver AL, Katusic SK. Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of psychiatric disorders during adolescence: a population-based birth cohort study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. 2012;53(10):1036-43. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02567.x.
- Yphantides, J. (2022). EFL Teachers' Experiences with Neurodiverse Students and Self-efficacy for Inclusive Practice in Japanese Universities. *European Journal of Applied Linguistics & TEFL*, 11(2).
- Zank, I., Baros-Tóth, A., Winternitz, E. (2015). Modulós, többszintű szaknyelvoktatási rendszer kialakítása a PTE-n. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs, Hungary.

Jogszabályok hivatkozásai

Wolters Kluwer – Hatályos jogszabályok gyűjteménye (1998). *1998. évi XXVI. Törvény a fogyatékos Személyek jogairól és Esélyegyenlőségük biztosításáról*. (Fot.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv>

Wolters Kluwer – Hatályos jogszabályok gyűjteménye (2011a). *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*. (Köznev. tv.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#laj0ide1aa>

Wolters Kluwer – Hatályos jogszabályok gyűjteménye (2011b). *2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*. (Felsőokt. tv.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

Wolters Kluwer – Hatályos jogszabályok gyűjteménye (2013). *2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi tv. módosításáról*. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300062.TV>

UDHR (1948) Universal Declaration of Human Rights, United Nations General Assembly resolution 217. Paris, December 10, 1948.

Egyéb források:

- American Association of Colleges and Universities (AACU) (2021).
- AACU (2021). American Association of Colleges and Universities. <https://www.aacu.org/priorities/advancing-diversity-equity-and-inclusion>
- Adult Autism Practice & Thriving Autistic CLG. (n.d.). *THE NEURODIVERSITY AFFIRMATIVE LANGUAGE GUIDE*. Sheffield. UK. Letöltés dátuma: 2023.07.24. <https://www.sheffielddirectory.org.uk/media/cqkliim4/the-neuroaffirmative-language-guide-002.pdf>
- Bikowski, D. (2012). Trace Effects Teacher's Manual Part I: Gaming in Education. Office of English Language Programs Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Department of State.
- Bujtendijk, S., Curry, S. & Maes, K. (2019) Equality, diversity and inclusion at universities: the power of a systemic approach. LERU Position Paper.
- CHARM-EU (n.d.) *Welcome CHARM-EU*. Leolvasás dátuma 2022.12.10. <https://www.charm-eu.eu/>
- CDC (n.d.). *ASD Executive Summary*, Internetről letöltve: 2022.06.30. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/executive-summary.html>
- Do-IT Solutions (2021). Prof. Amanda Kirby *neurodiverzitás ábrája*. Letöltve engedéllyel oktatási célokra 2021. október 9-én <https://blog.evenbreak.co.uk/>
- Harvard Catalyst (n.d.). The Harvard Clinical and Translational Science Center, National Center for Advancing Translational Sciences, NIH. Letöltve: 2023.06.25. https://catalyst.harvard.edu/community-engagement/mmr/hcat_mmr_sm-6090567e0f943-60905896c80af-60e5fdb2399e-60e5fdd8057fc-610bf777da6a0-610bf7808de24-610bf792228a4-610bf8685d8f5-610bf871cbea9/
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2022). Fenntartható fejlődés indikátorai <https://ksh.hu/s/kiadvanyok/fenntarthato-fejlodes-indikatorai-2022/1-24-sdg-4>).
- Oktatási Hivatal Felvételi Tájékoztató (2023). A pontszámítás – intézményi pontok. Letöltve: 2024.06.30. https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2024A/pontszamitas/intezmenyi_pontok
- Pécsi Tudományegyetem – Küldetésnyilatkozat (2021). Letöltve: 2023.07.24. <https://pte.hu/hu/egyetemunk/kuldetesnyilatkozat>
- Rankin, S. (2021, January 15). Raising Awareness of Neurodiversity in the Scientific Workplace. <http://sangerinstitute.blog/2020/04/03/raising-awareness-of-neurodiversity-in-the-scientific-workplace>
- The Neuroaffirmative Language Guide (n.d.), The Adult Autism Practice, adultautism.ie, Internetről letöltve 2024.06.24. <https://www.sheffielddirectory.org.uk/media/cqkliim4/the-neuroaffirmative-language-guide-002.pdf>
- The Royal Society (n.d.). *Esettanulmányok speciális szükségletű tudósokról*. Internetről letöltve: 2024.04.08. <https://royalsociety.org/about-us/who-we-are/diversity-inclusion/case-studies/scientists-with-disabilities/sara-rankin/>

UN (2015). Sustainable development goals. *SDGs transform our world, 2030* (10.1186).

What is Neurodiversity? (2015). Retrieved from the Internet on 2021. 12.09. <https://hellomichelleswan.com/what-is-neurodiversity/>

World Health Organization & World Bank (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: Az intézményi pontok ismertető ábrája (OH, 2024).

2-3. ábra: Az ökoszisztéma-elméletek közül balra a Bronfrenbrenneri egymásba illeszkedő fészkek-modellt láthatjuk (1979, p. 21), majd jobbra Neal & Neal hálózatos modelljét (Neal&Neal, 2013, p. 728).

4. ábra: Az inklúzió folyamatelvű modellje (Varga, 2015:66) (saját szerkesztésű ábra a szerző speciális szükségletű hallgatókra vonatkozó példáinak kiegészítésével).

5. ábra: Az UDL és más oktatási formák összehasonlítása (Sincler, 2016, p.1.)

6. ábra: Prof. Amanda Kirby neurodiverzitást szemléltető ábrája (Do-IT Solutions, 2021)

7. ábra: A Brit Pszichológiai Társaság jelentése alapján készült szemléltető ábra a neurotipikus és a neurodivergens egyének (BPS, 2017:44 in Doyle 2020:110).

8. ábra: Az esernyő csapat kalandjai c. képregény borítója.

9. ábra: Kutatási módszer - konvergens párhuzamos tervezés saját fordításban és saját szerkesztésben az irodalomjegyzékben feltüntetett forrás alapján: Harvard Catalyst (n.d.)

10. ábra: Az inkluzív rendszer működtetési feltételei – folyamatának elemei (Forrás: Varga, 2015, p. 75) (saját szerkesztésű ábra a speciális szükségletű hallgatókra vonatkozó példák kiegészítésével).

11. ábra: PRISMA 2020 folyamatábra új szisztematikus irodalomáttekintésekhez, amelyek csak adatbázisokban és nyilvántartásokban végzett kereséseket tartalmaznak.

12. ábra: A #PTEInklúziósindexkutatóban részt vevő egyetemek

13. ábra: A neurodivergens hallgatók egyetemi befogadásának egy lehetségesvizsgálati modellje

14. ábra: A PTE-n előnyben részesített hallgatók számának alakulása grafikonon 2010-2019 között

15. ábra: Az ösztöndíj kondíció szerint az előnyben részesített hallgatói csoportok százalékos arányai

- 16. ábra:** *A kollégiumi elhelyezés szerint az előnyben részesített hallgatói csoportok százalékos arányai*
- 17. ábra:** *A nyelvvizsga megléte közti százalékban kifejezett különbség a különböző előnyben részesített és nem előnyben részesített hallgatói csoportok esetében*
- 18. ábra:** *A hallgatói csoportok százalékos arányai a képzés kimenete szerint*
- 19. ábra:** *A passzívált félévének átlagos száma az előnyben részesített hallgatói csoportok esetében*
- 20. ábra:** *Esélyegyenlőségi többletpontok tükrében vizsgált a felvételi eredmények speciális szükségletű (Ftv.-ben fogyatékkal élő) hallgatók*
- 21. ábra:** *Az oktatói munkatapasztalatának megoszlása*
- 22. ábra:** *A hallgatói igények figyelembevétele az oktatók által a tanítás-tanulás környezetében*
- 23. ábra:** *Az ésszerű alkalmazkodásra hajlandóság és hozzáférsi szükségletek iránti nyitottság*
- 24. ábra:** *Összegyetemi inklúziós stratégia iránti attitűd*
- 25. ábra:** *Sajátos képzési igényű hallgatókkal való számolás a kurzusokra való felkészülés során*
- 26. ábra:** *Oktatói vélemények a kurzus elvárásai kapcsán*
- 27. ábra:** *A kurzusok tartalma és a szakirodalom kulturális sokszínűsége iránti oktatói attitűd*
- 28. ábra:** *Oktatói attitűd a nézőpontok sokféleségének biztosítása iránt*
- 29. ábra:** *A tananyag hozzáférhetősége és a szakirodalom kulturális sokszínűsége iránti oktatói attitűd*
- 30. ábra:** *A tananyag hozzáférhetőségét segítő megoldások oktatói önértékelése*
- 31. ábra:** *Többféle értékelési lehetőség biztosítása – oktatói önértékelés*
- 32. ábra:** *Az értékelési praxisának oktatói önértékelése*

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

- 1. táblázat:** *A dolgozat munkacímének dimenziói (saját szerkesztésű táblázat)*
- 2. táblázat:** *Saját szerkesztésű táblázat az Európai Unió által elfogadott új stratégiai javaslatban szereplő adatok szerint (2021 márciusa)*
- 3. táblázat:** *A bio-pszichoszociális modell alapján 4 neurodivergens agyi működés taxonómiája (Doyle, 2020, pp.113-116).*
- 4. táblázat:** *A neurodiverzitás témában készünk narratív szintézis témáinak és altémák alapján meghatározása*
- 5. táblázat:** *a 2023 júniusi keresés eredménye*
- 6. táblázat:** *A kérdőív faktorainak statisztikai validálása*
- 7. táblázat:** *Az Inklúziós Index dimenziói, faktorai és a hozzá tartozó itemek és Summaértékek a PTE vonatkozásában*
- 8. táblázat:** *Az index reliabilitás vizsgálata 312 kitöltőre F1-6 faktorok*
- 9. táblázat:** *A Likert skála értékeinek kiszámított tartományai (range)*
- 10. táblázat:** *Az oktatói inkluzivitást mérő (37. a-j.) itemeinek skálaértékei*
- 11. táblázat:** *CHARM-EU oktatói inklúziós tippelistából a kérdőívbe épített 10 item*
- 12. táblázat:** *A speciális szükségletek kategóriáira bontott faktorok leíró statisztikai elemzése*
- 13. táblázat:** *Egyéni kondíciók számokban összesítve az előnyben részesítés szempontjából*
- 14. táblázat:** *Kimenetre vonatkozó hallgatói kategóriák*
- 15. táblázat** *Magyarországon felsőoktatási intézményben regisztrált speciális képzési szükségletű hallgatók számának alakulása 2006-2023 közt (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) felsőoktatási referensétől kapott nem publikált adatok saját szerkesztésben, hallgatói összlétszám kiegészítésekkel)*
- 16. táblázat:** *Esélyegyenlőségi többletpontok tükrében vizsgált a felvételi eredmények speciális szükségletű (Ftv.-ben fogyatékkal élő) hallgatók (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) felsőoktatási referensétől kapott nem publikált adatok)*
- 17. táblázat:** *2020-2022 őszi hallgatói létszámok és a fogyatékossgal élő hallgatók részaránya (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referense által 2023.05.10-én előadott nem publikált adatok p.4)*

- 18. táblázat:** *A fogyatékosággal élő hallgatók által választott legnépszerűbb szakok (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referens 2023.05.10-i előadás nem publikált adatai, p.10.)*
- 19. táblázat:** *A fogyatékosággal élő hallgatók részaránya a KEKVA, Állami, Egyházi és Magán egyetemi szektorban (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referens 2023.05.10-i előadás nem publikált adatai, p.5)*
- 20. táblázat:** *A fogyatékosággal felsőoktatásba került hallgatók finanszírozási formák szerint 2022/23 tanévben (világoskék) (Forrás: Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referens 2023.05.10-i előadás nem publikált adatai, p.10.)*
- 21. táblázat:** *A támogató szolgálatnál aktív hallgatók száma a 10 éves Neptun vizsgálat éveiben (Forrás: PTE TSZ nem publikált adatai)*
- 22. táblázat:** *A Támogató szolgálat hallgatói számai kari felbontásban 5 éves időintervallumban*
- 23. táblázat:** *A PTE Támogató Szolgálat 2022/23-as tanévre vonatkozó adatai a regisztrált speciális szükségletű hallgatóik számáról a kutatásom évében*
- 24. táblázat:** *Az oktatói kérdőív kitöltői egyetemek szerint*
- 25. táblázat:** *A konvergens párhuzamos módszerű tervezésű kutatás eredményeihez jutás*
- 26. táblázat:** *Konvergenciát mutató inklúziós indexek a Charm-EU Oktatói Inklúziós Tiplista, valamint az Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények (EBAV-skála) hallgatói adatai között*
- 27. táblázat:** *Divergenciát mutató inklúziós indexek a Charm-EU Oktatói Inklúziós Tiplista, valamint az Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények (EBAV-skála) hallgatói adatai között*
- 28. táblázat:** *Az EBAV-skála dimenzióira és faktoraira jógyakorlatok a partnerintézményekből*

MELLÉKLETEK

1.sz. melléklet: Kódutasítás a #PTE Inklúziós Indexkutató Excel adatbázisához (az adatbázisok a csatolt CD-n tekinthetők meg)

1-7a, b. Inklúziós index kijelentéseire adott válasz:

- 1 Egyáltalán nem ért egyet
- 2 Inkább nem ért egyet
- 3 Részben egyetért (részben nem)
- 4 Inkább egyet ért
- 5 Teljes mértékben egyetért

7b. Extra diszkriminációt részletesen kifejtő kérdés: Mely mértékben ért egyet azzal, hogy az egyetemi környezetben az alábbi okokból bizonyos hallgatói csoportokat érhet közvetlen vagy közvetett hátrányos megkülönböztetés?

8-36 Inklúziós index kijelentéseire adott válasz:

- 1 Egyáltalán nem ért egyet
- 2 Kevésbé ért egyet
- 3 Részben egyetért (részben nem)
- 4 Inkább egyetért
- 5 Teljes mértékben egyetért

37a-j. Mennyire véli befogadónak az oktatóit (a CHARM-EU Inklúziós Oktatói Tiplista 10 területe szerint)?

- 0 Nem tudja megítélni
- 1 Soha
- 2 Ritkán
- 3 Néha
- 4 Gyakran
- 5 Mindig

a. Figyelembe veszik különböző igényeit a tanítás és tanulás során.

b. Kinyilatkoztatják már a kurzus elején, hogy a sokszínűséget elismerik, elfogadják és tiszteletben tartják.

c. A különböző tanulási módszerek és tevékenységi formák használatából látszik, hogy számolnak a különféle tanulói preferenciákkal, képességekkel és sajátos képzési igényekkel.

d. Van döntési lehetősége abban, hogy miként készül egy kurzusra.

e. A kurzusokon az, hogy mi az elvárás a teljesítéshez mindig tisztázott a számomra.

f. A kurzusok tartalma és a felhasznált szakirodalom szerzőinek szemlélete képviseli a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, vallású és társadalmi háttérű csoportok tapasztalatait.

g. Az egyetem biztosítja a nézőpontok sokszínűségét nemzetközi vendégelőadók és sokszínű külsős partnerek bevonásával.

h. A tananyagok hozzáférhetőek és felhasználóbarátok, hogy támogassák a különböző tanulói képességeket és preferált tanulási stratégiákat.

i. Az oktatók többféle értékelési lehetőséget biztosítanak a kurzusaik során és végén.

j. Az oktatók kíváncsiak visszajelzésekre, hogy folyamatosan fejleszthessék a kompetenciáikat.

39. Nem

0 nem bináris és genderfluid (ahol volt 1, 2-től eltérő válasz)

1 férfi

2 nő

- nem kívánja megadni

40A Születési évszám – most kivontam a kitöltési dátumból. Nem kellene csoportosítani? (Ezt gondolom lehet Jamoviban is)

1 - 18-24 typical college age student

2 - 25-29

3 - 30s

4 - 40s

5 - 50+

40B Születési helye - Ország (nominális)

Magyarország

Külföld

40C Születési helye - Megye (nominális)

0 Baranya

1 Szomszédos megyék: Somogy, Tolna, Bács-Kiskun

2 Egyéb (többi mo.-i megyéből)

3 Határon túli magyarok

4 Külföldiek

41 Anyanyelv

1 magyar

2 nem magyar

42 Kisebbség tagja?

1 igen

0 nem (érdekes lenne megnézni az egyetemi befogadás miatt, hogy ők hogyan válaszolják meg az erre vonatkozó diszkriminációs kérdéseket! CHECK)

43 Jelölt-e vallást v. spiritualitást?

0 Nem

1 Igen

(fontos-e, érdekes-e?) pl. Van-e korreláció, hogy *befogadóbbnak élik-e meg az egyetemet, vagy kevesebb-e a megélt stressz, ha spirituális vagy magukat vallásosnak tartó fogyatékossgal élő vagy neurodivergens?*

44A. Fogyatékossgal élő hallgatónak minősül-e a Nemzeti Felsőoktatási Törvény (Nftv) értelmében (közoktatásban SNI), illetve van-e *krónikus vagy tartós betegsége*? Ha nincs ilyen

diagnózis, gondolja-e, hogy Ön érintett volna bármely *neurodiverzitásban* vagy *tapasztalt-e tanulási nehézségeket*.

0 NEM

1 IGEN

2 KRÓNIKUS BETEG

3 NEURODIVERGENS véleménye szerint (akár diagnózis nélkül
(itt lehet neurodivergens az 1 IGEN kód is, pl. a diagnosztizált diszesek)

- nem töltötte ki

A válasz opciók alapján így kódoltam:

0 nincs (sem tartós betegsége, sem fogyatékosága)

1 fogyatékosággal élő vagy sajátos képzési igényű (közoktatásban SNI-s volt), ha van BNO kód neurodivergens is ide (disz, kevert disz, auti, etc).

2 krónikus v. tartós betegsége van (csak chronic illness) de fogyatékosága NINCS

- tartós betegsége (pl. cukorbetegség) és fogyatékosága is van 3 Neurodivergensnek tartja magát

– nagy a látencia mert az egykor BTMN-es és tanulási nehézségekkel küzdő, de nem diagnosztizált tanulók NEM részesülnek előnyben a felvételi folyamatban, s nem regisztrálnak a TSZ-nél. Tehát itt 3 az, aki valamely tanulási nehézség okán jelöl + ugyan nincs diagnózisa, mégis úgy érzi, hogy érintett lehet neurodiverzitásban (pl. disz-, AD(H)D vagy autizmus spektrum kondíció, AuDHD)

- (üresen marad) ha nem válaszol

44B. Speciális szükséglet típusa

Itt maga adja meg, ezekből is lehet látni, hogy kik a tanulási zavaros (pl. diszes) és figyelem és magatartászavatos (ADHDs) vagy autis hallgató-e! Ezeket kódoltam aztán a C-nél neurodivergensnek.

44C. Neurodivergens-e önmeghatározás szerint? (itt lehet tisztán ND-re szűrni, azaz disz, ADHD és auti, ha jelölt ilyet!)

0 NEM (tipikus vagy testi fogyatékos, vagy krónikus beteg)

1 NEURODIVERGENS (BNO kóddal vagy diagnózis nélkül)

45A Igényelt-e előnyben részesítést valamely esélyegyenlőségi kategóriában? FONTOS +40 pont! Itt ki lehet szűrni a felsőoktatásban alulreprezentált hallgatói csoportokat (HH, SNI)

0 Nem, vagy nem kapott strukturális akadályok miatt (kor, kategória korlátai, etc.)

1 Igen, mint fogyatékosággal élő

2 Igen, hátrányos helyzete miatt

3 Igen, mint gyermekét gondozó

4 Nem tudja/ nem tudott róla, hogy volt ilyen

46 A ANYA iskolai végzettsége

0 nem tudja megadni

1 kevesebb, mint 8 osztály (lesz ilyen?)

- 2 8 osztály
- 3 szakma érettségi nélkül (szakmunkás képző)
- 4 érettségi szakmával vagy anélkül
- 5 főiskola, egyetem
- 6 PhD, Dr., DLA, etc.

46 B APA iskolai végzettsége

- 0 nem tudja megadni
- 1 kevesebb, mint 8 osztály (lesz ilyen?)
- 2 8 osztály
- 3 szakma érettségi nélkül (szakmunkás képző)
- 4 érettségi szakmával vagy anélkül
- 5 főiskola, egyetem
- 6 PhD, Dr., DLA, etc.

47. Tud-e pénzt keresni tanulmányai mellett (jövedelemre szert tenni?)

- 0 Nem válaszol.
- 1 Nem dolgozik mert ösztöndíjas, nincs rá lehetősége vagy kapacitása.
- 2 Részmunkaidős foglalkozással segíték családomnak hozzájárulni a kiadásaimhoz
+ Van, hogy sikerül munkát vállalnom, de nem megbízható bevételi forrás. (ide tartozik a hétfői és a nyári munka is)
- 3 Teljes munkaidőben, folyamatosan dolgozik, hogy megélhetését maga biztosítani tudja.

48A EGYETEM (nominális)

48B. KAR (itt is jó látni, hogy az előnyben részesített spec. szükségletű hol felülreprezentált)

49. Melyik évben kezdte jelenlegi tanulmányait (évszám): Marad, itt a kitöltési dátumot kivonva megkapjuk a „**hanyad éves?**”-re a választ.

50. Képzési szint (nominális) BA, MA, Phd?

51 Képzési rend

- 1 Nappali (egyéni tanrend is)
- 2 Levelező

52A Beszél-e idegennyelven annyira, hogy MOBILITÁSBAN részt tudjon venni.

- 0 Nem
- 1 Igen

52B. Mely idegennyelven és milyen szinten

Itt csak a főbb idegennyelveket hagytam, melyek a régiónk számára relevánsak lehetnek tudományos szinten ANGOL, NÉMET, FRANCIA, SPANYOL, MAGYAR (a külföldiek miatt) – többi nyelvet áttettem az egyéb nyelv ismerete oszlopba (nemzeti kisebbségi nyelvek, ritka nyelvek, stb):

- 0 Nem beszél

- 1 Alap (A1-2, B1 alapfokú nyelvvizsga)
- 2 Középfokú nyelvvizsga (B2)
- 3 Felsőfokú nyelvvizsga (C1-2)

52D. VOLT-E MOBILITÁSON?

- 0 Nem, vagy próbálta de nem sikerült
- 1 Igen
- 2 Többször is

53. Finanszírozás

- 1 állami ösztöndíjas képzés (a) / Stipendium Hungaricum Scholarship
- 2 önköltséges képzés (k) / Self-funded

54 Passzíváltatott? Kurzust ismételt?

- 0 Nem volt passzíválás, se kurzusismétlés.
- 1 Kurzust ismételt.
- 2 Passzíváltatott legalább egy szemszert.

55. Településtípus

- 1 Falu, község
- 2 Város/Megyeszékhely
- 3 Főváros

56. Jelenleg hol lakik?

- 0 Saját tulajdonban lévő ingatlanban.
- 1 Szülei otthonában
- 2 Albérletben
- 3 Kollégiumban

2. sz. Melléklet: Statisztikai elemzések

1a. Az EBAV-skála első megbízhatósági tesztje a 240 PTEs kitöltő kérdőíves adataival (2023.nyarán Jamovi statisztikai programmal vizsgálva)

Reliability Analysis - Building communities (A/SD1)

Scale Reliability Statistics	
Cronbach's α	
scale	0.822

[3]

Reliability Analysis - Establishing inclusive values (A/SD2)

Scale Reliability Statistics	
Cronbach's α	
scale	0.877

[3]

Reliability Analysis - Developing a UNI for all (B/SD1)

Scale Reliability Statistics	
Cronbach's α	
scale	0.729

[3]

Reliability Analysis - Organizing diversity support (B/SD2)

Scale Reliability Statistics	
Cronbach's α	
scale	0.769

[3]

Reliability Analysis - Orchestrating learning (C/SD1)

Scale Reliability Statistics	
Cronbach's α	
scale	0.900

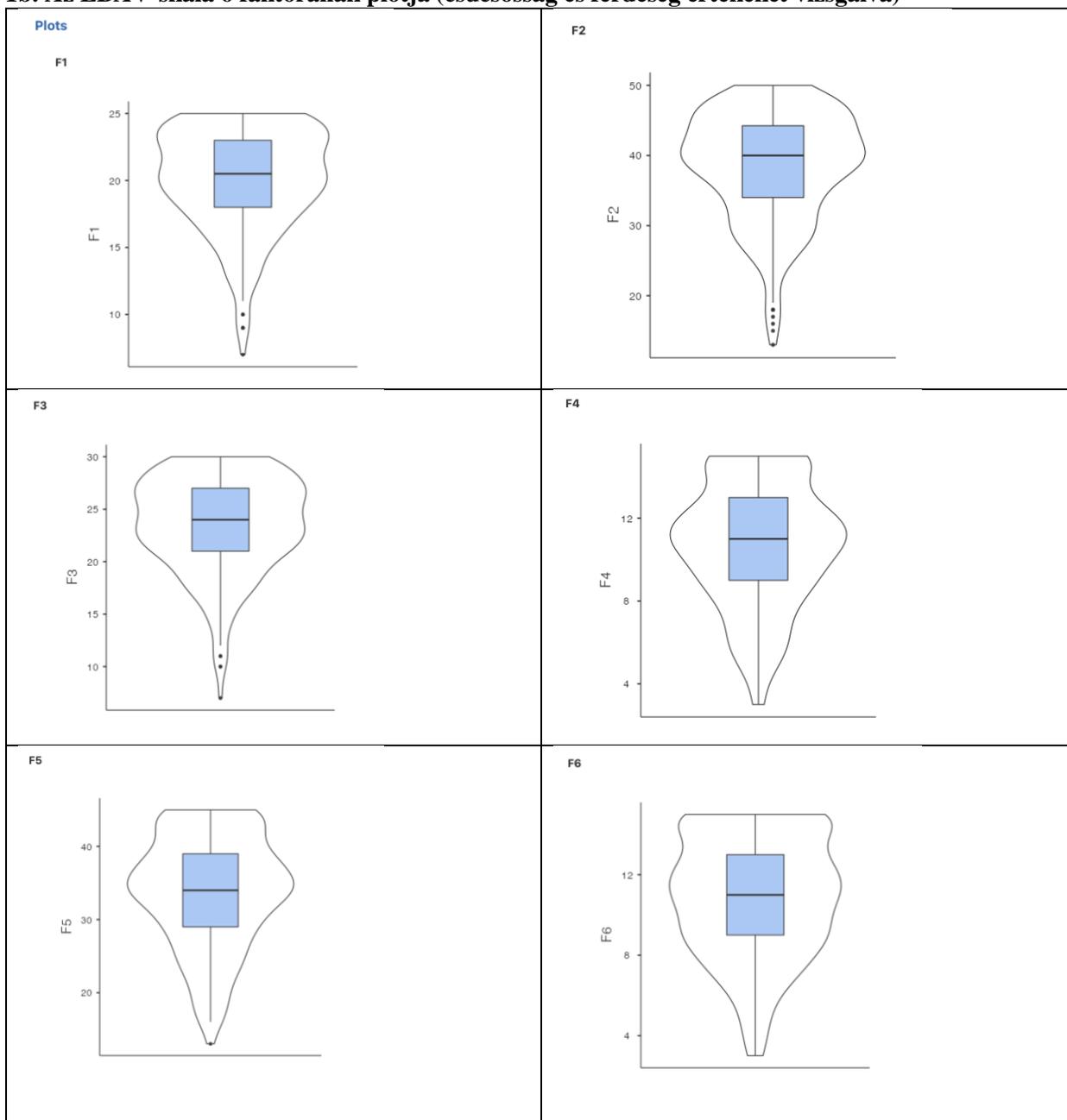
[3]

Reliability Analysis - Mobilizing resources (C/SD2)

Scale Reliability Statistics	
Cronbach's α	
scale	0.830

[3]

1b. Az EBAV-skála 6 faktorának plotja (csúcsosság és ferdeség értékeit vizsgálva)



2a. Az EBAV-skála végső megbízhatósági tesztje a 313 kitöltő kérdőíves adataival
(2024. júniusában a Jamovi statisztikai programmal vizsgálva)

Reliability Analysis F1

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.813	0.826

Reliability Analysis F2

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.865	0.876

Reliability Analysis F3

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.722	0.727

Reliability Analysis F3 (#1 item nélkül)

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.744	0.751

Reliability Analysis F4

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.766	0.782

Reliability Analysis F5

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.897	0.898

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
--	---------------------------------------	---------------------------------------

Reliability Analysis F6

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.818	0.820

Descriptives

Descriptives

	F1 AVE	F2 AVE	F3	F4	F5 AVE	F6 AVE
N	313	313	313	313	313	313
Missing	6	6	6	6	6	6
Mean	4.06	3.87	3.93	3.59	3.81	3.67
Median	4.20	4.00	4.00	3.67	3.89	3.67
Standard deviation	0.736	0.755	0.749	0.980	0.830	0.989
Minimum	1.40	1.30	1.17	1.00	1.44	1.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Skewness	-0.837	-0.745	-0.688	-0.349	-0.475	-0.427
Std. error skewness	0.138	0.138	0.138	0.138	0.138	0.138
Kurtosis	0.492	0.314	0.313	-0.498	-0.411	-0.542
Std. error kurtosis	0.275	0.275	0.275	0.275	0.275	0.275
Shapiro-Wilk W	0.933	0.954	0.955	0.954	0.961	0.947
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

3. Eredmények

3a. Leíró statisztika az EBAV skála faktoronkénti eredményeit vizsgálva a “44A. Speciális szükséglet van-e? (0=Nem, 1=Igen)” kérdés nominális változói alapján.

Descriptives

	44A. Speciális szükségletet van-e?	F1 AVE	F2 AVE	F3 AVE	F4 AVE	F5 AVE	F6 AVE	DISZKRIM. FAKTOR	Oktatókra vonatkozó Inklúziós Pontok
N	0 Nem	216	216	216	216	216	216	216	216
	1 Igen	96	96	96	96	96	96	96	96
Missing	0 Nem	0	0	0	0	0	0	0	0
	1 Igen	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	0 Nem	4.12	3.92	3.99	3.68	3.87	3.76	4.33	4.05
	1 Igen	3.92	3.78	3.78	3.40	3.67	3.47	4.18	3.75
Median	0 Nem	4.20	4.00	4.08	3.67	3.89	4.00	4.69	4.20
	1 Igen	4.00	3.90	3.83	3.33	3.78	3.67	4.45	4.00
Standard deviation	0 Nem	0.712	0.743	0.750	0.987	0.812	0.968	0.838	0.613
	1 Igen	0.775	0.782	0.733	0.948	0.861	1.02	0.853	0.930
Minimum	0 Nem	1.80	1.30	1.17	1.00	1.44	1.00	1.00	1.80
	1 Igen	1.40	1.50	1.83	1.00	1.78	1.00	1.00	0.700
Maximum	0 Nem	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.90
	1 Igen	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.80

3b. Leíró statisztika az EBAV skála faktoronként vizsgált átlageredményeit vizsgálva a “44B. Speciális szükséglet kategória (0=Nincs, 1=Fogyatékossgal élő, 2=Krónikus v. tartós beregséggel élő, 3. Neurodivergensnek tartja magát)” nominális változói szerint

Descriptives

	44B. Speciális szükséglet kategória	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Diszkrim. Fakt.	Oktatókra vonatkozó Inklúziós Pontok
N	0 Nincs	205	205	205	205	205	205	205	205
	1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	47	47	47	47	47	47	47	47
	2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	23	23	23	23	23	23	23	23
	3 Neurodivergensnek tartja magát	22	22	22	22	22	22	22	22
Mean	0 Nincs	4.11	3.90	3.98	3.65	3.85	3.75	4.30	4.03

	44B. Speciális szükséglet kategória	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Diszkrim. Fakt.	Oktatókra vonatkozó Inklúziós Pontok
	1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	3.93	3.82	3.77	3.48	3.69	3.51	4.17	3.54
	2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	3.88	3.78	3.80	3.46	3.64	3.35	4.40	3.99
	3 Neurodivergensnek tartja magát	4.00	3.80	3.83	3.30	3.67	3.56	4.16	4.04
Median	0 Nincs	4.20	4.00	4.00	3.67	3.89	3.67	4.65	4.20
	1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	4.00	3.80	3.83	3.67	3.78	3.67	4.57	3.80
	2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	3.80	3.90	3.83	3.33	3.56	3.00	4.55	4.10
	3 Neurodivergensnek tartja magát	4.30	4.00	3.83	3.50	3.89	3.83	4.43	4.10
Standard deviation	0 Nincs	0.706	0.744	0.742	0.985	0.807	0.945	0.853	0.620
	1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	0.786	0.783	0.763	0.895	0.887	0.997	0.896	1.12
	2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.629	0.681	0.685	0.892	0.696	0.972	0.651	0.463
	3 Neurodivergensnek tartja magát	0.911	0.919	0.777	1.12	1.01	1.18	0.886	0.670
Minimum	0 Nincs	1.80	1.30	1.17	1.00	1.44	1.00	1.00	1.80
	1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	2.40	1.70	1.83	1.67	1.89	1.00	1.00	0.700
	2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	2.80	2.40	2.50	1.33	2.22	1.33	2.70	2.80
	3 Neurodivergensnek tartja magát	1.40	1.50	1.83	1.00	1.78	1.33	1.55	2.00
Maximum	0 Nincs	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.90

44B. Speciális szükséglet kategória	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Diszkrim. Fakt.	Oktatókra vonatkozó Inklúziós Pontok
1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.80
2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	5.00	4.90	4.83	5.00	5.00	5.00	5.00	4.60
3 Neurodivergensnek tartja magát	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.80

3c. Leíró statisztika az EBAV skála faktoronként vizsgált átlageredményeit vizsgálva a “44C. Neurodivergens-e (0=Nem, 1=Igen)” nominális változói szerint

Descriptives

	44C. Neurodivergens-e? (DYS-, ADHDs, ASC v. kombinációi)	F1	F2	F3	F4	F5	F6	DISZK FAKT	Oktatókra vonatkozó Inklúziós Pontok
N	0 Nem	259	259	259	259	259	259	259	259
	1 Igen	52	52	52	52	52	52	52	52
Mean	0 Nem	4.11	3.93	3.97	3.65	3.87	3.73	4.35	4.01
	1 Igen	3.82	3.58	3.70	3.28	3.48	3.37	3.95	3.70
Median	0 Nem	4.20	4.00	4.00	3.67	3.89	4.00	4.70	4.20
	1 Igen	4.00	3.70	3.83	3.33	3.56	3.50	4.20	3.90
Standard deviation	0 Nem	0.709	0.736	0.745	0.973	0.798	0.978	0.805	0.689
	1 Igen	0.835	0.801	0.744	0.987	0.929	1.02	0.960	0.914
Minimum	0 Nem	1.80	1.30	1.17	1.00	1.44	1.00	1.00	0.700
	1 Igen	1.40	1.50	1.83	1.00	1.78	1.33	1.00	1.00
Maximum	0 Nem	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.90
	1 Igen	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.80

4a. Független T-póbák a faktorokra vonatkozó (Independent Samples T-Test by factors)

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p		Effect Size
F1 AVE	Student's t	2.24	310	0.026	Cohen's d	0.275
	Welch's t	2.17	169	0.031	Cohen's d	0.271
F2 AVE	Student's t	1.47	310	0.143	Cohen's d	0.180
	Welch's t	1.44	174	0.151	Cohen's d	0.178
F3	Student's t	2.34	310	0.020	Cohen's d	0.287
	Welch's t	2.36	186	0.019	Cohen's d	0.288
F4	Student's t	2.34	310	0.020	Cohen's d	0.287
	Welch's t	2.38	189	0.018	Cohen's d	0.289
F5 AVE	Student's t	2.00	310	0.046	Cohen's d	0.246
	Welch's t	1.96	173	0.052	Cohen's d	0.243
F6 AVE	Student's t	2.41	310	0.017	Cohen's d	0.296
	Welch's t	2.36	174	0.019	Cohen's d	0.293
DISZKRIMINÁCIÓS FAKTOR	Student's t	1.41	310	0.159	Cohen's d	0.173
	Welch's t	1.40	179	0.162	Cohen's d	0.173
Oktatói_Inklúziós_Pontok	Student's t	3.38 ^a	310	< .001	Cohen's d	0.415
	Welch's t	2.90	133	0.004	Cohen's d	0.382

Note. $H_a: \mu_0 \text{ Nem} \neq \mu_1 \text{ Igen}$

^a Levene's test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Assumptions

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
F1 AVE	2.741	1	310	0.099
F2 AVE	0.624	1	310	0.430
F3	0.337	1	310	0.562
F4	0.168	1	310	0.682
F5 AVE	0.530	1	310	0.467
F6 AVE	0.318	1	310	0.573
Diszkriminációs faktor	0.131	1	310	0.718

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
Oktatókra vonatkozó inkluzivitás faktor	10.325	1	310	0.001

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Descriptives

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F1	0 Nem	216	4.12	4.20	0.712	0.0485
	1 Igen	96	3.92	4.00	0.775	0.0791
F2	0 Nem	216	3.92	4.00	0.743	0.0505
	1 Igen	96	3.78	3.90	0.782	0.0798
F3	0 Nem	216	3.99	4.08	0.750	0.0510
	1 Igen	96	3.78	3.83	0.733	0.0748
F4	0 Nem	216	3.68	3.67	0.987	0.0671
	1 Igen	96	3.40	3.33	0.948	0.0968
F5	0 Nem	216	3.87	3.89	0.812	0.0552
	1 Igen	96	3.67	3.78	0.861	0.0879
F6	0 Nem	216	3.76	4.00	0.968	0.0658
	1 Igen	96	3.47	3.67	1.017	0.1038
Diszkrimációs faktor	0 Nem	216	4.33	4.69	0.838	0.0570
	1 Igen	96	4.18	4.45	0.853	0.0871
Oktatókra vonatkozó inkluzivitás faktor	0 Nem	216	4.05	4.20	0.613	0.0417
	1 Igen	96	3.75	4.00	0.930	0.0950

Independent Samples T-Test

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p		Effect Size
F1	Student's t	2.64	309	0.009	Cohen's d	0.401
	Welch's t	2.37	66.5	0.021	Cohen's d	0.379
F2	Student's t	3.10	309	0.002	Cohen's d	0.471
	Welch's t	2.93	69.3	0.005	Cohen's d	0.457
F3	Student's t	2.43	309	0.016	Cohen's d	0.369
	Welch's t	2.43	73.0	0.017	Cohen's d	0.369

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p		Effect Size
F4	Student's t	2.48	309	0.014	Cohen's d	0.377
	Welch's t	2.46	72.3	0.016	Cohen's d	0.375
F5	Student's t	3.13	309	0.002	Cohen's d	0.476
	Welch's t	2.83	66.9	0.006	Cohen's d	0.451
F6	Student's t	2.39	309	0.017	Cohen's d	0.363
	Welch's t	2.33	71.2	0.023	Cohen's d	0.359
Diszkrimációs faktor	Student's t	3.19 ^a	309	0.002	Cohen's d	0.484
	Welch's t	2.83	66.2	0.006	Cohen's d	0.455
Oktatókra vonatkozó inkluzivitás faktor	Student's t	2.77 ^a	309	0.006	Cohen's d	0.420
	Welch's t	2.30	63.1	0.025	Cohen's d	0.380

Note. $H_a: \mu_{0Nem} \neq \mu_{1Igen}$

^a Levene's test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Assumptions

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
F1 AVE	3.6188	1	309	0.058
F2 AVE	0.9607	1	309	0.328
F3	0.1764	1	309	0.675
F4	0.0362	1	309	0.849
F5 AVE	3.1343	1	309	0.078
F6 AVE	0.0394	1	309	0.843
Diszkrimációs faktor	4.0557	1	309	0.045
Oktatókra vonatkozó inkluzivitás faktor	4.8953	1	309	0.028

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F1 AVE	0 Nem	259	4.11	4.20	0.709	0.0440
	1 Igen	52	3.82	4.00	0.835	0.116
F2 AVE	0 Nem	259	3.93	4.00	0.736	0.0457
	1 Igen	52	3.58	3.70	0.801	0.111
F3	0 Nem	259	3.97	4.00	0.745	0.0463
	1 Igen	52	3.70	3.83	0.744	0.103
F4	0 Nem	259	3.65	3.67	0.973	0.0605
	1 Igen	52	3.28	3.33	0.987	0.137
F5 AVE	0 Nem	259	3.87	3.89	0.798	0.0496
	1 Igen	52	3.48	3.56	0.929	0.129
F6 AVE	0 Nem	259	3.73	4.00	0.978	0.0608
	1 Igen	52	3.37	3.50	1.018	0.141
Diszkrimációs faktor	0 Nem	259	4.35	4.70	0.805	0.0500
	1 Igen	52	3.95	4.20	0.960	0.133
Oktatókra vonatkozó inkluzivitás faktor	0 Nem	259	4.01	4.20	0.689	0.0428
	1 Igen	52	3.70	3.90	0.914	0.127

5a. ANOVA varianciaanalízis (lineáris modellezésre) a speciális szükséglet kategóriái (44A.) és az EBAV-skála faktorai közti viszonyok kiértékelésére

ANOVA

ANOVA - F1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
44A. Speciális szükséglet kategória	2.22	3	0.739	1.38	0.248	0.014
Residuals	156.35	293	0.534			

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons – 44B. Speciális szükséglet kategória

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	p_{Tukey}
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória					
0 Nincs	- 1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	0.1845	0.118	293	1.562	0.402
	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.2339	0.161	293	1.456	0.465
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	0.1122	0.164	293	0.685	0.903
1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.0494	0.186	293	0.266	0.993
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.0723	0.189	293	0.383	0.981
2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.1217	0.218	293	0.559	0.944

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

ANOVA

ANOVA - F2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
44A. Speciális szükséglet kategória	0.591	3	0.197	0.341	0.796	0.003
Residuals	169.083	293	0.577			

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons – 44. Speciális szükséglet kategória

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	p_{Tukey}
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória					
0 Nincs	- 1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	0.0796	0.123	293	0.6476	0.916
	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.1183	0.167	293	0.7083	0.894
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	0.1011	0.170	293	0.5934	0.934

Post Hoc Comparisons – 44. Speciális szükséglet kategória

Comparison						
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória	Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}
1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.0388	0.193	293	0.2005	0.997
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	0.0216	0.196	293	0.1099	1.000
2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.0172	0.227	293	-0.0759	1.000

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

ANOVA

ANOVA - F3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
44A. Speciális szükséglet kategória	2.20	3	0.734	1.33	0.266	0.013
Residuals	162.03	293	0.553			

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons – 44. Speciális szükséglet kategória

Comparison						
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória	Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}
0 Nincs	- 1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	0.2061	0.120	293	1.7138	0.318
	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.1713	0.164	293	1.0473	0.722
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	0.1499	0.167	293	0.8982	0.806
1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	-0.0348	0.189	293	-0.1841	0.998
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.0563	0.192	293	-0.2928	0.991

Post Hoc Comparisons – 44. Speciális szükséglet kategória

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória					
2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.0214	0.222	293	-0.0965	1.000

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

ANOVA

ANOVA - F4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
44A. Speciális szükséglet kategória	3.37	3	1.124	1.18	0.317	0.012
Residuals	278.47	293	0.950			

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons – 44. Speciális szükséglet kategória

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória					
0 Nincs	1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	0.1649	0.158	293	1.0458	0.723
	2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.1834	0.214	293	0.8554	0.828
	3 Neurodivergensnek tartja magát	0.3441	0.219	293	1.5734	0.395
1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.0185	0.248	293	0.0746	1.000
	3 Neurodivergensnek tartja magát	0.1792	0.252	293	0.7117	0.892
2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	3 Neurodivergensnek tartja magát	0.1607	0.291	293	0.5529	0.946

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

ANOVA

ANOVA - F4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
45A. Volt-e előnyben részesítés? (+pont a felvételi eljárásban)	10.5	4	2.632	2.79	0.027	0.035
Residuals	289.4	307	0.943			

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons - 45A. Volt-e előnyben részesítés? (+pont a felvételi eljárásban)

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	p_{tukey}
45A. Volt-e előnyben részesítés? (+pont a felvételi eljárásban)	45A. Volt-e előnyben részesítés? (+pont a felvételi eljárásban)					
0 Nem / Nem kapott	- 1 Igen, mint fogyatékosággal élő	0.172	0.188	307	0.915	0.891
	- 2 Igen, mint hátrányos helyzetű	1.205	0.401	307	3.004	0.024
	- 3 Igen, mint gyermekét gondozó	-0.128	0.564	307	-0.228	0.999
	- 4 Nem tudja / nem tudott róla, hogy volt ilyen	0.301	0.216	307	1.394	0.632
1 Igen, mint fogyatékosággal élő	- 2 Igen, mint hátrányos helyzetű	1.033	0.434	307	2.380	0.124
	- 3 Igen, mint gyermekét gondozó	-0.300	0.588	307	-0.510	0.986
	- 4 Nem tudja / nem tudott róla, hogy volt ilyen	0.129	0.273	307	0.474	0.990
	- 3 Igen, mint gyermekét gondozó	-1.333	0.687	307	-1.942	0.297
2 Igen, mint hátrányos helyzetű	- 4 Nem tudja / nem tudott róla, hogy volt ilyen	-0.904	0.447	307	-2.022	0.258
	- 4 Nem tudja / nem tudott róla, hogy volt ilyen	0.429	0.598	307	0.718	0.952

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

ANOVA

ANOVA - F5

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
44A. Speciális szükséglet kategória	1.93	3	0.645	0.939	0.422	0.010
Residuals	201.19	293	0.687			

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons – 44 Speciális szükséglet kategória

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	p_{Tukey}
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória					
0 Nincs	- 1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	0.1539	0.134	293	1.1487	0.660
	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.2041	0.182	293	1.1201	0.677
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	0.1799	0.186	293	0.9679	0.768
1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.0502	0.211	293	0.2379	0.995
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	0.0260	0.214	293	0.1215	0.999
2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.0242	0.247	293	-0.0977	1.000

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

ANOVA

ANOVA - F6

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
44A. Speciális szükséglet kategória	5.03	3	1.677	1.77	0.154	0.018

ANOVA - F6

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2p
Residuals	278.08	293	0.949			

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons – 44B. Speciális szükséglet kategória

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	p_{tukey}
44A. Speciális szükséglet kategória	44A. Speciális szükséglet kategória					
0 Nincs	- 1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	0.2357	0.158	293	1.496	0.441
	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.3985	0.214	293	1.860	0.248
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	0.1857	0.219	293	0.850	0.831
1 Fogyatékossgal élő (volt SNIs, van BNO kód)	- 2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	0.1628	0.248	293	0.657	0.913
	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.0500	0.252	293	0.199	0.997
2 Krónikus v. tartós betegséggel él.	- 3 Neurodivergensnek tartja magát	-0.2128	0.291	293	0.732	0.884

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

6a. Keresztábrás statisztikai vizsgálat a speciális szükséglet kategóriái és a passzíválás/kurzusismétlés, mint függő változó közötti összefüggések meghatározására (szignifikánsak-e?)

Contingency Tables

Contingency Tables

54. Passzíváltta-e tanulmányait speciális képzési igénye, egészségi állapota, vagy családja iránti kötelezettségei miatt?	44A. Speciális szükségletet van-e?			
	0 Nem	1 Igen	Total	
0 Nem volt passzíválás, se kurzusismétlés.	Observed	173	55	228

Contingency Tables

54. Passziváltta-e tanulmányait speciális képzési igénye, egészségi állapota, vagy családja iránti kötelezettségei miatt?		44A. Speciális szükségletet van-e?		
		0 Nem	1 Igen	Total
	% within column	80.1 %	57.3 %	73.1 %
1 Kurzust ismételt.	Observed	24	22	46
	% within column	11.1 %	22.9 %	14.7 %
2 Passziváltatott legalább egy szemszert.	Observed	19	19	38
	% within column	8.8 %	19.8 %	12.2 %
Total	Observed	216	96	312
	% within column	100.0 %	100.0 %	100.0 %

 χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	17.6	2	< .001
N	312		

Comparative Measures

	Value	95% Confidence Intervals	
		Lower	Upper

Odds ratio NaN ^a^a Available for 2x2 tables only

6b. Keresztábrás statisztikai vizsgálat a neurodivergencia és a passzíválás/kurzusismétlés, mint függő változók közötti összefüggések meghatározására (szignifikánsak-e?)

Contingency Tables

54. Passziváltta-e tanulmányait speciális képzési igénye, egészségi állapota, vagy családja iránti kötelezettségei miatt?		44C. Neurodivergens-e? (DYS-, ADHDs, ASC, AuDHD)		
		0 Nem	1 Igen	Total
0 Nem volt passzíválás, se kurzusismétlés.	Observed	201	26	227
	% within column	77.6 %	50.0 %	73.0 %
1 Kurzust ismételt.	Observed	29	17	46
	% within column	11.2 %	32.7 %	14.8 %
2 Passziváltatott legalább egy szemszert.	Observed	29	9	38
	% within column	11.2 %	17.3 %	12.2 %
Total	Observed	259	52	311
	% within column	100.0 %	100.0 %	100.0 %

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	19.4	2	< .001
N	311		

6c. Keresztábrás statisztikai vizsgálat a neurodivergencia és az idegennyelvtudás, mint függő változók közötti összefüggések meghatározására (szignifikánsak-e?)

Contingency Tables

52A. Beszél-e idegen nyelve(ke)t, melynek segítségével tanulmányai során nemzetközi mobilitásban részt tud venni?		44C. Neurodivergens-e? (DYS-, ADHDs, ASC, AuDHD)		
		0 Nem	1 Igen	Total
0 Nem	Observed	48	13	61
	% within row	78.7 %	21.3 %	100.0 %
1 Igen	Observed	211	39	250
	% within row	84.4 %	15.6 %	100.0 %
Total	Observed	259	52	311
	% within row	83.3 %	16.7 %	100.0 %

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	1.15	1	0.284
N	311		

References

- [1] The jamovi project (2023). **jamovi**. (Version 2.4) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- [2] R Core Team (2022). **R: A Language and environment for statistical computing**. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2023-04-07).
- [3] Revelle, W. (2023). **psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research**. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.

[4] Fox, J., & Weisberg, S. (2020). **car: Companion to Applied Regression** . [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=car>.

[5] Lenth, R. (2023). **emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means** . [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=emmeans>.

8. Táblázat A lakcím szerinti megyék és hallgatói számok a Nem Előnyben Részesített (NER) és a „fogytékossággal élő” (FÉ), avagy speciális képzési igényű hallgatók körében

Frequencies of allando_megye

allando_megye	NER	FÉ
	0	1
Baranya	23008	435
Borsod-Abaúj-Zemplén	474	10
Budapest	5327	96
Bács-Kiskun	3224	60
Békés	499	18
Csongrád	1277	44
Fejér	3376	63
Győr-Moson-Sopron	1467	35
Hajdú-Bihar	384	5
Heves	313	11
Jász-Nagykun-Szolnok	423	16
Komárom-Esztergom	901	11
Külföldi cím	13356	3
Nógrád	285	7
Pest	3151	65
Somogy	6827	169
Szabolcs-Szatmár-Bereg	387	11
Tolna	7227	187
Vas	1890	38
Veszprém	2007	50
Zala	3975	85

3. sz. melléklet: Hogyan törekedjünk az inkluzivitásra? – A CHARM-EU tippjei egyetemi oktatóknak⁵

Az egyes kérdések után a tippeknél kérjük önértékeléssel jelezze, ha a feltételek a kurzusai során teljesülnek , s ha nem, kérjük törekedjen megvalósításukra, ahol relevánsnak véli a javaslatokat.

I. A DIÁKOK SOKFÉLESEGÉNEK ELISMERÉSE

A diákok sokféleségének, változatos háttérének és megélt tapasztalatainak, valamint az oktatáshoz való hozzáféréssel kapcsolatos különféle igényeinek megértése.

A 21. századi egyetemek hallgatói sokszínű háttérrel, többféle identitással és változatos körülményekkel érkeznek: nemzetiségi és etnikai hovatartozás; vallási vagy világnézeti meggyőződés; nemi identitás; szexuális orientáció; gyermek vagy gondozási felelősség; speciális képzési igény és **különböző képességek**; krónikus betegség; mentális egészség; jólét vagy alacsony jövedelem; szülők vagy gondviselők iskolai végzettsége; szocioökonómiai státusza; munkahelyi kötelezettségek stb.; továbbá lehetnek **rutinos**, vagy az oktatásba hosszú szünet után visszatérők, valamint **nem a domináns nyelvükön** tanuló hallgatók is.

Ahhoz, hogy a CHARM-EU moduljaiból, **s bármely más felsőoktatási képzésben hallgatóink** a lehető legtöbbet tudjanak elsajátítani, a kurzusok során előnyösek lehetnek az alábbi alkalmazkodási lehetőségek és inkluzív attitűdök megfontolása:

1. Kérdés: Figyelembe veszi-e a diákok különböző igényeit a tanítás-tanulás során az Ön által tartott kurzusok tanulási környezetében?

Tipp:

- Ha készül igényfelmérés, tekintse át tanulóinak válaszait (ha ez az Ön intézményére vonatkozik).
- Hívja fel diákjait, hogy bizalmasan (privát) tájékoztathassák Önt a hozzáférési és részvételi igényeiről.
- Nyugtassa meg a diákokat, hogy nem gond, ha kifejezik igényeiket, és hogy azok nem jelentenek Ön számára terhet.



II. A KURZUS INKLUZÍV KÖRNYEZETE

2. Kérdés: Milyen intézkedéseket vezetnek be a befogadó környezet megteremtése érdekében, ahol a sokszínűséget elismerik, tiszteletben tartják, és elfogadják, és ahol minden egyes ember érzi, hogy odatartozik?

Tipp:

- Már a kurzus v. modul elején ossza meg hallgatóival az inkluzivitásra vonatkozó nyilatkozatát (mintát talál a CHARM-EU kézikönyvben).



III. TANULÁSI LEHETŐSÉGEK

⁵ A CHARM-EU eszköztárából Tószegi Zsófia Júlia fordításában, kiegészítésével és szerkesztésében, jelenleg Fazekas Ágnes Sarolta tudományos szakértő és konzorciumi tag lektorálása alatt. A CHARM-EU a Barcelonai Egyetem (koordinátor), az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Montpellier-i Egyetem, a Trinity College Dublin, és az Utrechti Egyetem összefogásában az Európai Bizottság egy kiemelt jelentőségű kezdeményezése, mely 2019-ben alakult meg a "European Universities Initiative" keretében az Erasmus+ Program támogatásával. A konzorcium célja, hogy egy új egyetemi modell kialakítása révén erősítse az európai felsőoktatás minőségét, s növelje a vonzerejét. Az eredeti angol nyelvű dokumentum az alábbi honlapról tölthető le: <https://www.charm-eu.eu/> a „Toolkit” mappában. A CHARM-EU pedagógiai irányelveiről az alábbi linken olvashat bővebben magyar nyelven: <https://www.charm-eu.eu/hu/toolkit/pedagogiai-iranyelvek-osszefoglalas>

3. Kérdés: Számolt-e a különböző tanulói preferenciákkal, tanulási képességekkel és sajátos nevelési igényekkel?

Egyes tanulók önállóan, mások kiscsoportos munkában boldogulnak; egyesek szóbeli kommunikációban, mások szöveges formában fejezik ki magukat könnyebben (pl. az angolul, vagy németül, mint idegennyelven/ vagy a számukra **nem domináns nyelveken** tanulók). A különböző munkamódszerek megakadályozhatják az "egyszemélyes vezetés" kialakulását, és több lehetőséget és teret biztosítanak a sokszínű és többféle részvételnek.

Tippek:

- Különböző tanítási és tanulási formák és tevékenységek használata (beszélgetések, chatbox, **kooperatív** csoportmunka a foglalkozások során).
- Ajánlja ugyanazt a tananyag tartalmat 2-3 különböző formában.
- Lehetőség szerint ösztönözze az aktívabb és passzívabb részvételt is (kooperatív csoportmunka és projektmunka vs. önálló kiselőadás).



4. Kérdés: Megengedte-e a tanulóknak, hogy maguk döntsék el, hogyan tanuljanak?

A tanulóknak nyújtott választási lehetőség elősegíti a felelősségvállalást, a függetlenséget és a kreativitást és növeli a tanulók kötődését a tanuláshoz.

Tipp:

- Sokféle módon lehet a választási lehetőséget beépíteni a tanításba és az elektronikus tanulásba: a társak tanítása (peer-to-peer teaching), gyakorlati tanulás (learning by doing), **gamifikáció**, csoport- és **online munka**, **kutató- és projektmunka**, **portfólió- és óraterv készítés**, önfejlesztés, **reflexió** stb.



5. Kérdés: Világosak-e a hallgatók számára a kurzus teljesítésének kritériumai?

A hallgatók valószínűleg különböző oktatási háttérrel, kultúrával és hagyományokkal érkeznek. Ha megértik, hogy mit várnak el tőlük, az segít nekik jobban megfelelni ezeknek az elvárásoknak.

Tippek:

- A kurzusok tanulmányi útmutatóiban közvetítse a legfontosabb információkat a kimeneti követelményekről, a foglalkozások felépítéséről és az értékelés kritériumairól.
- Világosan közölje elvárásait a részvétel, a bevonódás formái és az értékelés kapcsán, valamint a tanórai etikett tekintetben ("rejtett tanterv").



IV. A TANANYAG SOKSZÍNŰSÉGE

6. Kérdés: Hogyan képviseli a kurzus tartalma és a felhasznált szakirodalom szerzőinek szemlélete a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, fajú, vallású, társadalmi és kulturális háttérű tanulócsoportokat, s a megélt tapasztalataikat?

Tipp:

- Tekintse át az olvasmánylistáját a szerzők sokszínű - a nemek, világrégiók, etnikai diverzitás szempontjából, s frissítsen rajta, ha szüksége.



V. AZ EGYETEMI OKTATÓK, VENDÉGELŐADÓK ÉS PARTNEREK SOKSZÍNŰSÉGE

Mindenki, akivel a hallgató a tanulmányai során kapcsolatba kerül, fontos példakép lehet.

7. Kérdés: Hogyan biztosítja a nézőpontok sokféleségét és képviselését az egyetemi oktatók, előadók, és a külsős bevonott résztvevők között, akik a hallgatókkal kapcsolatba kerülnek?

Tipp:

- Előadók, szakértők (stb.) változatos körének bevonása; itt különféle nemzetiségű, etnikumú, vallási háttérű javasolt. Fontolja meg hogy ne csak a hagyományos és sztereotip mintákat és példaképeket mutassunk.



VI. FELHASZNÁLÓBARÁT ÉS HOZZÁFÉRHETŐ TANANYAGOK

8. Kérdés: A tananyagai hozzáférhetőek, és úgy vannak kialakítva, hogy támogassák a diákok különböző tanulási képességeit és preferált tanulási stratégiáit?

Tipp:

- A betűtípus, a betűméret és a háttérrel való kontraszt hatalmas különbséget jelenthet az anyagok olvashatósága szempontjából.
- A felirat támogatja a hallássérült, a **nem domináns nyelven tanuló**, a **neurodivergens** és sok más hallgató sikeres bevonását.
- Az előadások felvétele a hallgatók számára hozzáférhetővé teszi az anyagot, hogy visszanézhessek és bepótolhassák, ha valami okból lemaradtak az előadásról, vagy nem értettek meg egy-egy részt, s ezért vissza kívánják hallgatni.
- Sok PDF nem hozzáférhető a képernyőolvasót használó (pl. látássérült) hallgatók számára.

Tipp:

- Használjon Sans-serif kategóriájú, például Arial betűtípust. Biztosítson nagy kontrasztot az egyszínű háttérhez képest a betűszínnel. A kézikönyvek/írással anyagok esetében használjon min.12-es betűméretet; Powerpoint esetében min. 24-es betűméretet.
- Kapcsolja be a feliratozást/átiratozás opciót (s ha ehhez segítségre van szükség, az intézmény tegyen felelőssé egy inkluzivitásért felelős oktatástechnológus csapatot).
- Vegye fel a foglalkozásokat vagy tegye elérhetővé a hallgatók számára az előadás diáit.
- Győződjön meg arról, hogy az anyagok hozzáférhető formátumban legyenek, s kérdezze meg hallgatóit, hogy vannak-e a gondjaik? Ha igen, biztosítson alternatív megoldásokat az anyaghoz való hozzáféréshez és az azzal való interakcióhoz.



VII. TÖBBFÉLE ÉRTÉKELÉSI LEHETŐSÉG

9. Kérdés: Többféle értékelési lehetőséget biztosít a kurzusain?

A tanulóknak különböző erősségeik vannak - különböző módokat kell kínálnunk számukra a tudásuk bizonyítására, biztosítva az esélyegyenlőséget mindenki számára.

Tipp:

- Próbálja meg elkerülni az értékelés egyetlen formáját. A hagyományos esszé vagy vizsga helyett fontolja meg, hogy a tanulóknak felajánl a portfólió, poszter, videóklip, blog, podcast, szóbeli előadás, csoportos projekt opciói közül néhányat.



10. kérdés: Kurzusa részét képezi-e hallgatói visszajelzés?

A hallgatói visszajelzés az egyik legfontosabb módja annak, hogy megtudjuk, valóban inkluzív-e a kurzusunk, vagy volna-e más módja a hallgatók támogatásának.

Tipp:

- A kurzus végén történő értékelésen kívül fontolja meg, hogy a kurzus során ad lehetőséget a hallgatóknak a visszajelzésre arról, hogy milyen mértékben valósul meg az inklúzió. Teremtse fórumot reflexióra és a hallgatói visszajelzések alapján változtasson, ahol szükséges.



VIII. SZAKMAI FEJLŐDÉS

Az inkluzivitás folyamatos gyakorlat, és a különböző környezetben és kontextusban különböző megfontolásokra van szükség.

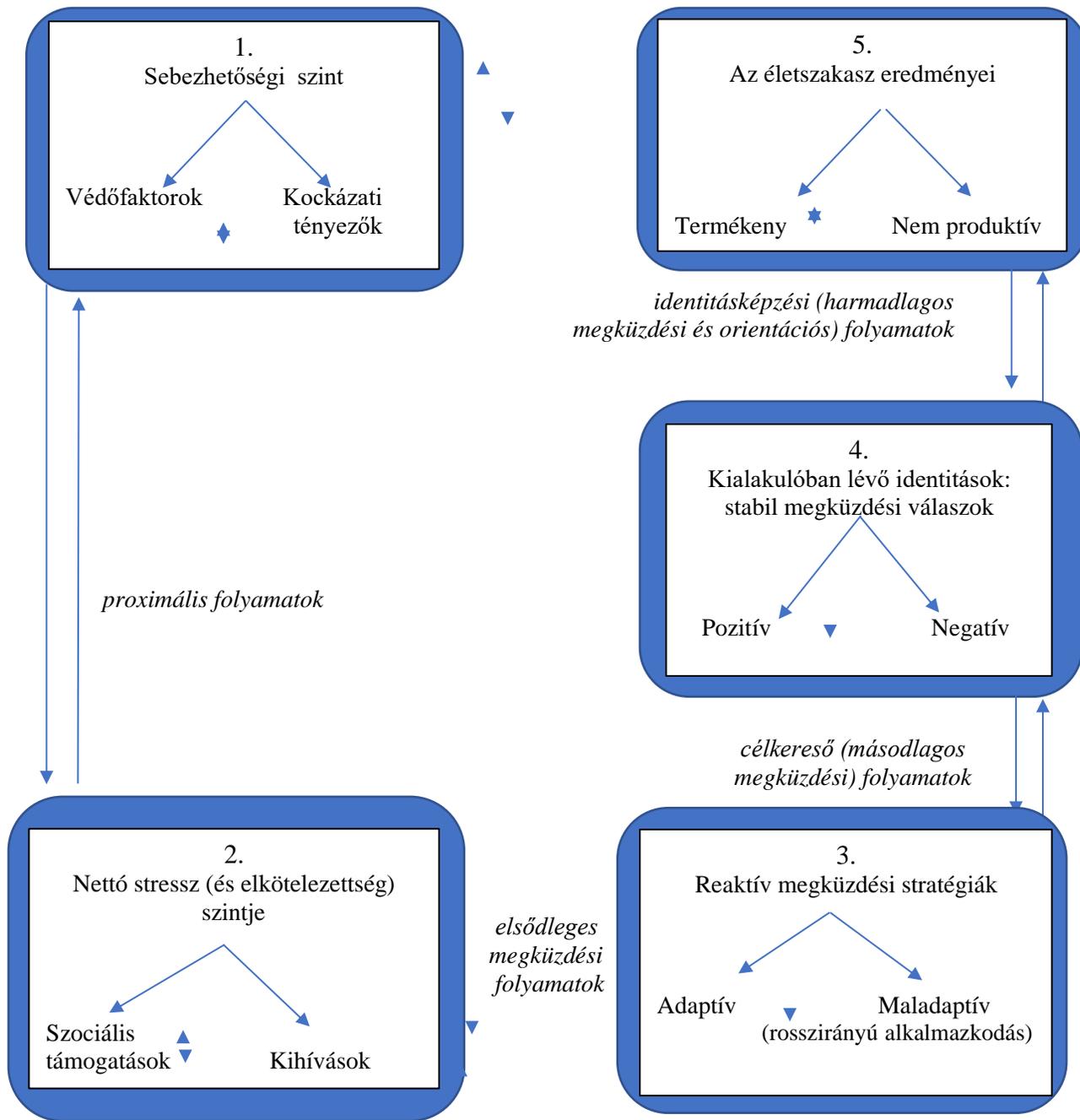
11. kérdés: Folyamatosan fejleszti-e kompetenciáit a sokszínű hallgatók tanulásának támogatására?

Tipp:

- Vegyen részt, ahol csak tud szakmai továbbképzésekben az egyenlőség/méltányosság, sokszínűség és befogadás területein, és tudja meg hogyan lehet a tanítás és a tanulás során a tervezés által is inkluzívnak lenni (UDL).



4. sz. melléklet: Az Ökológiai Rendszerelmélet Fenomenológiai Változata (P-VAST)⁶
újra orientálódás folyamata



⁶ **Forrás:** Margaret Beale **Spencer** "Nature, Nurture, and the Question of 'How?': A Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory c. cikkjében szereplő rendszerábra saját szerkesztése és fordítása (Spencer & Harpalani, 2004: 53-77).

5.sz. melléklet: Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (EBAV-skála)

Az eredeti Booth-Ainscow az UNESCO támogatásával kidolgozott "Inklúziós Indexének" a Galíciai felsőoktatásra validált változatának (Losada Puente et al., 2021) magyar adaptációja szerző által fordított és kiegészített jelenlegi változatban.

Az alábbi kérdőív egy 5 pontos likert skálán méri a felsőoktatási hallgatók az egyetemi befogadásról alkotott véleményét.

A kérdőív kitöltéséhez bevezető szöveg lesz a kutatásról, a kitöltés önkéntes és anonim mivoltáról.

Kérem, hogy jelölje meg a skálán mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel.

- 1 – Egyáltalán nem értek egyet
- 2 – Inkább nem értek egyet
- 3 – Részben egyet értek, részben nem
- 4 – Inkább egyet értek
- 5 – Teljes mértékben egyet értek

Az egyetem mindenkié (1, 15,16,20,25,26)

- 1. Mindenki megérdemli, hogy az egyetemen szívesen lássák. 1 2 3 4 5
- 15. Az egyetem fizikailag mindenki számára hozzáférhetővé teszi az épületeit. 1 2 3 4 5
- 16. Amikor a hallgatók először érkeznek az egyetemre, segíteget kapnak az egyetemi életre való felkészülésben. 1 2 3 4 5
- 20. A tanszék úgy szervezi a hallgatói csoportokat, hogy mindenki megbecsülve érezze magát. 1 2 3 4 5
- 25. A tanulóközösség tud reagálni a hallgatói sokszínűsége. 1 2 3 4 5
- 26. Az órabeosztás és az egyetemi programok minden tanuló számára hozzáférhetőek. 1 2 3 4 5

Megjegyzéseim "az egyetem mindenkié" részhez a hozzáférhetőség és az egyetemi szintű befogadásról:

Egy befogadó egyetemi kultúra létrehozása, közösségek építése (2,3,4,5,6)

- 2. A csoportomban a hallgatók kölcsönösen segítik egymást. 1 2 3 4 5
- 3. A programomban az oktatók egyeztetnek egymással. 1 2 3 4 5
- 4. Az oktatók és a hallgatók tisztelettel bánnak egymással. 1 2 3 4 5
- 5. Az egyetem nyitott a város és civil közösségek felé. 1 2 3 4 5
- 6. Az egyetemen kellemes a légkör és tiszteletteljes az emberek közti interakció. 1 2 3 4 5

Személyes tapasztalatom a befogadó kultúra és tiszteletteljes légkör kapcsán, vagy amit még hiányolok "a befogadó egyetemi kultúra és közösségépítés" témában:

Befogadó értékek kialakítása (7,8,9,10,12, 13,14, 17,18)

7.a Karunkon az oktatók a hallgatók egy bizonyos csoportjának kedveznek, őket méltánytalanul részesítik előnyben másokkal szemben. 1 2 3 4 5

7b és c-t a szerző adta hozzá, mert az eredetiben csak a biz. csoportok preferálása volt a kérdés, arról nem volt szó, hogy az egyelő bánásmód érdekében van, hogy méltányossági intézkedések kellenek. Brnoban a Masaryk Egyetemen pl. nincs előnyben részesítés vagy többlet pont, funkcionális felmérése van a fogyatékossgal élő hallgatónak, s a segítő technológia használatára való tréningelés, és felkészítő évfolyam és program is van az egyetemi felvételi tesztekre (pszichometriai tesztek cseh és angol nyelven vegyesen)!

7.b. Értékelje, hogy az alábbi hallgatói csoportok közül (a magyar felsőoktatás alapképzéseiben, osztatlan képzéseiben és szakképzéseiben) mely esetekben ért(ene) egyet esélyegyenlőségi méltányossági intézkedésekkel:

- Magyar állampolgár hallgató gyermekgondozási kötelezettséggel 1 2 3 4 5
- Külföldi állampolgár hallgató gyermekgondozási kötelezettséggel 1 2 3 4 5
- Testi vagy érzékszervi fogyatékossgal élő magyar állampolgár 1 2 3 4 5
- Külföldi testi vagy érzékszervi fogyatékossgal élő hallgató 1 2 3 4 5
- Hátrányos helyzetű magyar állampolgár 1 2 3 4 5
- Hátrányos helyzetű külföldi állampolgár 1 2 3 4 5
- Menekült státuszú hallgató 1 2 3 4 5
- Krónikus vagy tartós betegséggel küzdő magyar állampolgár hallgató 1 2 3 4 5
- Krónikus vagy tartós betegséggel küzdő külföldi hallgató 1 2 3 4 5
- Hazai felsőoktatásban alulreprezentált nemzetiségi kisebbséghez tartozó hallgató 1 2 3 4 5
- Neurodivergens hallgató (középiskolában SNI-s és súlyos tanulási nehézséggel bír, pl. diszes, ADHDs v. autizmus spektrumzavarral élő) 1 2 3 4 5

(7.c. Kérem értékelje, hogy Ön szerint az alábbi valós vagy vélt tulajdonságok és jellemzők tekintetében a különböző csoportokba tartozó hallgatók egyenlő bánásmódban részesülnek-e?

- Milyen mértékben ért egyet azzal, hogy az egyetemi környezetben az alábbi okokból bizonyos hallgatói csoportokat érhet közvetett hátrányos megkülönböztetés, azaz kedvezőtlenebb bánásmód?

- Neme 1 2 3 4 5
- Bőrszíne 1 2 3 4 5
- Nemzetisége 1 2 3 4 5
- Etnikai csopothoz való tartozása 1 2 3 4 5
- Nyelv(ek), amit beszél (pl. az oktatás nyelve nem anyanyelve) 1 2 3 4 5
- Testi vagy érzékszervi fogyatékossga 1 2 3 4 5
- Tanulási nehézsége 1 2 3 4 5
- Mentális egészsége 1 2 3 4 5

- Egészségi állapota (pl. krónikus v. tartós betegsége) 1 2 3 4 5
- Vallási vagy világnézeti meggyőződése 1 2 3 4 5
- Politikai vagy más véleménye 1 2 3 4 5
- Családi állapota (anyasága, terhessége, apasága) 1 2 3 4 5
- Szexuális irányultsága 1 2 3 4 5
- Nemi identitása 1 2 3 4 5
- Életkora 1 2 3 4 5
- Társadalmi származása 1 2 3 4 5
- Vagyoni helyzete 1 2 3 4 5
- Hallgatói jogviszonyának jellege (nappalis v. levelezős) 1 2 3 4 5
- Érdekképviselőhöz, civil szervezethez való tartozása 1 2 3 4 5
- Idegenrendészeti státusza 1 2 3 4 5

8. Minden hallgatóval szemben magas elvárásokat támaszt a program. 1 2 3 4 5

9. Az oktatók igyekeznek minden akadályt elhárítani a tanulás és a kurzusokon való részvétel elől. 1 2 3 4 5

10. Az egyetem törekszik a diszkrimináció csökkentésére. 1 2 3 4 5

12. Az egyetem és oktatói magukénak vallják a befogadás filozófiáját. 1 2 3 4 5

13. Az oktatók minden hallgatót ugyanolyan fontosnak tartanak. 1 2 3 4 5

14. Az oktatók és a hallgatók, egyaránt fontosak, s minden individuumnak megvan a saját szerepe a program sikerességében. 1 2 3 4 5

17. Az oktatók egyenlő érdeklődést mutatnak minden hallgatói csoport iránt. 1 2 3 4 5

18. Az egyetemen igyekeznek megelőzni a zaklató és bántalmazó helyzeteket. 1 2 3 4 5

Megjegyzéseim “az egyenlő bánásmód és méltányosság” részhez:

Befogadó tanulásszervezés (11,19,21,27, 28,29,31,32,33)

11. Az oktatók próbálják motiválni a hallgatókat, hogy a tőlük telhető maximumot nyújtsák. 1 2 3 4 5

19. A hallgatókat arra ösztönzik, hogy részt vegyenek az órákon. 1 2 3 4 5

21. A támogatás minden formáját összehangolják az egyetemen. 1 2 3 4 5

27. A csoportokban elősegítik a hallgatók közti különbségek elfogadását. 1 2 3 4 5

28. A hallgatók aktívan vesznek saját tanulási folyamataikban. 1 2 3 4 5

29. A hallgatók együttműködés során segítik egymást a tanulásban. 1 2 3 4 5

31. A kurzusokon a fegyelem a kölcsönös tiszteleten alapul. 1 2 3 4 5

32. Az oktatók egymással együttműködve terveznek, értékelnek és tanítanak. 1 2 3 4 5

33. Az oktatók törődnek azzal, hogy minden tanuló tanulását és az órákon való aktív részvételét támogassák.

1 2 3 4 5

Tapasztalataim vagy amit még hiányolok a befogadó tanulásszervezéssel kapcsolatban:

A sokszínűség támogatásának megszervezése (22,23,24)

22. A közoktatásból érkező "sajátos nevelési igényű" jelentkezőket és a felsőoktatásban már "fogycatékossággal élő hallgatóknak" nevezett személyeket érintő intézményi politika összegetemi befogadási politika. 1 2 3 4 5
23. Az értékelést és a pedagógiai támogatásokat arra használják fel, hogy minden hallgató számára csökkentsék tanulás és részvétel akadályait. 1 2 3 4 5
24. Mentálhigiénés és érzelmi támogatás is kapcsolódik a tananyagfejlesztéshez és pedagógiai támogatáshoz. 1 2 3 4 5
30. Az értékelés minden hallgató teljesítményét motiválja. 1 2 3 4 5

Pozitív tapasztalataim vagy amit még hiányolok a speciális szükségletű, neurodiverz hallgatóknak nyújtott szolgáltatások terén, illetve a sokszínűség más dimenzióinak figyelembevétele kapcsán:

Az erőforrások mozgósítása 34,35,36

34. A közösségi erőforrásokat ismerik és kihasználják a programban. 1 2 3 4 5
35. A hallgatók közötti sokféleséget a tanítás és a tanulás forrásaként használják. 1 2 3 4 5
36. Az oktatók a tanulást és aktív részvételt segédanyagokkal teszik elérhetővé 1 2 3 4 5

Tapasztalataim vagy amit még hiányolok az erőforrások mozgósításával kapcsolatban:

Ezen túl a kérdőívhez szociometriai adatokra vonatkozó, valamint egy hosszabb kifejtős kérdéscsoportot tettem a bemenetre, folyamatra és kimenetre vonatkozó személyes tapasztalatokra rákérdezve (pl, mennyire volt könnyű v. nehéz bekerülnie az egyetemre, milyen kihívásokkal kellett a tanulmányai alatt megküzdnie, s ezt minek segítségével tett, valamint mennyire bizakodóan tekint a jövőre?).

6. sz. melléklet: “Scale of Perception of University Inclusion – SPUI” eredeti kérdőív

Az eredeti felsőoktatásra validált spanyol változatból angol fordításban az alábbi Routledge Taylor & Francis Group által online publikált cikkben jelent meg az eredeti kérdőív (Losada Puente et al., 2021). Itt a kérdések sorrendben jelennek meg. A kódolt kategóriák mellett az ezekhez sorolt kérdések sorszámai találhatóak.

Survey Categories:

Creating inclusive cultures, building communities 2,3,4,5,6

Establishing inclusive values 7,8,9,10,12, 13,14,17,18

Producing inclusive policies

Developing a school for all 15,16,20,25,26

Organising diversity support 22,23,24

Developing inclusive practices

Orchestrating learning 11,19,21,27, 28,29,31,32,33

Mobilising resources 34,35,36

1. Everyone deserves to feel welcome in the centre.
2. In this centre, students help each other.
3. Teachers coordinate with each other.
4. Teachers and students treat each other with respect.
5. The centre is open to the social community in which it is located.
6. In the centre, there is a pleasant and quality climate among all people.
7. Teachers favour one group of students over others.
8. High expectations are placed on all students.
9. Teachers try to remove all barriers to learning and participation in the centre.
10. The centre strives to reduce discriminatory practices.
11. Teachers try to get students to do things the best they know how to.
12. The teachers and the University share the philosophy of inclusion.
13. Teachers think all students are just as important.
14. Teachers and students are treated as individuals and as holders of a ‘role’.
15. The centre makes its buildings physically accessible to all.
16. When students first access the centre, they are helped to adapt.
17. Teachers show equal interest in all learning groups.
18. Attempts are made to prevent harassment and bullying situations at the centre.
19. Students are encouraged to attend classes.
20. The centre organises learning groups to make all students feel valued.
21. All forms of support are coordinated.
22. ‘Special educational needs’ policies are inclusion policies.
23. Evaluation practices and pedagogical support are used to reduce barriers to learning and participation for all students.
24. Psychological and emotional support relates to curriculum development and pedagogical support.
25. Classes respond to the diversity of students.
26. Classes are accessible to all students.
27. Classes promote understanding of differences.

28. Students are actively involved in their own learning.
29. Students learn collaboratively.
30. The evaluation motivates the achievements of all students.
31. Class discipline is based on mutual respect.
32. Teachers plan, review, and teach collaboratively.
33. Teachers care about supporting the learning and participation of all students.
34. Community resources are known and leveraged.
35. Diversity among students is used as a resource for teaching and learning.
36. Teachers generate resources to support learning and participation

7.sz. melléklet: Az inklúzió folyamatának vizsgálata az intézményi oldalon - Félig strukturált interjú kérdések egyetemi vezetőknek, a támogató szolgálatok munkatársainak, a fogyatékosügyi biztosoknak és az ombudsmanoknak

Az Inklúzió Folyamatelvű Modellje alapján (Varga, 2015a)

BEMENET

1. Van-e olyan része az állami jogszabályoknak, amely elősegíti a hátrányos helyzetű vagy marginalizált csoportok felvételét az egyetemre? *Van-e méltányossági támogatás a felvételi eljárás során (pl. többletpont, különleges ösztöndíj) a hallgatók a felsőoktatásban alulreprezentált csoportjainak)?*

2.a. Van-e az intézménynek egységes politikája a befogadással kapcsolatban? Kérjük, adjon meg egy linket vagy nyomtasson egy másolatot *(vannak-e stratégiai tervek, intézkedéscsomagok és végrehajtási célok vagy csak egy nyilatkozat az egyetemi szabályzatban)?*

2.b. Véleménye szerint az Ön egyeteme követi-e a jogi normákat, megfelel-e azoknak, vagy igyekszik-e túllépni és meghaladni a nemzetközi és hazai jogszabályok által előírt támogatási formákat?

3.a. Aktívan toboroznak-e leendő hallgatókat a középiskolákból, mielőtt jelentkeznének az egyetemekre?

3.b. Ha igen, további kérdés, hogy *Kik a fókuszcsoportok?*

4. Harmóniában vannak-e a fogyatékosági kategóriák a jogszabályokban, s érdekeltek-e a hallgatók hogy nyilatkozzanak fogyatékoságukról, s tanulási zavarairól?

5. Hogyan tájékoztatnak mindenkit a felvételi eljárás során a hallgatókat támogató szolgáltatásokról? S ha van ilyen fórum, fogalmazódnak-e meg tipikus aggodalmak, fenntartások a támogatói szolgáltatásokkal kapcsolatban (pl. akadálymentesítéssel vagy nyelvvizsga követelményekkel kapcsolatban)?

6. Vanak-e előkészítő programjaik, melyek a hallgatókat informálják az egyetemi életre való felkészülésről (a tanulmányaik szaknyelvére, az egyetemi környezetbe vagy az asszisztív technológiák használatára való szocializációra összpontosítva)?

FOLYAMAT:

7. Ha egy hallgató az egyetemre belépés után válik fogyatékossggal élő hallgatóvá, vagy észleli neurodiverzitását, mely korlátozza, akadályozza teljesítésében, akkor ki biztosít tesztelést és kódolást az addig nem diagnosztizált hallgatók számára?

8. Ön szerint a fizikai tér tükrözi-e a befogadást és a sokszínűség megbecsülését? (Részteveői megfigyelés, honlap, fotók, stb.)

9. Az egyetem, a szervezeti egysége és az oktatók és hallgatók hozzáállása tükrözi-e a sokszínűség és a befogadás szemléletét?

10. Ön szerint a hallgatókkal foglalkozó egyetemi oktatók többsége és az egyetemi dolgozók rendelkeznek-e a szakmai kompetenciával, képességekkel és eszközökkel ahhoz, hogy a kurzusaik során inkluzív pedagógiát alkalmazzanak, s befogadó attitűddel álljanak a hallgatókhoz?

10.b. *Van-e számukra képzés és tréning ezzel kapcsolatban? S ha van, kötelező-e?*

11. Az inklúziót az egyénre szabott szolgáltatásokon, cselekvéseken, tartalom keresztül tapasztalja-e? Van-e fogyatékossgbi biztos, támogató iroda, stb., hány féle program van erre?

12. Van-e együttműködés és hálózatépítés (pl. fórum) az inkluzivitást hangsúlyozó érdekelt felek (stakeholders) és egyetemi partnereik, s programjaik között?

13. Van-e Ön szerint elkötelezettség az intézmény vezetése és az érdekeltek részéről a kutatás, adatgyűjtés és a szolgáltatások folyamatos minőségi és mennyiségi javulása érdekében? Biztosított-e az egyetemen meglévő inkluzív szolgáltatások fenntarthatósága?

14.a. Van-e olyan adatbázis (a hallgatók diagnózisai és „functional needs assessment” alapján) amely adatokat gyűjtene a hallgatóság szükségletéről, amikhez az oktatók is hozzáférhetnének?

14.b. Arányaiban kb. hány %-a, hanyadrésze jár vissza aktívan a regisztráltaknak, hogy igénybe is vegye a szolgáltatásokat?

14.c. Ez a Covid alatt hogy alakult, s javult-e azóta?

15. (PTE, Oranim és Sevilla kérdés) Az egyetemi épületek teljes akadálymentesítése érdekében történik-e szerveződés, műszaki felmérés és stratégiai tervezés?

KIMENET:

16. Vannak-e adataik és ha igen, látszik-e mérhető különbség a sajátos képzési igényű (testi-érzékszervi fogyatékos és neurodiverz) hallgatók és a többi hallgató tanulmányi teljesítménye, képzési hossza, diplomaszerezési mutatói és az oklevelük minősítése között?

17. Van-e nyomon követés a diplomát szerzett fiatal pályakezdő fiatalok körében?

18. Van-e nyomon követés a nem diplomát adó felsőoktatási szakképesítést nyújtó programok elvégzése után, hogy milyen arányban folytatják tanulmányaikat vagy helyezkednek el a sajátos képzési igényű hallgatók?

18. Mik a trendek a TSZ-nál regisztrált hallgatók számában, szakváltási gyakoriságuk, lemorzsolódásuk és az egyetem elvégzéséhez szükséges idő tekintetében?

Lemorzsolódási statisztika nem készült 89 regisztrált, 40 aktív, ha nem jön...?

19. A fogyatékossgal érettségiző diákok megtalálják-e a sikeres munkavállalás útját? Tudja-e az egyetem segíteni az alumni hálózatát a diploma megszerzése után?

20. Tartják-e a végzett alumnik az alma materrel a kapcsolatot, mentorként, TSZ munkatársként vagy önkéntesként visszatérnek-e?

8.sz. mellékletek: A hallgatói félig strukturált interjúk kérdései

8a. Speciális képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatók számára megfogalmazott kérdések fókuszcsoportos vagy egyéni életúr interjúkhoz

1.BEMENET - Kérem, hogy röviden fejtse ki a PTE-re való bekerülése körülményeit:

- 1a. Könnyű vagy nehéz volt-e az egyetemre bejutás, és arra a szakra vették-e fel, amire szeretett volna eredetileg is felvételt nyerni?
- 1b. Kapott-e többletpontot bármely dokumentált tanulási zavarért vagy a felsőoktatási törvényben foglalt fogyatékosági kategóriáért a központi felvételi során?
- 1c. Általában mi a véleménye az ilyen fajta előnyben részesítésről a hazai felsőoktatásban?
- 1d. Milyen emlékei, tapasztalatai voltak a közoktatásban (diagnózis, identitás, mint SNI-s tanuló, fejlesztések minősége)?

2.FOLYAMAT - A tanulmányi és egyetemi éve alatt eddig megélt tapasztalatokat miként összegezné?

- 2a. Hogy éli meg interszekcionális identitásának neurodivergens (diszes, ADHD-s, autizmus spektrumzavar, etc.) aspektusát? (érzelmi reakciók, identitás, diagnosztika)
- 2b. Neurodivergenciája hogyan hat ki magán és társasági életére itt az egyetemen?
- 2c. Neurodivergenciája hogyan hat ki tanulmányi életére itt az egyetemen?
- 2d. Hallott-e már a relatív vs. abszolút kognitív erősségekről?
- 2e. Vannak-e kifejezett tanulmányi nehézségei a neurodivergencia következtében, s ha igen ez miben nyilvánul meg? Mi okoz legnagyobb kihívást Önnek a tanulásban?
- Ön hogyan próbálja áthidalni a kihívásait az egyetemen?
- 2f. A Támogató Szolgálathoz fordult-e segítségért? Ha igen, miben tudtak segíteni?
- 2g. Mennyire megértőek neurodivergenciájával kapcsolatban az egyetemi oktatók?
- 2.h Ön szerint működik-e az ésszerű alkalmazkodás (reasonable adjustments), azaz rugalmasak-e Önnek a tanítási módszereket és értékelési formákat illetően az oktatók?
- 2i. Ki/kik segítenek az egyetemen, vagy a tágabb közösségében ezek megoldásában?
- 2j. Működnek-e olyan programok, melyek az Ön általános jóllétére, mentálhigiénére, lelkigondozására irányulnak?
- 2k. Részt vett-e például önfeljesztő vagy egyéb tréningprogramon, viselkedésterápián, melyet más hallgató társának is ajánlana?
- 2l. Ismer-e olyan tanulást segítő módszereket, megközelítéseket, technológiát, szoftvert, mely segíti önt tanulmányaiban? Összességében milyen mértékben tartja befogadónak az egyetemet?

3.KIMENET: A diplomaszerzéshez vezető úton, hogy érzi, befogadóak és rugalmasak-e a kimeneti követelményeket az egyetemen?

- 3a. A tanulmányi attitűdök és elvárások reálisak-e Önnel szemben?
- 3b. Van-e például nyelvvizsgakövetelmény ön felé, s kell-e még újabb nyelvvizsgát teljesítenie idegennyelvből?
- 3c. Mit gondol a nagyobb volumenű írásbeli beadványokról (szakdolgozat, értekező esszé, portfólió), könnyű-e Önnek vagy kihívás-e Önnek ezeket kisebb részekre bontani?
- 3d. Mennyire bizakodó, hogy sikerül mindez időre? S mennyire bizakodó a munkapiac tekintetében, ha megszerezte a diplomát?

8b. ADHD-s hallgatók számára kifejlesztett félig strukturált interjú

1.Mik a személyes tapasztalatai a tanulmányai során a befogadásról és személyes kapcsolatairól a neurodiverzitás tükrében?

2.Neurodiverzitása mennyiben határozza meg identitását? (pl. Tesz-e erre utalásokat? Nyíltan kommunikál-e erről csoporttársaival és/vagy oktatóival?)

- Tudja-e teljesíteni a kurzusok által támasztott elvárásokat úgy, hogy az ne veszélyeztesse személyes lelki jóllétét?
- Személyes és társas kapcsolatai hogyan alakulnak neurodiverzitása(i) és tanulmányai függvényében? Van-e ideje ismerkedni, szabadidejét tölteni csoporttársaival, barátaival?
- Befogadó-e Ön szerint kortárs csoportja? Ha skálán mérné társas életét: 1-10 között, amiben az 1 (teljesen magányos) és 10 (nagyon aktív társasági életet él minden nap) hova helyezné magát?
- Szed-e bármilyen gyógyszert a neurodiverzitásával kapcsolatban (pl. Ritalint az ADHD-re)
- Tanulmányai alatt a családtól függetlenül él-e (kollégiumban és albérletben) vagy a családdal lakik?
- Hogyan sikerül egyensúlyozni a családdal töltött idejét és magánéletét a tanulmányai mellett?
- Egyetemi tanulmányi előmenetelét mennyire befolyásolja neurodiverzitása?
- Küzd-e akadályokkal az időbeosztás és a fókuszálás terén?
- Ha 10-es skálán el kéne helyezni, hogy mennyire tudja tudatosan alakítani a napirendjét: az 1 (elfolyik az idő és csak sodródik a nap eseményei között) és 10 (tudatosan megtervezi napjait és minden teendőre sort kerít) között, hova helyezné a feladatvégzésének hatékonyságát ezen a skálán?
- Ha energiaszintjét és kognitív frissességét egy skálára helyezné: 1 (fáradékony, aluszékony és nehezen tud összpontosított munkát végezni napi rendszerességgel) és 10 (kognitív képességei tekintetében a topon érzi magát, energikus, motivált és hatékonyan tud feladatokat ellátni napi szinten), hova helyezné magát általában? Ez hullámozó-e egy hét vagy hónap során, s a munkára/tanulmányaira fókuszálás képessége mennyire hullámozó?
- Ön szerint milyen önszolgáltató csoport, képzés vagy tréning lenne a segítségére ahhoz, hogy jobban tudjon teljesíteni és/vagy kiegyensúlyozottabb legyen mentálisan és pszichésen?

9. sz. melléklet: #PTEInklúziósIndexkutatás - Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (EBAV-skála) hallgatói kérdőív (magyar nyelven)

Tisztelt Hallgató!

Tószegi Zsófiának hívnak, a PTE BTK “Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola doktorandája vagyok.

Szeretném felkérni Önt az alábbi kérdőív kitöltésére, mely kutatás a doktori értekezésem számára készül. A kutatás célja, hogy feltárja a hazai felsőoktatás (jelen kérdőívben a PTE) inkluzivitásának jellemzőit.

E kérdőívben kimondottan a hallgatók, mint egyetemi polgárok véleményére vagyok kíváncsi. A hallgatói vélemények alapján szeretnék világos képet kialakítani disszertációmban az egyetemi befogadás jelen helyzetéről, s erre építve készülok a fejlesztési javaslatok megfogalmazására.

A kérdőív kitöltése körülbelül 15-20 PERCET vesz igénybe. **ELŐRE IS KÖSZÖNÖM EGYÜTTMŰKÖDÉSÉT!**

A kérdőívről röviden (akadálymentesség, önkéntes részvétel, stb.)

A kérdőív az alábbi hivatkozáson érhető el: <https://forms.gle/rK1VZp6o6DXEjoHY8> és hozzáférhető Word formátumban is. Amennyiben WORD dokumentumban igényli a kérdőívet, kérem, jelezze a toszegi.zsofia@pte.hu email címen.

A kérdőív 4 részből áll: 1. Bevezető 2. Inklúziós Index kérdőív 3. Kifejtős rész, melyben saját véleményét és javaslatát írhatja le egy paragrafusban 4. Szocio-demográfiai és saját képességgel kapcsolatos kérdések.

Kérem, lehetőség szerint minél pontosabban és őszintén töltsse ki a kérdőívet. A részvétel teljes mértékben ÖNKÉNTES, és NÉVTELEN, nem történik adatgyűjtés olyan sajátos személyes adatokról, információkról, melyek beazonosításra alkalmasak! A válaszadók különböző háttérének vonatkozásában, többek között az Európai Unió Alapvető Jogok Chartájának 21. cikkelyben és a 2003.évi évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról 8.§.-ban foglalt területekre nem történhet semmilyen hátrányos megkülönböztetés. A fogyatékoság a személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló 2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról alapján az ún. különleges adatok körébe tartozik.

Nem lehetséges minden esetleges kockázatot meghatározni a kutatás folyamatában, azonban megtettem mindent annak érdekében, az európai GDPR és a PTE Kutatás-fejlesztés és Innovációs Stratégiához nevű dokumentum 3. számú melléklete “A tudományos kutatás etikai szabályai” c. dokumentumok alapján, hogy csökkentsek minden önkéntelen kockázatot. Az adatok számokkal kerülnek kódolásra, és csak kari felbontásban és hallgatói csoportok változóinak az „Inklúziós Index” elemeivel való összefüggésben kerülnek elemzésre. Az ebből

született tudományos eredmények, folyóirat cikkek, illetve a doktori értekezés a kérdőívhez tartozó címkével online is elérhetővé válnak a #PTEinkluziósindexkutatás.

A kérdőívhez tartozó hivatkozásra való kattintással, Ön elismeri, hogy megértette és elolvasta a kérdőívvel kapcsolatos tájékoztatást:

- Részt veszek a kérdőív kitöltésében és hozzájárulok az összefoglalt eredmények doktori értekezésben való felhasználásához.
- Tudatában vagyok annak, hogy ez a kérdőív önkéntes és névtelen és nem történik olyan adatgyűjtés sajátos személyes adatokról, információkról, melyek beazonosításra alkalmasak.
- Tudatában vagyok, hogy bármikor meggondolhatom magam és visszaléphetek a kérdőív kitöltésétől.
- A kérdőívvel kapcsolatos tájékoztatást elolvastam és elfogadom.

Eredmények, kérdések

A kutatás eredményei összefoglalt, névtelen (sajátos személyes adatokról, információkról nem-beazonosítható) formában kerülnek publikálásra a doktori értekezésben. Amennyiben bármilyen kérdése van a kérdőívben való részvételt illető jogaival, vagy a kérdőív ügyintézésével kapcsolatosan, kérem, forduljon hozzám bizalommal a fenti email-címen vagy az alábbi telefonszámon: +36306805672.

Együttműködését hálásan köszönöm, és bízom benne, hogy szívesen megosztja a tapasztalatait, véleményét.

Tisztelettel: Tószegi Zsófia Júlia

doktoranda

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

10. sz. melléklet: #PTEIndexforInclusionSurvey - Scale of Perception of University Inclusion (SPUI) hallgatói kérdőív (angol nyelven)

Dear Student!

My name is Zsófia Tószegi and I am a PhD student at the Doctoral School of "Education and Society" at the University of Pécs.

I would like to ask you to fill in the following survey, which is part of my doctoral research. The aim of the research is to explore the characteristics of inclusiveness in Hungarian Higher Education (in this survey, at the University of Pécs).

In this survey I am specifically interested in the opinions of international students as university citizens. Based on your opinions, I would like to develop a clear picture of the current state of inclusivity at our university in my dissertation, and formulate a proposal to make improvements.

The survey will take about 15-20 minutes to complete. **THANK YOU IN ADVANCE FOR YOUR COOPERATION!**

A short description of the questionnaire (accessibility, voluntary participation, etc.)

The questionnaire is available at the following link and is also available in Word format. If you need this questionnaire in WORD format, please send an email to toszegi.zsofia@pte.hu

The questionnaire is divided into 4 parts: 1. Introduction, 2. Inclusion Index Survey adapted for higher education, 3. A part where you can write your own opinion and suggestions freely in a paragraph, 4. Socio-demographic part where you can identify with certain student groups and study programs.

Please complete the questionnaire as accurately and honestly as possible. Participation is entirely **VOLUNTARY** and **ANONYMOUS**. No specific personal data or information is collected that would allow anyone to identify you! Data will be coded and analyzed with the help of statistical software and Atlas TI to find patterns and correlations between variables. No discrimination will be made in relation to the different backgrounds of the respondents, including in the areas covered by Article 21 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union and Article 8 of Act CXXXV of 2003 on Equal Treatment and the Promotion of Equal Opportunities. Part of my research is focusing on the inclusion of students with disabilities and in particular, neurodiversity, as I am a special education teacher and hope to strengthen the services at UP in this area specifically. All related questions, however, are optional to fill out in the survey. Disability falls within the scope of the so-called "special data" under Act CXII of 2011 on the Protection of Personal Data and the Disclosure of Data of Public Interest on the Right to Informational Self-Determination and Freedom of Information. All related questions are optional to fill out in the survey.

It is not possible to identify all potential risks in the research process, but I have done my very best, based on the European GDPR and the UP-Research Development and Innovation Strategy,

Annex 3 "Ethical rules for scientific research", to reduce any unintended risks. Data will be coded with numbers and will be analyzed only at faculty level and in relation to student group variables of the "Inclusion Index" items. Research results will be published in journal articles and my doctoral theses will be made available online with the tag #UPIinclusiveindexresearch.

By clicking on the link associated with the survey, you acknowledge that you have understood and read the information about the survey.

- I participate in the completion of the survey and I agree to the use of the summarized results in a doctoral thesis.
- I am aware that this survey is voluntary and anonymous and that no specific personal data or information that could be used to identify me will be collected.
- I understand that I may change my mind at any time and withdraw from completing this survey.
- I have read and accept the information about the questionnaire.

Results, questions

The results of the survey will be published in a summarized, anonymized form in the doctoral thesis (no identifiable information about specific personal data or information will be collected). If you have any questions about your rights to participate in the questionnaire or about the administration of the questionnaire, please feel free to contact me at the above email address or by phone at +36306805672.

Thank you for your cooperation,

Yours sincerely,
Zsófia Julia Tószegi

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Pécs

11. sz. melléklet: Oktatói kérdőív a CHARM-EU pedagógiai irányelvei alapján

Tisztelt Oktató!

Tószegi Zsófiának hívnak, a PTE BTK "Oktatás és Társadalom" Doktori Iskola doktorandája vagyok.

Szeretném felkérni Önt az alábbi kérdőív kitöltésére, mely kutatás a doktori értekezésem számára készül. A kutatás célja, hogy feltárja a hazai felsőoktatás (jelen kérdőívben a PTE) inkluzivitásának jellemzőit az oktatói oldalról.

Ebben az önértékelő kérdőívben kimondottan az oktatók, mint egyetemi polgárok véleményére vagyok kíváncsi a saját praxisuk és az összegyűjtött gyakorlatról alkotott véleményeik kapcsán. Az egyes részeknél az is a cél, hogy a kitöltéssel egyidejűleg inkluzív tippekről is értesüljenek a kollegák. Az Önök véleményei alapján szeretnék világos képet kialakítani disszertáciomban az egyetemi befogadás jelen helyzetéről, s erre építve készülnék a fejlesztési javaslatok megfogalmazására.

A kérdőív kitöltése körülbelül 15-20 PERCET vesz igénybe. ELŐRE IS KÖSZÖNÖM ŐSZINTE EGYÜTTMŰKÖDÉSÉT!

A kérdőívről röviden

A kérdőív az alábbi <https://forms.gle/pew1y8QE3Wu3AZvP9> hivatkozáson érhető el és hozzáférhető Word formátumban is. Amennyiben WORD dokumentumban igényli a kérdőívet, kérem, jelezze a toszegi.zsofia@pte.hu email címen.

A HOGYAN TÖREKEDJÜNK INKLUZIVITÁSRA? – A CHARM-EU TIPPJEI EGYETEMI OKTATÓKNAK c. eszközt saját fordításomban és szerkesztésemben, kiegészítéseimmel együtt Fazekas Ágnes Sarolta tudományos szakértő és konzorciumi tag hozzájárulásával alakítottam át egy önértékelős kérdőívvé. Ezeket egészítettem ki, mint szakképzett gyógypedagógus kifejezetten a fogyatékossgal élő és neurodivergens hallgatók oktatási és tanulási környezetét feltérképező kérésekkel.

A kérdőívhez tartozó hivatkozásra vagy a "Next" gombra való kattintással, Ön elismeri, hogy megértette és elolvasta a kérdőívvel kapcsolatos tájékoztatást:

- Részt veszek a kérdőív kitöltésében és hozzájárulok az összefoglalt eredmények doktori értekezésben való felhasználásához.
- Tudatában vagyok annak, hogy ez a kérdőív önkéntes és névtelen és nem történik olyan adatgyűjtés sajátos személyes adatokról, információkról, melyek beazonosításra alkalmasak.
- Tudatában vagyok, hogy bármikor meggondolhatom magam és visszaléphetek a kérdőív kitöltésétől.
- A kérdőívvel kapcsolatos tájékoztatást elolvastam és elfogadom.

A CHARM-EU a Barcelonai Egyetem (koordinátor), az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Montpellier-i Egyetem, a Trinity College Dublin, és az Utrechti Egyetem összefogásában az Európai Bizottság egy kiemelt jelentőségű kezdeményezése, mely 2019-ben alakult meg a "European Universities Initiative" keretében az Erasmus+ Program támogatásával. A konzorcium célja, hogy egy új egyetemi modell kialakítása révén erősítse az európai felsőoktatás minőségét, s növelje a

vonzerjét. Az eredeti angol nyelvű dokumentum az alábbi honlapról tölthető le: <https://www.charm-eu.eu/> a „Toolkit” mappában. A CHARM-EU pedagógiai irányelveiről az alábbi linken olvashat bővebben magyar nyelven: <https://www.charm-eu.eu/hu/toolkit/pedagogiai-iranyelvek-osszefoglalas>

Eredmények, kérdések

A kutatás eredményei összefoglalt, névtelen (sajátos személyes adatokról, információkról nem-beazonosítható) formában kerülnek publikálásra a doktori értekezésben. Az ebből született tudományos eredmények, folyóirat cikkek, illetve a doktori értekezés a kérdőívhez tartozó címkével online is elérhetővé válnak a #PTEinkluzióindexkutatás. Amennyiben bármilyen kérdése vagy meglátása van a kérdőívben való részvételt illető jogaival, vagy a kérdőív ügyintézésével kapcsolatosan, kérem, forduljon hozzám bizalommal a fenti email-címen vagy az alábbi telefonszámon: +36306805672.

Együttműködését hálásan köszönöm, és bízom benne, hogy szívesen megosztja a tapasztalatait, véleményét.

Tisztelettel:

Tószegi Zsófia Júlia
doktoranda
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

12.sz. melléklet: Adatfelhasználási, kutatási engedélyek és a résztvevői hozzájárulás

12a. A tudományos rektorhelyettes engedélye a hallgatói és oktatói kérdőíves adatgyűjtésre



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

Rektorhelyettes

Tószegi Zsófia Júlia
tanárság

Pécs, 2023. május 4.
Ikt.sz: PTE/ /2023.
Tárgy: kutatási kérelem

Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet

Tisztelt Tanárság Asszony!

Megkaptam levelét a „PTE Inklúziós Index doktori kutatás” című tervezett kutatási kérelméről.

A beküldött kérelem és kutatási terv tartalmazza a szükséges információkat. A kérdőív nem tartalmaz kifogásolható elemeket.

A beküldött dokumentumok és kutatási terv alapján a kollégáimmal történt egyeztetést követően a kutatás hallgatóknak szóló kérdőívének hírlevélként történő kiküldését és egyszeri ismétlődő kiküldését a magyar és külföldi állampolgárságú hallgatók számára engedélyezem. Az oktatóknak szóló kérdőív kiküldését és kétszeri ismétlődő kiküldését az egyetem oktatói számára engedélyezem.

Az IIG hírlevélben való kiküldéssel kapcsolatban keresse meg Vinter Miklós vinter.miklos@pte.hu kollégámat a jelen engedéllyel együtt.

További munkájához sok sikert kívánva, tisztelettel:

Dr. Komócsi András
tudományos rektorhelyettes



12b. Résztvevői hozzájárulás interjúban való részvételhez

Ez a sablon elsősorban azoknak készült, akik kvalitatív interjúkat készítenek nem veszélyeztetett/nem kiszolgáltatott népességszociális csoportokkal vagy tagjaikkal és nem gyűjtnek és tárolják azok személyes adataikat. Az alábbi sablonon felsorolt pontok csak illusztrációként szolgálnak. A megfogalmazást a projektjének megfelelően módosíthatja. A beleegyező nyilatkozat nem egyszerűen arról szól, hogy egy személy engedélyt ad Önnek arra, hogy bevonja őt a kutatásba, hanem egy megállapodás a kutató és a kutatásban részt vevő személy között, amely felvázolja a szerepeket és felelősségeket, amelyeket a kutatási folyamat teljes időtartama alatt egymás felé vállalnak. A kutatónak meg kell őriznie a saját és a résztvevő által aláírt beleegyező nyilatkozat egy példányát. A résztvevőnek is át kell adni a beleegyező nyilatkozat egy példányát, hogy feljegyezhesse, mire kötelezte magát. Még akkor is, ha egy személy aláírta a beleegyező nyilatkozatot, *a beleegyezést akkor is újra meg kell állapítani, amikor a fókuszcsoporthoz interjút készítenek*.

PTE Inklúziós Index Kutatás

Hozzájárulás a kutatásban való részvételhez kvalitatív interjúkhoz:

Én,önként beleegyezem, hogy részt veszek ebben a kutatási tanulmányban, mint (kérem aláhúzni):

- A. esélyegyenlőségi- és fogyatékoságtudományi szakértő
- B. neurodiverzitásban érintett egyetemi hallgató.

- Tudomásul veszem, hogy még ha most bele is egyezem a részvételbe, bármikor visszaléphetek, vagy megtagadhatom bármely kérdés megválaszolását, bármiféle következmény nélkül.
- Tudomásul veszem, hogy az interjút követő két héten belül visszavonhatom az interjúm adatainak felhasználására vonatkozó engedélyt, ebben az esetben az anyagom törlésre kerül.
- Írásban elmagyarázták nekem a kutatás célját és jellegét, és lehetőségem volt arra, hogy kérdéseket tegyek fel a vizsgálatmal kapcsolatban.
- Tudomásul veszem, hogy a részvétel magában foglalja *az Inklúzió Folyamatelvű Modellje (Bemenet-Folyamat és Kimenet) köré csoportosított kutatói kérdések megválaszolását egy Ön által kiválasztott jelenléti vagy online fókuszcsoporthoz időpontban, s mindenki ahhoz a kérdéshez fűzi hozzá a tapasztalatait, amelyhez érdemben hozzá tud és hozzá is szeretne szólni. A beszélgetés min. 60 max. 90 percig fog tartani, részben strukturáltan, de kötetlen hangvételben. A hallgatói vélemények alapján szeretnék világos képet kialakítani disszertációmban az egyetemi befogadás jelen helyzetéről, valamint a neurodivergens hallgatók által tapasztalt sikerekről és kihívásokról, s erre építve készülek a fejlesztési javaslatok megfogalmazására, s egy lehetséges kutató vizsgálódó közösség megalapítására.*
- Tudomásul veszem, hogy a kutatásban való részvételből nem származik közvetlen hasznom.
- Hozzájárulok ahhoz, hogy a fókuszcsoporthoz interjúról hangfelvétel készüljön, de személyes adatokat nem gyűjtök és tárolok, csak az adatok feldolgozásának megkönnyítésére venném fel előzetes hozzájárulásukkal.
- Tudomásul veszem, hogy az általam a tanulmányról megadott összes információt bizalmasan kezelem.
- Tudomásul veszem, hogy a kutatás eredményeiről szóló bármely jelentésben a személyazonosságom névtelen marad. Ez úgy történik, hogy megváltoztatom a nevemet és elrejttem az interjúm minden olyan

részletét, amely felfedheti a személyazonosságomat vagy azoknak az embereknek a személyazonosságát, akikről beszélek (pl. soha nem említiünk fogyatékosági kategóriát, szakot és évfolyamot együtt, hogy ne lehessen kikövetkeztetni, hogy ki volt a nyilatkozó).

- Tudomásul veszem, hogy az interjúmból származó részleteket idézhetik a doktori disszertációban, konferencia-előadásban és az az alapján publikált cikkeken, de csak úgy, hogy a résztvevők anonimitása biztosítva marad.

- Tudomásul veszem, hogy ha arról tájékoztatom a kutatót, hogy én vagy valaki más veszélyben van, s akkor ezt jelteni kell az illetékes hatóságoknak.

- Tudomásul veszem, hogy az aláírt beleegyező nyilatkozatokat és az eredeti hangfelvételeket a 7630 Pécs, Kokszt utca 102/2. lakcímen és az Ifjúság útja 6. szám alatti egyetemi irodámban használt saját tulajdonú MacBook Air laptopomon és saját telefonom Voice Memos hangrögzítő programjában tárolom, s illetéktelen személyekkel nem osztom meg, jelszóval védem, s kizárólag témavezetőm, Dr.habil Híves Varga Aranka segítségével és egy kvalitatív adatelemző szoftverrel elemzem, valamint a doktori fokozatszerzési eljárás végéig tárolom, majd törlöm.

- Tudomásul veszem, hogy az interjúmról készült átiratot, amelyből minden azonosító adatot eltávolítottam, a vizsgabizottság döntésétől számított két évig őrzöm, majd szintén törlöm.

- Tudomásul veszem, hogy bármikor jogosult vagyok hozzáférni az általam megadott információkhoz, amíg azok a fentiekben meghatározottak szerint tárolva vannak.

A 3/2015. számú rektori utasítást a Pécsi Tudományegyetemen folytatandó oktatási, üzleti és tudományos célú közvélemény kutatások és piackutatások rendjéről, valamint a PTE a Kutatás-fejlesztési és Innovációs Stratégiához c. dokumentum 3. számú mellékletét a Tudományos Kutatás Etikai Szabályairól című dokumentumokat, valamint a GDPR ide vonatkozó szabályait tüzetesen átolvastam és kutatásom szempontjából átgondoltam.

- Tudomásul veszem, hogy további felvilágosítás és információ kérése céljából szabadon kapcsolatba léphetek a kutatásban részt vevő személlyel a toszegi.zsofia@pte.hu e-mail címen.

Tószegi Zsófia, egyetemi tanársegéd, PTE BTK NTI, Nevelés- és oktatásméleti tanszék
Tel: +36306805672

A kutatásban résztvevő aláírása

A résztvevő aláírása

Dátum

A kutató aláírása

Úgy vélem, hogy a résztvevő tájékozott beleegyezését adja a vizsgálatban való részvételhez.

A kutató aláírása

Dátum

13.sz. melléklet: Partnerintézmények brossúrái és képek a speciális szükségletű és neurodivergens hallgatókra irányuló szolgáltatásokkal

CD mellékletben található

14. sz. melléklet: A Prisma szisztematikus review-hoz kiritériumok szerint szűrt irodalmak táblázata

CD mellékletben található

15.sz. melléklet: Az értekezésben elemzett #PTEInklúziósindexkutatás hallgatói adatbázisa és a CHARM-EU oktatóinak készült Inklúziós Tipplista alapján készült oktatói kérdőív adatbázisának Excel táblája

Az értekezés hátsó borítójához rögzítve a mellékelt CD-n találhatóak az Excel adatbázisok