

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 tézisei

Témavezető:

**Dr. habil. Híves-Varga Aranka**  
Egyetemi docens

Pécs  
2024

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

## Tartalomjegyzék

<b>I. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJA ÉS A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA .....</b>	<b>5</b>
I.1. A disszertáció témájának bemutatása .....	5
I.1.1. Bevezető.....	5
I.1.2. A téma tudományrendszertani helye.....	5
I.1.3. A téma relevanciája és aktualitása .....	6
I.2. A kutatási probléma bemutatása.....	7
I.2.1. A kutatás céljai.....	7
I.2.2. Kutatói kérdések .....	7
<b>II. A TÉMA TUDOMÁNYOS ÉS JOGSZABÁLYI BEÁGYAZÁSA.....</b>	<b>8</b>
II.1. Szemléleti keretrendszerek.....	8
II.1.1. Az esélyegyenlőség és méltányosság.....	8
II.1.2. Fogyatékoságtudományi megközelítés .....	9
II.2 Elméleti keretként használt tudományos rendszerelméletek és modellek .....	9
II.2.1 Az ökoszisztéma elmélet fenomenológiai változata.....	9
II.2.2 Az inklúzió folyamatelvű modellje és elméleti megközelítései .....	10
II.3 A diverzitás értelmezési kerete és az inklúzió akadémiai kiválósággal való kapcsolata ...	11
II.3.1. Az inkluzív kiválóság, mint oktatáspolitikai és intézménystratégiai keretrendszer.....	11
II.4. A neurodiverzitás mint a felsőoktatási inklúzió egyik kulcsa.....	11
II.4.1. A neurodiverzitás fogalma .....	11
<b>III. A KUTATÁS MÓDSZERTANA .....</b>	<b>13</b>
III.1. A kutatás horizontális szempontja: inklúziós modell .....	14
III.2. A kutatási eszközök bemutatása .....	14
III.2.1. A vonatkozó szakirodalom szisztematikus feldolgozása és elemzése .....	15
III.2.2. Dokumentumelemzés.....	17
III.2.3. Többváltozós statisztikai elemzések, összefüggés-vizsgálatok .....	17
III.2.4. Strukturált interjúk inkluzív programok vezetőivel munkatársaival.....	18
III.2.5. Életút- és fókuszcsoporthoz tartozó interjúk speciális szükségletű hallgatókkal.....	18
III.2.6. Terepmunka nemzetközi partnerintézmények támogató szolgálatainál .....	18
III.3. Adaptációval alkotott kutatási eszközök bemutatása.....	19
III.3.1. Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények Skálája (EBAV-skála) – kérdőív hallgatóknak.....	19
III.3.2. CHARM-EU oktatói tipp-listára épített - kérdőíves kutatás oktatók körében .....	21
<b>IV. KUTATÁSI EREDMÉNYEK.....</b>	<b>22</b>
IV.1. Az inkluzivitás vizsgálati eszközei, modellezése .....	22
IV.1.1 A neurodiverzitás felsőoktatási inklúzióját tárgyaló szakirodalom empirikus trendjei.....	22
IV.1.2. Az inkluzivitás vizsgálatára adaptált kérdőívek eredményei.....	24

IV.1.2.3 A kutatásban résztvevő PTEs hallgatói minta leíró statisztikai jellemzői .....	25
IV.1.3. A felsőoktatási inkluzivitás vizsgálatának saját modellje.....	28
<b>IV.2. Az inkluzivitás hallgatói dimenziói a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer kvantitatív elemzése alapján .....</b>	<b>29</b>
IV.2.1. Bekerülés részletei – az adatbázis másodelemzése a sajátos képzési igényekre fókuszálva.....	29
IV.2.2. Felsőoktatási előrehaladás jellemzői.....	30
IV.2.3. A kilépés eredményességi mutatói.....	31
<b>IV.3. Az inkluzivitás intézményi dimenziói .....</b>	<b>32</b>
IV.3.1 PTE joggyakorlat: a speciális szükségletű hallgatók szabadidős sportja.....	34
IV.3.2 Újszerű PTEs gyakorlat a neurodiverzitás szolgálatában: Cso-disz Klub.....	34
IV.3.3 Hallgatói testamentumok – a PTE intézményi támogatásairól és az azzal kapcsolatos kihívásokról a folyamatelvű modell mentén.....	35
IV.3.4 Intézményi elképzelések, eredmények, nehézségek .....	35
IV.3.5 Inkluzív joggyakorlatok a hazai és nemzetközi térben .....	35
<b>V. DISZKUSSZIÓ.....</b>	<b>35</b>
V.1. A konvergens párhuzamos módszerű tervezés eredményeihez jutás.....	35
V.2. A kutatói kérdések megválaszolása .....	35
V.3. A konvergens és divergens pontok megvitatása (Joint Display Analyses).....	35
V.4. Partnerintézmények inkluzív joggyakorlatokai .....	39
<b>VI. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE, SZAKMAI JAVASLATOK ÉS KITEKINTÉS .....</b>	<b>40</b>
<b>IRODALOMJEGYZÉK.....</b>	<b>49</b>
<b>PUBLIKÁCIÓS LISTA.....</b>	<b>56</b>
A szerző publikációi a témában .....	56
A szerző konferenciaelőadásai a témában .....	57
A szerző egyéb témában megjelent publikációi és előadásai .....	58
Diplomamunkák, Szakdolgozatok, TDK dolgozatok .....	59

# I. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJA ÉS A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA

## I.1. A disszertáció témájának bemutatása

### I.1.1. Bevezető

A Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és Oktatásméleti Tanszékének tanársegédjeként, az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológia Programjának doktorandájaként kutatási területemnek a *speciális képzési igényű hallgatók felsőoktatási inklúzióját* választottam. Tudományos érdeklődésemet múltbéli szakmai tapasztalataim, valamint a neurodivergens hallgatók idegennyelv-oktatása mint kirajzolódni látszó szükséglet határozza meg. Személyes motivációt a kutatásra a gyógypedagógia szolgálatában töltött 13 év adott számomra, melynek során 5-21 éves halmozottan hátrányos helyzetű, valamint az oktatás nyelvén, nem mint domináns nyelvükön tanuló, illetve különféle tanulási nehézségekkel küzdő és intellektuális képességekkel rendelkező diákokkal foglalkoztam. Szintén meghatározó indítást jelentett a nemzetközi emberi jogok területén szerzett végzettségem, jogvédő szervezeteknél töltött éveim, a PTE Befogadó Egyetem Programjában és az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportjában megvalósított közös projektek és kutatások, valamint a PTE Esélyegyenlőségi Bizottságának törekvéseihez való kapcsolódásom. A nemzetközi mobilitást, a tudományos kapcsolattartást, a joggyakorlatok gyűjtését és a dokumentumelemzést jelentősen segítette magyar-angol kétnyelvűségem.

Jelen disszertáció a felsőoktatásban tanuló *speciális szükségletű*, köztük *neurodivergens* (például diszlexiával, figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral, és autizmus spektrumállapottal élő) hallgatókat tárgyaló szakirodalom inkluzív oktatásra vonatkozó alapvetéseire épül, s a hallgatói sokszínűségből mint *értékből* indul ki. Tudományos kutatások eredményei is alátámasztják a paradigmaváltást, miszerint a speciális képzési szükségletű, különféle képességű és máshogyan tanuló, s a tananyaghoz másképp hozzáférő embertársaink patologizálása vagy „felzárkóztatása” helyett a biodiverzitás elfogadására, az agyi huzalozásbeli változatok előnyeire, a részképességek fejleszthetőségére és az esélyegyenlőség megteremtésére lenne hatékonyabb fókuszálni (AACU, 2021; Rankin, 2021; Bujtendijk, Curry & Maes, 2019). Ebben fontos szerephez jut az oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezése (UDL), amelynek célja pedig az volna, hogy egy-egy megoldás minél több hallgatónak, oktatónak és dolgozónak adhasson lehetőséget a sikeres és hatékony részvételre (Bracken & Novak, 2019; Burgstahler, 2015).

De a gyakorlatban vajon mennyire követhető le ez a tudományos szemléletváltás? A speciális szükségletű hallgatók milyen tapasztalattal érkeznek hozzánk a Pécsi Tudományegyetemre, 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? Mindezekre a kérdésekre kerestem válaszokat a Pécsi Tudományegyetemen a sajátos képzési igényű hallgatók befogadására irányuló vizsgálataimmal, akiket a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (a továbbiakban: felsőoktatási törvény) *fogyatékossgal élőként* nevez meg. 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.

Bár kutatási mintáim nem reprezentatívak, de mindenképp informatívak abból a szempontból, hogy az *Inklúzió Folyamatelvű Modellje* (Varga, 2015a) köré tematikusan csoportosíthatók a feltárt eredmények, melyek alkalmasak arra, hogy a vizsgálódás fókuszában lévő egyetem (PTE) esetén láthassuk a meglévő és még hiányzó cselekvések és stratégiai beavatkozások szükségességét.

### I.1.2. A téma tudományrendszertani helye

A disszertációt megalapozó kutatás a nevelésszociológia és a fogyatékossgtudomány határmezsgyéjén helyezkedik el, s ezen tudományterületek által fókuszba helyezett folyamatokat és jelenségeket veszi górcső alá. A speciális képzési igényű egyetemi hallgatók befogadása, mint sajátos helyzetű kisebbségi csoport áll fókuszában. Kutatásom e csoport felsőoktatásba kerülésének körülményeit, tanulmányaik folyamatában megtapasztalt egyetemi környezetük inkluzív mivoltát és a tanulmányi eredményességüket megcélzó

támogatások és szolgáltatások hatékonyságát vizsgálja az *Inklúzió Folyamatelvű Modellje* (Varga, 2015a) valamint Spencer „Az ökológiai rendszerelmélet fenomenológiai változata” mentén (Spencer & Harpalani, 2004, p. 53-77).

A hazai felsőoktatáspolitikai jogszabályi tekintetben előnyben részesített, hátrányos helyzetben lévő társadalmi csoportok között a „fogyatékossgal élő hallgatókat” nevesíti. Disszertációmban ezeket a hallgatókat – ahol nem a jogszabályokra utalok – az angolszász „special needs” kifejezés alapján magyarosított *speciális szükségletű* fiataloknak (Lányiné Engelmayer, 2013), vagy ennek szinonimájával *sajátos képzési igényű hallgatóknak* fogom nevezni (ahogy a PTE Támogató Szolgálat is teszi). Kutatásom elsősorban a Pécsi Tudományegyetemre, s annak is speciális szükségletű (túlnyomó többségben *neurodivergens*) hallgatói csoportjainak tapasztalataira fókuszál, valamint az Erasmus+ mobilitással meglátogatott intézmények jógyakorlataira.

### **I.1.3. A téma relevanciája és aktualitása**

A *sokszínűség* (Diversity), a *méltányosság* (Equity) és a *befogadás* (Inclusion) (továbbiakban együtt DEI) hármas értékrend szempontjából vizsgálódik az értekezésem a felsőoktatásba bekerülő speciális képzési igényű hallgatók tapasztalatai, s az őket oktatók attitűdjei kapcsán. Védésemre készülve a nemzetközi eseményeket követve szomorúan konstátálom, hogy magyar-amerikai állampolgárként ez a téma nem is lehetne aktuálisabb, hiszen jelenleg az Egyesült Államok elnökének és kormányának *célkeresztjébe került a legtöbb esélyegyenlőségi és méltányossági törekvés*. *Emberi jogi szempontból* a Trump és Musk által vezetett *Project 2025* és a Heritage Foundation intézkedései az amerikai szélsőjobboldali konzervatív szervezetek politikai elméleteit gyűjtik össze, s olyan radikális kezdeményezések, melyek a szövetségi kormány teljes átalakítására, s a végrehajtó hatalom ellenőrzésének és kontrolljának megszüntetésére törekszenek. Az ilyen intézkedések világszerte *veszélyt jelenthetnek a demokratikus értékrendre*, s hosszú távú traumát okozhatnak, mert beláthatatlan és kiszámíthatatlan reakciós dühöt, intoleranciát és erőszakot táplálnak minden olyan társadalmi csoport ellen, amely bármely tulajdonsága miatt nem illik bele a hatalmon lévők ultrakonzervatív társadalmi víziójába. A DEI-fóbia egy olyan *mentális előítélet*, amely propagandával félelmet és *ellenállás ébreszt a növekvő sokszínűséggel szemben*, ami példátlan kulturális változásokat hozhat és az emberiség számára a II. Világháború idejéből már ismerős *pogromokat, idegen- és fajgyűlöletet eredményezhet* a társadalmakban. Az atwoodi disztópia és orwelli „újbeszél” világa ellen az USA-ban már meg is alakult az „Osztathatatlank” (Indivisible) helyi csoportokkal alulról szerveződő civil ellenállási mozgalma, mégpedig azzal a küldetéssel, hogy progresszív vezetőket választva újjáépítsék az amerikai demokráciát. Ez a jelenség igazán időszerűvé teszi doktori értekezésemet, amely pont a *sokszínűség, méltányosság és befogadás* nemzetközi szakirodalmára, mint értékrendre épít.

Ha pedig hazánkban a „*Ki a fogyatékossgal élő?*” kérdést tesszük fel, a közoktatásra és a felsőoktatásra vonatkozó törvények más-más definíciókat használnak, így nehéz is volna megteremteni ezen jogszabályok közt a harmóniát, hogy lehatároljuk kik is tartoznak ebbe az előnyben részesített célcsoportunkba. Fontos azonban, hogy pedagógia és osztatlan tanárszakos hallgatóinkkal párhuzamot láttassunk a felsőoktatásban alulreprezentált kisebbségek számadatainak *magas látenciái*, valamint a szocioökonómiai mutatóik, és az útjukban álló strukturális akadályok között, melyeket részben a stigma miatt az elitista oktatási rendszerünkben egy de facto szegregáció is erősít. Ezt az a *statisztikai ellentmondás* támasztja alá, hogy míg a nemzetközi szakirodalom világszerte a speciális szükségletű, különösen a *neurodiverz tanulók és egyetemi hallgatók számának expanziójáról* számol be. Az Egészségügyi Világszerveze és Világbank becslései szerint a világ népességének 15%-a, mintegy egymilliárd ember él valamilyen fogyatékossgal, amely az egy generációval korábbi becslésekhez képest 5%-kal magasabb értéket mutat (WHO&World Bank, 2011). Ugyanakkor a PTE *Neptun adatbázisa viszont a számok lassú, de fokozatos csökkenését* mutatja, míg a Kulturális és Innovációs Minisztérium KEKVA intézményekre vonatkozó adatai szerint arányuk a hazai felsőoktatási intézményekben 1%-on stagnál (KSH & KIM, 2022; Tószegi, 2023). Ezért egyre relevánsabbak lesznek az olyan témákban végzett kutatások, melyek a speciális

szükségeket a neurodiverzitás szemléletével közelítik meg, s a sokszínű hallgatókra vonatkozó eredményeket és inkluzív pedagógiai jógyakorlatokat már egy *neurodiverzitás-affirmatív* szemlélettel gyűjtik össze. E *neuroaffirmatív* szemléleten egy olyan megközelítés elfogadását értem, mely „a hangsúlyt elmozdítja az egyének mindenáron normákhoz való igazítása és felzárkóztatása” helyett a saját feltételeik szerinti művelés és műveltetés felé.” (Aitken & Fletcher-Watson, 2022, p. 6).

A Pécsi Tudományegyetem az ország egyetemei között elsőként emelte küldetésnyilatkozatába a „befogadás” szemléletét, kiemelve, hogy nemcsak innovatív, de érzékeny és társadalmi felelősséget vállaló (pl. fogyatékoság-barát) munkahellyé is kíván válni:

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

Az elvi állásfoglalás mellett működő gyakorlatot sokféle módon és formában segítik a különböző karokon működő programok. Ezeket a Befogadó Egyetem Program (PTE-BE) 2019 és 2021 között egy ernyőszervezetként fogta össze. A Befogadó Egyetem Fórumain az egyetem minden inklúziót támogató és szolgáltató programjainak tapasztalatcseréje zajlott (pl. Támogató Szolgálat, Mentorhálózat, Jogklinika, Esélyegyenlőségi Bizottság, PTE Karrier Iroda, Pszichológiai Tanácsadás, Esélyhíd, Táncoló Egyetem). A PT-BE tudományos háttérrel is teremtett kutatásaival, hazai és nemzetközi konferenciák szervezésével és a Nemi Egyenlőségi Terv előkészítésével. 2021 júniusára már egy nemzetközi oktató-kutató hálózatot épített ki tematikus kiadványokkal, majd megalapította az *Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportot*, melyben tapasztalt és fiatal kutatók munkálkodnak együtt azért, hogy a PTE az inkluzivitása és a nemzetközi esélyegyenlőségi dokumentumai tekintetében is az európai felsőoktatás és kutatás élvonalába kerülhessen. Jelen disszertáció is szeretne eredményeivel mindehhez a munkához hozzájárulni, követve Kovács Krisztina (2011) és Fazekas Ágnes Sarolta (2021) 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; Pusztai és Szigeti, 2018; Schiffer, 2008; Varga, 2015a,b; Varga et al, 2019, 2021c,d; Hrabéczy & Pusztai 2020) kívánja kiegészíteni a neurodiverzitás nemzetközi szakirodalmának összefoglalásával, egy saját vizsgálati modellel, valamint nemzetközi intézményekben feljegyzett jógyakorlatokkal.

## **I.2. A kutatási probléma bemutatása**

### **I.2.1. A kutatás céljai**

Általános kutatási célom, 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 célom áttekinteni a vonatkozó jogszabályokat, releváns irodalmakat, inklúziós modelleket, melyek a kutatásom alappillérei lesznek. Célom továbbá megismerni és adaptálni inklúziós fókuszú kutatói eszközöket, melyeket empirikus kutatásomban kívánok felhasználni. Az inkluzivitás feltárását több nézőpontból célom megtenni: hallgatói és oktató oldalról, valamint egyéni és intézményi szempontból egyaránt.

Az empirikus kutatásom célja az is, hogy jógyakorlatokat gyűjtsek a felsőoktatási inklúzió területén, melyek a helyzetfeltáró kutatásomra épülő javaslatok megfogalmazásában segíthetnek. Mindezek által célom, 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, kontsruktumok értelmezését, illetve mindezeket fejlődésében, történetiségében tárgyalja a disszertáció 47 oldalán. Kitér a vizsgálódás fókuszában lévő hallgatói csoportokra jogi, statisztikai és tudományos szempontból egyaránt. Értelmezi az esélyegyenlőség és méltányosság fogalmát, az integráció és inklúzió közti különbséget, definiálja az ésszerű alkalmazkodást, a tevőleges intézkedések és az előnyben részesítés fogalmait, és a fogyatékoság szociális és emberjogi modelljét felvázolva kitér az épségizmusra, mint jelenségre, valamint hangsúlyozza az intézmények felelősségét a fizikai akadályok és épségizmus által fenntartott strukturális akadályok lebontásában (Brown & Leigh, 2018; Csillag t al., 2021). 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. Az egyenlő bánásmód (*equal treatment*) biztosítása azonban nem minden esetben elegendő a valódi esélyegyenlőség megteremtéséhez (Radó, 2007). 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** (*preferential treatment*) vagy **tevéleges intézkedési mechanizmusok** (*affirmative action*) árán és mindig az **ésszerű alkalmazkodás** mentén (*reasonable accommodation*). A befogadó szemléletet tekintetében 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 (és neurokisebbségek) is használhassák” (Kovács, 2011, p.80).

Hazánkban az európai joggyakorlatot követve az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény 8. § a-t. pontjai szólnak a különböző társadalmi csoportok valós vagy vélt hátrányos megkülönböztetéséről, s a 8/g. pont fedi le a fogyatékossgal élő egyéneket, s a 8/h. pont fedi le az egészségi állapot (pl. tartós vagy krónikus betegség) miatt jogtalanul diszkriminált személyeket.

### **II.1.2. Fogyatékossgatudományi megközelítés**

Disszertációm a fogyatékossgatudomány szemléletét tükrözi: egy deficit-alapú szemléleten túlmutatva a *fogyatékossg szociális modellje* szerint vizsgálódik (Goodley, 2019). Teszem mindezt azzal a meggyőződéssel, hogy e modell szemléletében a fogyatékossg nem egy személyes korlát, hanem egy társadalmi konstrukció, hiszen egy fogyatékossgal élő ember korlátainak oka nem törvényszerűen a *károsultsága* (impairment) vagy *fogyatéka* (handicap) vagy *képességihiánya* (dis-ability), hiszen sok esetben mindez környezetében egy *építészeti design* vagy *asszisztív technológia* segítségével áthidalható volna. Az adott problémák megértéséhez tehát célszerűbb volna, ha nem a fogyatékossgal élő emberek korlátaira, hanem ezen korlátoknak a *társadalommal való kapcsolatának minőségére és a környezetre* fókuszálnánk, hiszen a korlátaik ebben nyilvánulnak meg, emiatt jöttek létre (Lisznyai, 2010; Ntombela & Mahlangu, 2019). A fogyatékossgal élő emberek szerint sok esetben őket inkább a társadalmi hozzáállás teszi fogyatékoszá, mintsem károsodottságuk.

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*), mely *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 & Leigh, 2018). Az épségizmus kirekesztő és az egyetemi kultúrában is tovább marginalizálja a fogyatékossgal 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).

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

## **II.2 Elméleti keretként használt tudományos rendszerelméletek és modellek**

### **II.2.1 Az ökoszisztéma elmélet fenomenológiai változata**

Bronfenbrenner elméletét disszertációmiban a speciális szükségletűekre adaptálva már a hálózatos ökoszisztéma modellt követve értelmeztem (Neal&Neal, 2013), majd erre az elméletre alapozó, de kifejezetten az egyén tapasztalatira fókuszáló Spencer-féle *Ökológiai Rendszerelmélet Fenomenológiai Változatát* (P-VEST) mutattam be, amely már az egyén sebezhetőségét és rizikó faktorait vizsgálja, s az identitás kialakulását hangsúlyozza, miközben egyidejűleg figyelembe veszi a társadalmi strukturális erőket

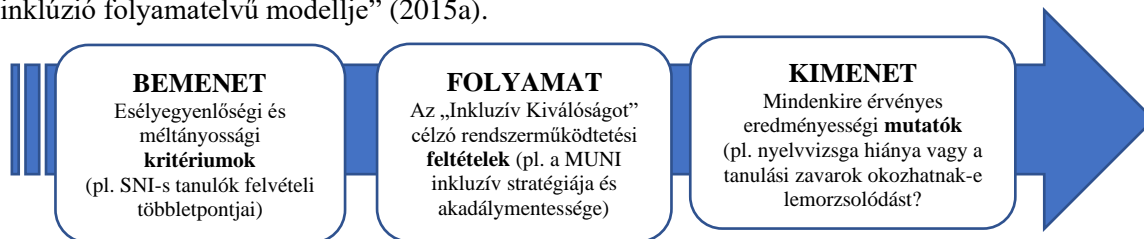
és a kulturális hatásokat (Spencer & Harpalani, 2004, p. 53-77). A spenceri modell (mely disszertációm mellékletben magyarra fordítva is megtalálható) a speciális szükségletű, köztük neurodivergens hallgatók helyzetének vizsgálatára is alkalmazható. A modell logikai száalai a következők: ha bármely **fogyatékkal**, illetve **neurodiverzitással érintett** hallgató *célzott és különböző szintű támogatások (support program or tiered interventions)* és a nehézségeket áthidaló megsegítések (*accommodations*) nélkül néz a felsőoktatási programok elvárásai és kihívásai elé, akkor az alábbiak valószínűsíthetőek:

1. A **sebezhetőség** (*net vulnerability*) nagy lesz (ide tartozik a hallgató szocioökonómiai, a szociális támogatások, amikben részesül a család, a család típusa, milyen iskolai végzettségű szülő(k) nevelik, és a helyi iskola, ahova jár, stb). Ha nagy a sebezhetőség, akkor...
2. a **gazdasági és pszichés stressz** is nagyobb a hallgatón (szegénység, változás a család bevételi forrásaiban, stabil/instabil munkavállalás, szülők fizikai és mentális egészsége, fogyatékkal élése). Ennek következtében **az aktív részvétel és elköteleződés csökken**, a hallgató **önhatékonyasága sérül** (*self-efficacy* Bandura, 1997).
3. **Reaktív megküzdési stratégiá(ka)t** választ a hallgató (csökkenő v. növekvő interakció a családdal, barátokkal; részt vesz-e magas rizikójú viselkedésformában; spirituális vagy vallásos közösség tagja-e stb.), ennek függvényében alakulhat ki a hallgató **stabil megküzdési stratégiái**, s alakulhat ki identitása fiatal felnőtt korára.
4. Ha nem tud lépést tartani tanulmányaival, **nincs hatékony támogatás** és szolgáltatásokat nyújtó mikrocsoport, akkor nagyobb a kudarc lehetősége, **magasabb a lemorzsolódás**.
5. **Reziliencia**: az életrészeknek megfelelő **produktív** (nem destruktív) döntések meghozatalával alakulhat ki. Ehhez az kell, hogy **jó megküzdési stratégiákat** sajátítson el a hallgató, *sikeresen önérvényesítsen, aktívan részt vegyen az őt megsegítő és sors társi közösséget összetartó programokban*. Mindezek mutatói lehetnek a tanulmányi előmenetel; a tanulóhoz, információfeldolgozóhoz és életvezetéshez szükséges készségek/képességek elsajátítási szintje; egy stabil munkaviszony fenntartása; illetve az egyéni előmenetelt és személyiségfejlődést támogató közösség léte.

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). Feltételezhető, hogy a speciális szükségletű hallgatókkal készülő interjúk során életútjukból és történeteikből 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 nyomkövetését ebben a témában folytatott számos kutatás már megtette (Moriña, 2010, 2017).

## II.2.2 Az inklúzió folyamatelvű modellje és elméleti megközelítései

A harmadik modell, mely keretezte erről a sajátos helyzetben lévő csoportról való gondolkodásomat, Varga „Az inklúzió folyamatelvű modellje” (2015a).



**1. ábra:** Az inklúzió folyamatelvű modellje (Varga, 2015, p.66) (saját szerkesztésű ábra a szerző speciális szükségletű hallgatókra vonatkozó példájának kiegészítésével).

E modell szerint csoportosítottam feltárt adataimat, s az inkluzív környezet *rendszer szintű működtetésének* feltételei alapján fogalmaztam meg a terepkutatás során interjúkérdéseimet. A modell háttérben meghúzódó elveket és fogalmi tisztázásokat disszertációm alfejezeteiben kifejtem. Fontos látnunk, hogy egy felsőoktatási intézménynek is van felelőssége abban, hogy feltérképezze, hogy környezete mennyire befogadó, mennyire akadálymentes, s milyen kritériumoknak kell megfelelnie ahhoz, hogy speciális hallgatóink szükségleteihez ésszerűen alkalmazkodni tudjon. S míg az inkluzív és akadémiai kiválóság *egy állandó cél*, közelíteni hozzá csakis *folytóan fejlődés* során tud egy egyetem, a maga elé kitűzött intézmény-specifikus szükségletek felmérésével, és az egyetemi működési szabályokba ágyazott stratégiai célok mentén. Napjaink felsőoktatásában az *inkluzív kiválóság* (Inclusive Excellence) és a *sokszínű tanuló*

*környezet (Diverse Learning Environment)* egy nemzetközi szinten ismert és kutatott *folyamat* (Hurtado et al., 2012; Bensimon, 2004; Peterson et al., 1978, Rankin 2003; Smith et al., 1997; Tarbox, S., 2001; Williams et al., 2005). A fent említett modellek mindegyike *folyamatelvűen tekint az inkluzivitásra*.

### **II.3 A diverzitás értelmezési kerete és az inklúzió akadémiai kiválósággal való kapcsolata**

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* értjük (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; Guo & Jamal, 2007).

A sokszínűség és a vele együtt megkerülhetetlen *differenciálás* a felsőoktatási politika és kutatás egyik legintenzívebben vitatott témája (Bensimon, 2004; Chang et al., 2004). 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 (Reichert, 2009; Teichler, 2002; Trow, 1979).

A fogyatékoságot befogadó (*disability-inclusive*) oktatás 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 éveit erősen pozitív hatással vannak a foglalkoztatás valószínűségére. Egy amerikai tanulmány pedig kimutatta a különbséget, hogy míg egy inkluzív iskolákban tanult fogyatékosággal élő diák foglalkoztatási aránya 73 százalékos, ezzel szemben egy szegregált környezetben tanulónál csak 53 százalékos (Abatemarco et al. in Walton, 2012).

#### **II.3.1. Az inkluzív kiválóság, mint oktatáspolitikai és intézménystratégiai keretrendszer**

Az II.2.2 fejezetben bemutatott Inklúzió folyamatelvű modellje előzményének tekint több olyan modellt, melyek az inkluzivitás fejlesztéséhez egy folyamatelvű keretrendszert nyújtanak. Ilyen volt az angliai köznevelésben kifejlesztett „Inklúziós Index” (Booth & Ainscow, 2002), valamint az USA-ban a „Sokszínű Tanulási Környezetek” minőségfejlesztésére kifejlesztett modell (Hurtado et al., 2012).

Az Autonómia 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 (Csovcics, 2022; Horváth, 2022; Szabados, 2022; Trendl, 2022; Toszegi, 2022; Vitéz, 2022). Ebben a folyóiratban számos nemzetközi kutató is publikált a helyi egyedi kontextusban a felsőoktatásban alulreprezentált hallgatói csoportok inklúziójára irányuló programokról, jogyakorlatokról és kutatásokról (Vaccaro, 2022; Varga & Trendl, 2022; Padilla-Carmona et al., 2022; Alluri & Yéré, 2022; Ne’eman et al., 2022).

### **II.4. A neurodiverzitás mint a felsőoktatási inklúzió egyik kulcsa**

#### **II.4.1. A neurodiverzitás fogalma**

A kutatáshoz a *neurodiverzitásnak* mint konstruktumnak az általam feltárt szótári és szisztematikus szakirodalmi áttekintésekben használt definícióit gyűjtöttem ki és hasonlítottam össze.

„*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 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.” (Merriam-Webster, n.d.).

A nemzetközi szakirodalmak egy része 15 éve még nem neurodiverzitás kifejezéssel említette a hazai diagnosztikában a BNO-10 alapján „egyéb pszichés fejlődés zavaroknak” nevezett, s a BNO-11 alapján már „fejlődési tanulási zavarként” (6A03), illetve „szimbolikus diszfunkcióként” (MB4B) kódolt állapotokat (pl. diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia), s a megvizsgált kurrens tanulmányok sem voltak mind következetesek a „diszekre”, ADHD-re és autizmus spektrumállapotra vonatkozó inklúzió definiálásában. Egyes szerzők a diszlexiát egy „olyan jelenségként fogalmazták meg, amelyben tartós kihívás figyelhető meg az olvasás és/vagy a helyesírás szószintű elsajátítása és alkalmazása kapcsán” (Diraä et al., 2009, p. 457; Siok et al., 2009). Más kutatók a *neurodiverzitás* egyik formájának tekintették, azaz „normális emberi másságnak, amelyet ugyanúgy tolerálni és tisztelni kell, mint más emberi másságokat” (Pollak, 2009, p. 25; Spaeth & Pearson, 2023). Pollack a témában írt könyvében a *neurodiverzitást* **specifikus tanulási különbözőséghez** (specific learning differences, SpLD) való pozitív hozzáállásként keretezte, már akkor érzékeltette, hogy a deficit alapú gyógypedagógiai felzárkóztató szemlélet helyett nem zavarnak vagy diszfunkciónak, hanem másságnak kellene nevezni, s *a különböző módon történő kognitív feldolgozásra* kellene helyezni a fókuszot (Pollack, 2009). A ma használt **neuro-affirmatív** kifejezés tekintetében fontos hangsúlyozni, hogy a konstrukciók fogalmi kereteire vonatkozó általános nemzetközi konszenzus hiányát figyelhetjük meg (Norwich, 2023).



2. ábra: Prof. Kirby neurodiverzitás ábrája saját szerkesztésben és fordításban (Do-IT Solutions, 2021)

A *neurodiverzitás* egyfajta új kiegészítésként jelent meg az *osztály*, *nem és 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 autizmus spektrumkondícióval élők, hanem *minden olyan ember csatlakozhatott, aki kívülállónak érzi magát valamilyen tekintetben*. Mivel látjuk, hogy a hallgatóink között is egyre többen vallják magukat mentális működésük és információfeldolgozásuk tekintetében 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 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 a fogyatékosággal 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 amellet érvel, hogy a személytelen standardizált szelekciós 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). Az Autonomia 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. p.32). A neurodiverzitás mozgalma számára a *legfontosabb talán annak a tiszteletben tartása, hogy minden egyén maga dönthessen a sorsáról és arról, hogy hogyan is utalnak rá.* Az elmúlt 5 év szakirodalmában 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 konstrukción neve: **neuro-queer dezidentifikáció** (neuroqueer disidentification) (Egner, 2019; Griffin, 2022; Magnus&Lundin, 2016). Vannak, akik a neurodivergens kifejezést is offenzív terminusnak vélik, s helyette a **neurokisebbség** (*neurominority*) kifejezést használnák, mert ebben nincs ott szemantikailag a képességihiány, a normálistól eltérő, azaz *divergens* jelző (Isd. 2023 Rankin interjú – Disability in STEMM Archivum, n.d.). Velük ellentétben pedig ott vannak azok a neurodiverzitásban érintett felsőoktatási szakemberek, akik *igenis fogyatékosként* élnek meg kondíciójukat, s amellet érvelnek, hogy nem szerencsés depolitizálni a „disability” kifejezést, mert pont az érintett hallgatók érdekei sérülnek, ha diagnózisuk nem talál egy intézményesített támogatórendszerre vagy megsegítő protokollra (Cartledge-Mann, 2024). A biodiverzitás védelmében azonban azt is meg kell fontolnunk, hogy ha egy intézmény ez alapján válogatná meg diákjait, s kiszűrné a specifikus tanulási különbözőséggel és autizmus spektrumállapottal élő hallgatóit a sztenderdizált teszt vagy személyes alkalmasságot vizsgáló interjúval, nem tudhatnánk, hogy melyik tehetségnek nem adnánk esélyt a kibontakozásra. Nancy Doyle (2020, pp.113-116) szervezeti pszichológus **bio-pszichoszociális modellje** leírja a neurodiverzitás hallgatóink között leggyakoribb változatainak taxonómiáját. A modell azért érdekes számunkra, mert nemcsak az egyes állapotok kihívásait, hanem már a különböző típusú mentális működések *előnyeit, erősségeit* is felvázolja.

A neurodiverzitás fogalma tehát annyiban jelent paradigmaváltást, hogy nem betegségekről, hanem mentális működésekről szól. Doyle modelljében láthatjuk, hogy ugyanolyan hangsúlyt kapnak az erősségek. „Ahelyett, hogy a lakosságunk nagy részére úgy tekintenénk, mint akik mentális deficittel”, viselkedésükben diszfunkcióval vagy pervazív fejlődési rendellenességgel küzdenek, *a neurodiverzitás ehelyett azt javasolja, hogy inkább a kognitív működésben mutatózó különbözőségekről beszéljünk* (Armstrong, 2011). A hagyományos terápiák korrekcióra összpontosító orvosi modelljével ellentétben fontos hangsúlyoznunk, hogy a fogyatékoság szociális modellje (Shakespeare & Watson, 2002) és a **neuroaffirmatív szemléletnek** megfelelően a neurológiai és specifikus tanulási különbözőségekkal rendelkező egyéneket „ne akarjuk megjavítani,” „normalizálni”, hanem az őket elfogadó, „igenlő” és „megerősítő” módon próbáljuk elismerni őket, hogy sajátos, egyedi erősségeikkel érvényesülhessenek.

### III. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás sokrétű, széleskörű eszközrendszerre épül, a triangulációt szem előtt tartva (Sántha, 2017). A kvalitatív adatok tekintetében a felsőoktatási törvény és fogyatékosügyei jogszabályok dokumentumelemzését végeztem el elsőként, s ehhez értelmezési keretet a rendszerelméletek adtak (A). Kutatásomat a kvantitatív adatok közül a PTE-re vonatkozó 10 éves időtartamot felölelő, a Neptun adatbázisból származó leíró **makrostatisztikai adatok másodelemzésével** szűrtem és elemeztem kifejezetten a kutatói fókuszcsoporthoz képzési mutatóira (B). Ezután szükségesnek véltem egy friss szisztematikus szakirodalomelemzést végezni a témában a nemzetközi és hazai konstrukciók és praxis feltérképezésére (C). Majd egyetemünk hallgatóinak és oktatóinak tapasztalatait, s a felsőoktatás inkluzivitásával kapcsolatos attitűdjeiket, vélekedéseiket **kérdőíves kutatással tártam fel**. Ehhez kutatói eszközként az „*Egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (EBAV-skála)*” c. **hallgatói kérdőívet** használtam (D1), melyet az Inkluzív Index alapján validált, s általam a magyar felsőoktatási viszonyokra



adaptált kérdőívve dolgoztam át. Valamint a „*Hogyan törekedjünk az inkluzivitásra? – CHARM-EU tippjei egyetemi oktatóknak*” című **inklúziós oktatói tipplista** általam magyar nyelvre fordított önértékelős **oktatói kérdőívét** vettem be elsőként hazánkban (E1). A nyílt kérdésekre adott válaszokat kvalitatív kódolás és az eredmények elemzése, összegzése követte (D2; E2) **Strukturált interjúkban neurodivergens hallgatók** osztották meg velem élettörténeteiket a felsőoktatási befogadással kapcsolatos meglátásaikról (F). 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 **résztevői megfigyelés** (G), valamint **szakértői interjúkat** (H1) vettem fel a támogató szolgálatok és központok vezetőivel és munkatársaival. A partnerintézmények látogatása során felvett **vezetői interjúk** (H2) és a rendszerezett **nemzetközi jogyakorlatok** (I) szintén hozzájárulhatnak a vizsgált hallgatói csoportra vonatkozó stratégiai fejlesztési javaslatokhoz. Ezen 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. Minden kutatási eszköznél megadom az alapsokaságot és a mintát, valamint a mintavétel módját is.

Kutatásomat ezekre az előtanulmányokra építve tehát az alább szemléltetett **kevert módszerrel** (mixed method) terveztem meg. A vegyes módszertani kutatástervezési elvek közül e kutatás a **konvergens párhuzamos tervezést** (*Convergent Parallel Design*) követte, ahol a kvantitatív és kvalitatív kutatásaim egymással párhuzamosan zajlottak, 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 (4. ábra) illusztrálja a konvergens párhuzamos tervezés módszerét.



**3. 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 legyen, hogy milyen elemek tekintetében tartanak össze és húznak szét az eredmények.

### III.1. A kutatás horizontális szempontja: inklúziós modell

A disszertációm ezen részében ismertetem azokat a vizsgálódási pontokat, kérdéseket, amelyeket valamennyi kutatói eszközöm kialakítása során szem előtt tartottam. A folyamatelvű modell felépítése mentén vizsgálódásomat az inkluzivitást *bemenet, folyamat és kimenet* szakaszai köré csoportosítottam – mind a hallgatói, mind az intézményi oldalt tekintve.

### III.2. A kutatási eszközök bemutatása

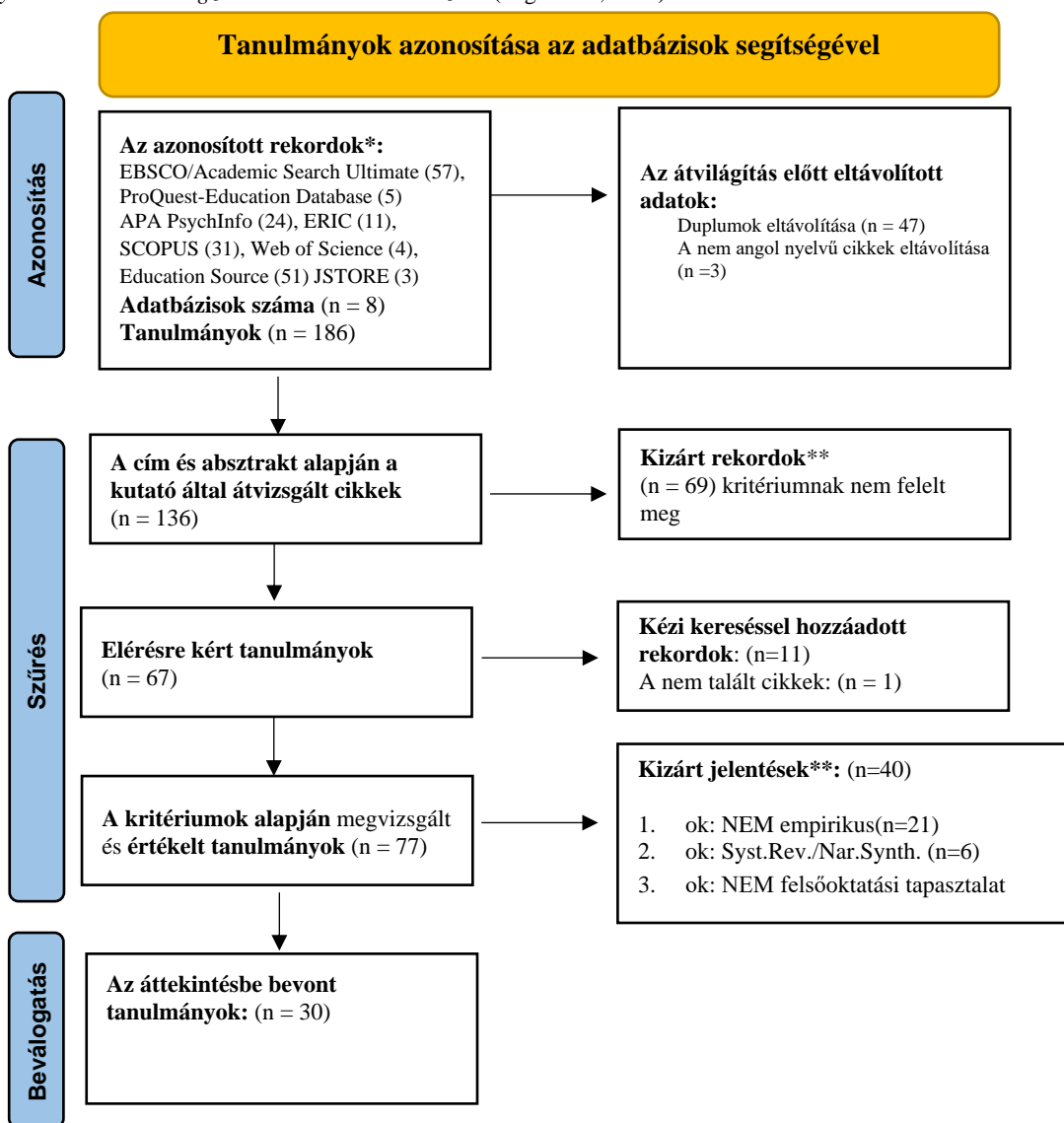
A kutatás triangulációját biztosítja, hogy az inklúziót sokféle résztvevő szempontjából közelítettem meg, az adataim között vannak kvantitatív és kvalitatív adatok, melyeket 2022 decembere és 2024 júniusa között gyűjtöttem az alább részletezett eszközökkel és módszerekkel.

### III.2.1. A vonatkozó szakirodalom szisztematikus feldolgozása és elemzése

A felsőoktatási diverzitás és inklúzióról számos nemzetközi tanulmánykötetet recenzáltunk, így azok összefoglalását, valamint a vonatkozó felsőoktatási törvény és fogyatékosügyi jogszabályok dokumentumelemzését végeztem el elsőként. A kutatás előrehaladtával, s amint a *Neptun adatok másodelemzésének eredményei* során arra a következtetésre jutottam, hogy jelen kutatásban ennek a szakirodalmi keretnek a fogyatékoságtudományi szempontból történő frissítésére és egy szisztematikus szakirodalomelemzés megírása is szükség lesz. Ebben a fejezetben azoknak a vizsgálati eszközöknek a módszertani áttekintését is elvégzem, melyek relevánsak az általam tervezett kutatáshoz (*1. kutatói kérdés*).

Disszertációm keretei arra adtak lehetőséget, hogy a szisztematikus szakirodalomfeltáráshoz használt irodalomban ismeretett lépéseket követve vitassam meg (Xiao & Watson, 2019; Shaffril et al., 2021). A szisztematikus review módszertanát követve kapott eredményeket egy összefoglaló *feltáró áttekintés* (scoping review) formában közlöm, melyet disszertáciomban a 4. táblázatában olvashatnak részletesen a Prisma protokoll alapján (Peterson et al., 2017) s itt a 4. ábrán szemléltetem.

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



A felsőoktatásban tanuló neurodivergens hallgatók tapasztalatait és az őket érintő támogatási rendszereket tárgyaló irodalmak összességében rámutatnak arra, hogy a neurodiverzitás *sokféle kihívást* jelent mind a *hallgatók*, mind *az intézmények oktatói* számára. Ennek legfőbb oka egyfelől a deficit alapú szemlélet, ami miatt a neurodiverzitás leggyakoribb fajtáit az oktatási rendszerekben még mindig stigmatizáció éri, mely azt eredményezi, hogy egy felnőtt hallgató világszerte dilemmát érez azzal kapcsolatban, hogy felvállalja-e diagnózisát, vagy vállalja-e felnőttként az ezzel járó idő- és energiabefektetést, valamint költségeket, ha eddig anélkül is kijárta iskoláit (Pino & Mortari, 2014; Anderson et al., 2017; Coudel et al., 2020). Nemcsak a hallgatók részéről nincs transzparencia az intézmény felé, hanem *az oktatói neurodiverzitás* még ennél is nagyobb méretű látenciát ölt, tehát az oktató-kutatók számára is kihívás a maguk erősségei által érvényesülni, ami miatt mindenhol alulreprezentáltak az akadémiai életben, ahol ennek védelmére nincs beépítve egy, a teljes egyetemre kiterjedő egyenlőséget, diverzitást és méltányosságot támogató stratégia (Mellifont, 2023).

Másrészt, az *inkonzisztens támogatások* a régiók felsőoktatási intézményeiben szintén kihívást jelentenek, s jelentős eltérések mutatkoznak a speciális tanulási különbséget (SpLD) mutató felnőtt tanulóknak nyújtott támogató szolgáltatások típusai közt még egy ország 11 vizsgált intézménye között is (Dobson, 2019). A nemzetközi szakirodalom alátámasztja, hogy a deficit orientált szemléletmódról egy neurodiverzitás-affirmatívitás szemléletmódra való váltás kulcskérdés a láthatatlan speciális tanulási különbséggel élők befogadása szempontjából. Taneja-Johansson (2021) a felsőoktatásba való bejutást elősegítő faktorokat és akadályokat vizsgálta Svédországban a fogyatékos szemszögéből, kifejezetten az ADHD-s fiatalok megélt tapasztalataira fókuszálva. Az eredmények hasonlóságokat mutatnak más sajátos képzési igényhez köthető akadályokkal, például a másodfokú iskolarendszerből az egyetemi létre való átmenet és önállósodás kihívásai és az egyetemen elérhető nem megfelelő támogatásokat emelte ki. Az ADHD-s emberek közötti heterogenitást és a felsőoktatási támogatási struktúrák elégtelenségét hangsúlyozta. Erős támogató tényezőknek bizonyulnak: a szülők, az anyagi biztonság (ösztöndíj és családi támogatás), valamint az egyéni tényezők és pszichológiai tőkék, mint például a saját tanulási stílus(ok) felfedezése és tanulásmódszertani megkönnyítése, illetve a saját képességeikbe vetett hit. Az ADHD és a társadalmi-gazdasági hátrány itt is együttesen erősítik a Spencer által a 4. melléklet ábrájában vizualizált sebezhetőséget (Spencer & Harpalani, 2004: 53-77). Több tanulmány is hangsúlyozza, hogy az egyetemeknek sürgősen változtatniuk kell azokon a *berögzült struktúráikon*, amelyek a fogyatékos hallgatókat *homogén csoportként*, a fogyatékoságot pedig *egyéni problémaként* fogják fel, és itt az ideje, hogy mindenki számára lehetővé tegyék a részvételt (Cloudel et al., 2020; Taneja-Johansson, 2021). 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*.

A folyamatos *nyomonkövetés* 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 szükségletekhez igazodni tudjon a támogató szolgáltatások jellege, hiszen nem pusztán a tudományos élet és szakmai tárgyak során jelentkező kihívásokról van itt szó, melyet a „Hozzáadott Tanulmányi Támogatás” modell (*Added Learning Support*) képes a nem homogén neurodivergens csoportok esetében is kezelni. A kutatások rámutatnak arra, hogy a neurodiverz hallgatók esetében *a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése*, valamint *az erősségekre építő megközelítés kulcsfontosságú* egy sikeres karriertanácsadás és a munkaerőpiac felé orientálódás tekintetében. A felsőoktatási intézményeknek az inkluzivitáshoz tehát nemcsak a tanulmányi, hanem a szociális és érzelmi szükségletekre is fokozott figyelmet kell fordítaniuk (Sewell, 2022).

*Az inkluzív oktatási stratégiák* alkalmazása kulcsfontosságú, mivel a neurodiverz hallgatók tanulási szükségletei gyakran eltérnek a tipikus hallgatókétól. 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 tanulóhoz köthető egyetemi tapasztalatait. 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 rizikó- és stresszfaktorral az összes oktatásban résztvevő félnek (Cloudelet al., 2020; Sewell, 2022). A megfelelő támogatási rendszerek egy *központi DEI-stratégiába építése* volna a leghatékonyabb módja ennek, hiszen itt nem egyes hallgatók egyéni problémáinak orvoslásáról, hanem a *strukturális akadályok rendszerszintű dekonstrukciójáról* lenne szó (Dwyer, 2023). Végül, az *oktatás és értékelés terén szemléletformáló oktatástechnológiai és módszertani tréningek* szükségesek a neurodivergens hallgatók (és munkatársak) kihívásait enyhíthetőek, hogy kevesebb rizikófaktorral és mentálhigiénés stressz árán lehessenek sikeresek (Gillespie-Lynch et al., 2022). Ezek az empiriaalapú tematikus megállapítások jól tükrözik a neurodiverzitás kérdésének komplexitását a felsőoktatásban, és rávilágítanak a *támogatási struktúrák javításának* szükségességére.

### III.2.2. Dokumentumelemzés

Dokumentum elemzéssel vizsgáltam a képzési programok és az egyetemek hivatalos, diverzitásra és inklúzióra vonatkozó stratégiai dokumentumait (ahol volt 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 gyógyypedagógus 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 a Marylandi Egyetemet, College Park, Amerikai Egyesült Államokban. 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 górcső alá venni, valamint azon intézményi egység (Támogató Szolgálat) szolgáltatásait, adatait, akik kifejezetten a fogyatékossgal élő, köztük neurodivergens hallgatókat támogatják.

A dokumentumelemzés különös tekintettel koncentrált a nemzetközi vizsgálatokban kijelölt sokszínűségi kritériumokra, azon belül is a fogyatékossgal élő, köztük neurodivergens hallgatók sokszínűségi referenciaértékeire és a kritikus minimumértékekre való felfigyelésre az egyetemi képzési programokban egy együttérzőbb felsőoktatáspedagógia érdekében (Hamilton & Petty, 2023). A dokumentumelemzés során azokat a strukturális kritériumokat vizsgáltam, amelyek a sokszínűség kialakításának feltételrendszerét képezhetik az egyetem életében, illetve speciálisan a képzési programokban a speciális képzési igényű egyetemi hallgatókra vonatkoztatva. (3. kutatói kérdés)

### III.2.3. Többváltozós statisztikai elemzések, összefüggés-vizsgálatok

Egy nagymintás kérdőíves vizsgálat elvégzése során Varga és munkatársai (2021a,b) 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. Ezeket a speciális szükségletű és különösen a neurodivergens csoportok esetében is elvégeztem a másodelemzés során. Az inklúzió folyamatelvű modellje alapján, statisztikai többváltozós adatelemzés a felvett, méltányosságban részesült, mobilitásban részt vett, nyelvvizsgát szerzett, és képzését már befejezett hallgatók vonatkozásában (2. kutatói kérdés).

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. A hallgatói adatbázisok idősoros elemzése a befogadás területeit sokféle aspektusban tudja tényszerűen bemutatni, hogy van-e eltérés a speciális képzési szükségletű illetve a neurodivergens hallgatói csoportok képzési adataiban a hallgatói többséghez képest. Egyrészt vizsgálható a célcsoportok bemeneti, folyamatközi, végzettség szerzési és diploma szerzés utáni helyzete. Ezekre vonatkozó vizsgálati módszereimet részletesen kifejtettem disszertációm ezen fejezetében. A dokumentumelemzés során nyert feltételi kritériumok összevetése azért fontos, mert a statisztikai adatok kirajzolhatnak olyan mintázatokat, amelyek nemcsak a hallgatói rezilienciát erősíthetik, 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 és nemzetköziesedő egyetemünk fejlesztéséhez (3. kutatói kérdés).

#### **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 növelése szempontjából. Ezekben 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 fogyatékosügyi biztosokkal (PTE, ELTE), *programvezetőkkel* (MUNI, Oranim, UMD), *rektorral* (Oranim), *nemzetköziesítésért és esélyegyenlőségért felelős dékánhelyettesekkel* (Universitat de Sevilla), *szociálpedagógia tanszék oktatóival* (MUNI) és *gyógypedagógia programvezetőkkel* (Oranim), valamint egy *Ombudsman*nal (PTE) készült interjú. (3. kutatói kérdés).

#### **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 fogyatékosággal 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. személyes kommentjeinek törlése). A félig strukturált hallgatói kérdéseim a disszertáció III.2.5 fejezetében olvashatóak. A hallgatói hozzájáruló nyilatkozat példánya a disszertáció 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 rendszereztem, 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 átiró szoftver segítségével dolgoztam fel, s ezek kódolását és a narratív szintézisét további publikációkban kívánok közzé tenni, az idézett illetékesekkel történő egyeztetés iránt. Jelen disszertációm 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.

A CHARM-EU *Jógyakorlatok a befogadás és a sokszínűség területén* c. dokumentummal a 2022-es CHARM-EU Inklúziós Konferencián ismerkedtem meg, s e kritériumrendszerével szerint regisztráltam én is azokat a praxisokat, amiket feljegyeztem, hogy kompatibilis legyen az ilyen témában már összegyűjtött többi katalógusban szereplő európai jógyakorlattal (CHARM-EU Deliverable 6.2, 2022). E CHARM-EU kritériumrendszeréről részletesen olvashatnak a III.2.6. fejezetben. Mindezeket túl résztvevői megfigyeléseket is feljegyeztem az egyetem és szolgáltatásaik fizikai hozzáférhetőségéről a brnoi MUNI, a Sevillai Egyetem, az Oranim kampusz, a UMD, valamint a Barcelonai Egyetem épületeiben.

### 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 et al., 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).

A PTE hallgatói körét érintő kérdőíves lekérdőzés *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 kérdőívek 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 összhallgatókhoz képest felülreprezentáltak (80:270 az összes speciális szükségletet megjelölt esetén - beleértve krónikus és tartós betegséget is, 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.

#### III.3.1. Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények Skálája (EBAV-skála) – kérdőív hallgatóknak

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. A magyar nyelvű Csányi-Schiffer fordításban ezek az *A. Az inkluzív szemlélet kialakítása*, *B. Az inklúziós programok és stratégia fejlesztése*, valamint *C. Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése* címkéket kapták. 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 adaptálásának, validálásának és felhasználásának minden lépése részletesen megtalálható disszertációm ezen fejezetében.

PTE Inklúziós Index kérdőíven 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 az alábbi ábrán láthatóak. A magyar nyelvű változat a szerző adaptálta 2022. július 25-én a hazai felsőoktatási intézmények nyelvezetére.

A Támogató Szolgálat munkatársaival egy fókuszcsoporthoz értékeltük és validáltuk a kérdőívek kérdéseinek értelmezhetőségét, átfogalmaztunk több kérdést, ami vagy nem lett elég magyarosan

megfogalmazva, vagy nem volt értelmezhető könnyedén. Majd a pilot kérdőívet kitöltötte a csapat és a javítások után a magyar helyzetre is reagálva alkérdéseket is eszközöltem például a 7. kérdéshez. Az *eredeti kérdőív* angol és a szerző által adaptált magyar változatban a kijelentések sorrendjében értekezésem 6. sz. mellékletben található.

### ***Statisztikai vizsgálatok az EBAV-skálát tartalmazó kérdőívvel: reliabilitás és normális eloszlás***

Az egyetemek befogadásának mérésére kialakított eszközt #PTEInklúziósIndexkutató 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 szálazva 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 1o 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 tanulói jogviszonyban lévő hallgatónak. 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.

**1. 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	$\alpha$
KULTÚRA / CULTURE Az inkluzív szemlélet kialakítása/ Creating inclusive cultures	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 / Organizing diversity support	Kialakítani mindenki egyetemét <i>Developing a university for all</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</i>	22, 23, 24	10.4	2.96	-0.457	-0.384	0.769
GYAKORLAT / PRACTICE Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése/ Developing inclusive practices	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

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, melynek eredményeit disszertációm ezen fejezetében adatokkal közöltem.

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, melyeket, mint szakképzett gyógypedagógus kifejezetten a fogyatékossgal élő és neurodivergens hallgatók oktatási és tanulási környezetét feltérképező kérdésekkel egészítettem ki.

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) a nem fogyatékosággal 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. 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 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 évnnyi 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.

###### 2. 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"> <li>• Érzelmi reakciók és jólét</li> <li>• Személyes vs. társas élet</li> <li>• Egyetemi tanulmányi előmenetel</li> <li>• Identitás és lehetséges énképek</li> </ul>
B. A felsőoktatás válasza a neurodiverzitásra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A neurodiverzitás közzététele és diagnózis</li> <li>• Ésszerű alkalmazkodás</li> <li>• Tanulmányi hozzáállás és tudományos elvárások</li> <li>• Intézményi támogatás és lelkiségély</li> </ul>

- |   |   |
|---|---|
| C. A tanítás, tanulás és értékelés inkluzív stratégiái                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanítási és tanulás megközelítése</li> <li>• Technológiai támogatás</li> <li>• Értékeléshez (assessment) való hozzáállás</li> <li>• Intervenciók az oktatásban kifejezetten neurodivergens személyeknek/tanulóknak/hallgatóknak</li> </ul> |
| D. relatív vs. abszolút kognitív erősségek  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• hogy néz ki az erősségekre (nem a deficitek) alapozó tanítási praxis a felsőoktatásban?</li> </ul>   |
| E. a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nem elég a fizikai és tanulmányi szükségletekre fókuszálni (ld. Spencer P-VEST modell és a PTE CsoDisz Klub példája)</li> </ul>  |
| F. A neuroaffirmatív szemlélet beépítése az egyetemi esélyegyenlőségi stratégiába | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az egyetemi kultúra és pedagógiai szemlélet hatékonyabban alakítható központi stratégiák segítségével</li> </ul>   |

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 származókat 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; Alves & Nakano (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 kintartásukban. 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 jogyakorlatokkal és azokat pedagógiai irányelvekkel megtámogatni. Különben 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.1.2. Az inkluzivitás vizsgálatára adaptált kérdőívek eredményei

### IV.1.2.1 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 megnézzem, hogy a fókuszcsoporthoz a folyamat és kimenet inklúziót jelző kondíciójánál máshogy viselkedik-e mint a kontroll csoportunk.

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 befogadással 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.

A **független mintás T-próbát** a 'Neurodivergens-e?' (44C.) kérdés item szerint vizsgáltam a faktorokra és a diszkriminációs al-itemekre 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 hatáserősség (effect size) közepes (0.4, mely 0 és 1 közötti érték), tehát a szignifikancia közepes.

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 (Byrd et al., 2019).

A **keresztábrás statisztikai vizsgálatokkal** (contingency tables) voltak a *független változók*, majd a passzíválást/kurzusisméltést, az idegennyelvtudásra utaló nyelvvizsgát, a mobilitást mint *függő változókat* húztam át, s mindig a kettő közötti összefüggést vizsgáltam (hogy szignifikánsak-e). Ezután pedig gyakorlatvizsgálatot 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* (hogy százalékoljon az oszlopra). Itt pedig a *kurzusisméltésnél 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 mindenképp fő limitáció, hogy a sok előkészület ellenére is *kis mintát eredményezett*, melyben felülreprezentált volt a speciális szükségletű hallgatói csoportja, ezért kihívás volt szignifikáns összefüggéseket kimutatni.

### IV.1.2.2 A hallgatói kérdőív kitöltőinek leíró statisztikája

A PTE-hez viszonyított jelentősen kisebb elemszámok miatt úgy döntöttem, hogy jelen kutatásomban nem foglalkozom ezen kitöltőkkel, mert az Inklúziós Index faktoraira vonatkozó eredmények torzítanak, így kizárólag a PTE-re vonatkozó **262 kitöltőre** szűrtem és elemeztem 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 megértésében. A teljes adattábla a kategóriákra vonatkozó kódolási munkákkal és faktorokra vonatkozó összértékek és átlagok számításával, valamint az elemekre szálaszott 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.1.2.3 A kutatásban résztvevő PTEs hallgatói minta leíró statisztikai jellemzői

Ebben a részben a PTE-re vonatkozó adatokat elemeztem, a válaszadók (N=262) az egyetem szinte mind a tíz karát képviselik, s leíró statisztikai eredményeimet az alábbi táblázatok szemléltetik, s az előnyben részesítésre, a szülők iskolai végzettségére, speciális szükségletre, nyelvtudásra és passziválásra vonatkozóan további adatokat közöl az értekezés megegyező fejezete.

**3-19. táblázatok:** Az EBAV-skála hallgatói kérdőív PTE-s kitöltőinek megoszlása: karok, nem, korcsoportok, képzési szint, képzési rend, finanszírozási forma, születési hely, lakhatási támogatás, képzésben töltött idő, nyelvtudás és mobilitásban részvétel, anyanyelv, passziválás/kurzusismétlés, település típus és többletpont szerint.

3.Kar	Hallgató (fő)
BTK	115
TTK	27
MIK	27
ETK	20
ÁJK	18
ÁOK/GYTK	15
KPVK	14
MK	3

6. Neme:	Neme:	Nem szeretné megadni
Nő	Férfi	
161	94	7

7. Korcsoport	Hallgató (fő)
18-24 év	131
25-29	52
30-39	32
40-49	40
50-59	16

4.Képzési szint	Hallgató (fő)
Alapképzés (BA/BSc)	123
Mesterképzés	98
Osztatlan tanári képzés	54
Doktori (PhD, DLA) képzés	15
hagyományos egyetemi képzés	13
Szakirányú továbbképzés	10
Felsőoktatási szakképzés	4

8. Képzési rend	Hallgató (fő)
Nappali tagozat	189
Levelező tagozat	72

9. Finanszírozási forma	Hallgató (fő)
Állami ösztöndíjas	198
Önköltséges	63

5.Születési hely	Hallgató (fő)
Baranya vármelye	80
Szomszédos vármegyék	44
Magyarország más megyéiből	101
Külföldi	33

10. Lakhatási támogatás van-e?	Hallgató (fő)
Kollégista	48 (VAN)
Szüleivel lakik	63 (NINCS)
Albérletben	90 (NINCS)
Saját otthonában él	61 (NINCS)

11. Anyanyelve	Hallgató (fő)
magyar	233
más idegennyelv	29

12. Speciális szükséglet?	Hallgató (fő)
igen	80
nem	182

16. Képzésben töltött idő	Hallgató (fő)
elsőéves	117
másodéves	69
harmadéves	39
negyedéves	9
ötödéves	10
hatodéves	8
Nem nyilatkozott	10
Képzés kezdete 2016 előtt	4

17. Települési típus	Hallgató (fő)
Falu ill. község	58

13. Passzíválás, kurzusismétlés	Hallgató (fő)
Passzívált	30
Kurzust ismételt	44
Se nem passzívált/se nem ismételt kurzust	189

14. Kereső tevékenység (tanulmányok mellett)	Hallgató (fő)
Nem dolgozik (ösztöndíjas+szülők támogatják, nem talált munkát)	103
Kurzust ismételt	55
Teljes munkaidőben	90
Nem válaszol	13

15. Idegennyelven elég jól beszél mobilitáshoz	Hallgató (fő)
Igen (91 B2; 80 C1)	212
Nincs mobilitáshoz elégséges nyelvtudása	49
Nem nyilatkozott	1

Város	182
Főváros	22

18. Többször pont (előnyben érszesített)	Hallgató (fő)
igen (spec. szükséglet okán)	25
igen (hátrányos helyzet)	3
igen (gyermekét gondozó)	3
nem igényelt	213
nem tudja/nem tudta van ilyen	18

19. Hallgatói mobilitáson volt-e?	Hallgató (fő)
Igen	20
Nem volt (nem is jelentkezett, vagy nem sikerült)	241
Nem válaszolt	1

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*.

#### IV.1.2.4 A Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó Inklúziós Index eredmények

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 áll. Az index 6 faktorra bontható, s minden egyes faktorhoz különböző számú kijelentés kapcsolódik, melynek struktúráját és tematikáját a kérdőív validálásánál részletesen megmutattam. A kitöltők eredményeit itemenként és faktoronként is összesítettem. 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 értékeket soroltam, valamint a szórást vizsgáltam, hogy láthassam, mennyire eltérő eredményekből született az adott átlag.

A Likert skálán kapott eredményeket a következőképpen interpretáltam:

**20. 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

*A speciális szükségletek kategóriáira bontott faktorok leíró statisztikai elemzéséből az átlagokat nézve összegzőképpen az alábbi állapítható meg:*

- A fogyatékossgal 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 fókusz csoportokat megszólító, velük szerveződő támogatásrendszereket.
- A különbség az F2 esetében a legkisebb, mely *az inkluzív értékek megteremtése*, a többieknél 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 előtereltésével 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 fogyatékossgal élőkhez közeli (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 munkáltatót).
- A *neurodivergens hallgatók* indexe a fogyatékossgal 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, információk estekkel, hogy miként fejleszthetnék eszköztárukat, 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.

#### IV.1.2.5 Kvalitatív eredmények - A kérdőívek nyílt kérdésre adott kódolt válaszainak elemzése

Az inklúzió folyamatelvű modellje alapján vizsgáltam meg a kérdőív nyílt kérdéscsoportjára adott hallgatói válaszokat, s ezeket kódolás után narratív elemzéssel értelmeztem.

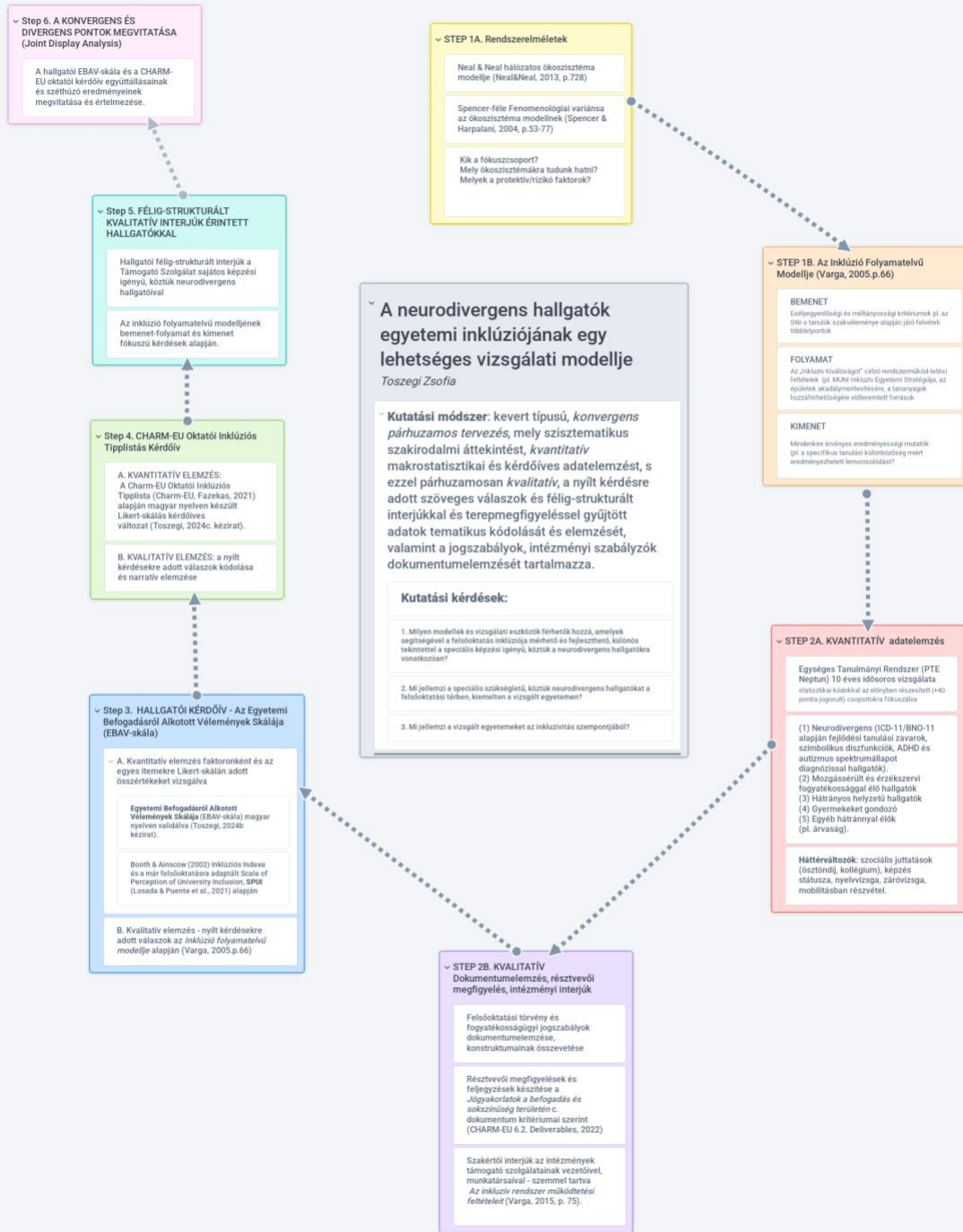
Inklúziós index EBAV-skála 38. nyílt kérdéscsoportja:

- 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 hogyan tudott megküzdeni?
- 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 újrendszerrel az értekezés ezen fejezetében.

### IV.1.3. A felsőoktatási inkluzivitás vizsgálatának saját modellje

Az alábbi vizsgálati modellel foglaltam össze a kutatásomban végzett lépéseket a neurodivergens hallgatók inkluzivitásának feltérképezésére (5. ábra).



Flow diagram

Created with Plectica

**5. ábra:** A neurodivergens hallgatók egyetemi befogadásának egy lehetséges vizsgálati modellje (szerző saját flow diagrammja a Plectica program segítségével készült). Megtekinthető: <https://www.plectica.com/maps/BX7FCIIUB>

## IV.2. 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 használok. A kvantitatív eredményeket a speciális szükségletű hallgatókkal felvett interjúk és fókuszcsoportos 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 (Isd. doktori értekezés 2. sz. melléklet 8. statisztikai táblája).

### IV.2.1. Bekerülés részletei – az adatbázis másodelemzése a sajátos képzési igényekre fókuszálva

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 beli lemorzsolódást indikáló és kimeneti mutatók (pl. összesen passzivált 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 összmutatójával. 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 és eredménnyel jutnak el a különböző hallgatói csoportok az egyetemi végzettségig? S amennyiben az adatok mutatnak még szükséges beavatkozásokat, azok milyen formában tudnának megvalósulni?*

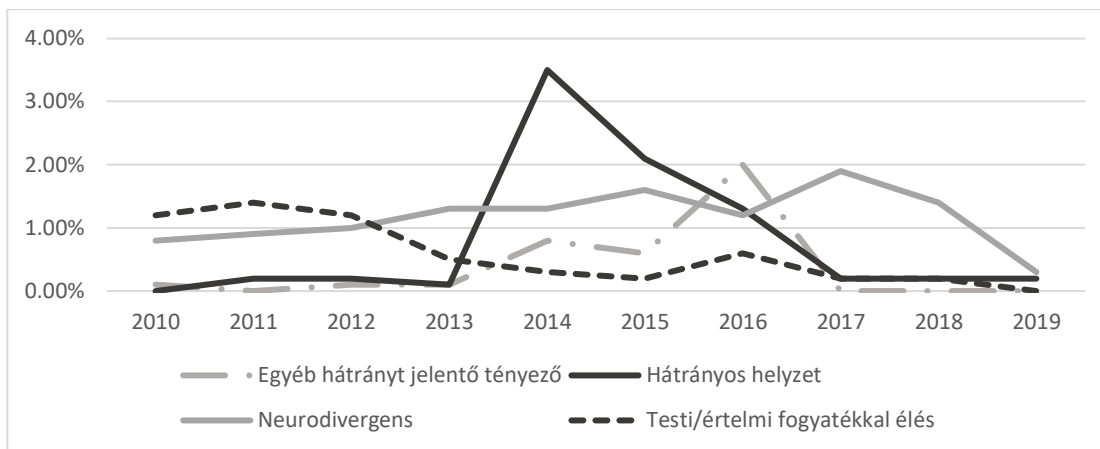
Vizsgálatunk kimutatta, hogy a kutatás fókuszában lévő *neurodivergens* hallgatói populáció (még az autizmus spektrumállapot nélkül is) az előnyben részesített és hátránnyal küzdő hallgatói csoportok közül is a legszámosabb csoport. Azaz az egyetemi felvétel (*bemenet*) idejében is a sajátos képzési igényűek között ők alkotják a legmarkánsabb hallgatói csoportot, s feltételezem, hogy ez a szám 12-15 fővel nagyobb volna, ha az autizmus spektrumállapottal diagnosztizált előnyben részesített hallgatókat is le tudtuk volna választani egy másik csoportról a 10 éves időszakra vonatkozóan (21. táblázat).

21. 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 idősorosán 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 (6. ábra).



**6. 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 tisztjének előírásával. Ez eredményezhette azt, hogy a 2015-17-re csúcsot ért el a speciális szükségletű, azon belül is tanulási különbözőséggel (főként egykori SNIs 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, mele a hallgatói életinterjúk őszintén beszámolnak.

#### IV.2.2. Felsőoktatási előrehaladás jellemzői

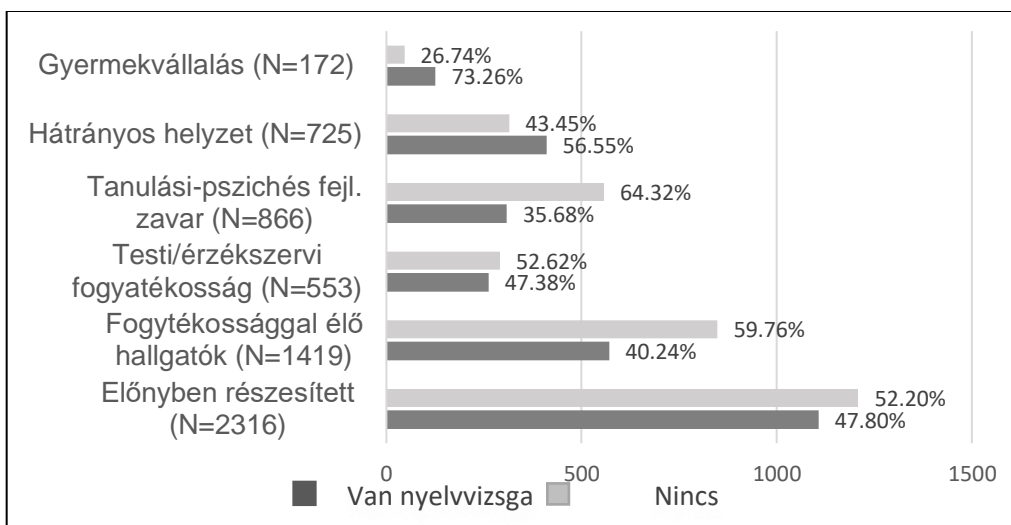
Az intézmény inkluzivitását az is mutatja, hogy a tanulmányi idő alatt (*follyamat*) mennyi támogatást kapnak a hátránnyal élő hallgatók. Ilyen támogatások között kiemelkedő szerepe van az *ösztöndíj*nak és *kollégiumi elhelyezés*nek, melyek csökkentik a hallgatók kiadásait és munkavállalásra fordított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

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

A neurodivergens személyek körében a kollégisták aránya valamivel nagyobb, mint a teljes hallgatóság körében (26.3%), náluk a testi- és érzékszervi fogyatékosággal élők, illetve a hátrányos helyzetűek jutnak ennél nagyobb arányban *kollégium*hoz, amit mobilitásuk és tájékozódási körülményeik, illetve szociális helyzetük tehet indokolttá (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 albérlet 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 (7. ábra).





**7. ábra:** A nyelvvizsga megléte közti százalékbán 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 fogyatékosággal 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) (7. ábra).

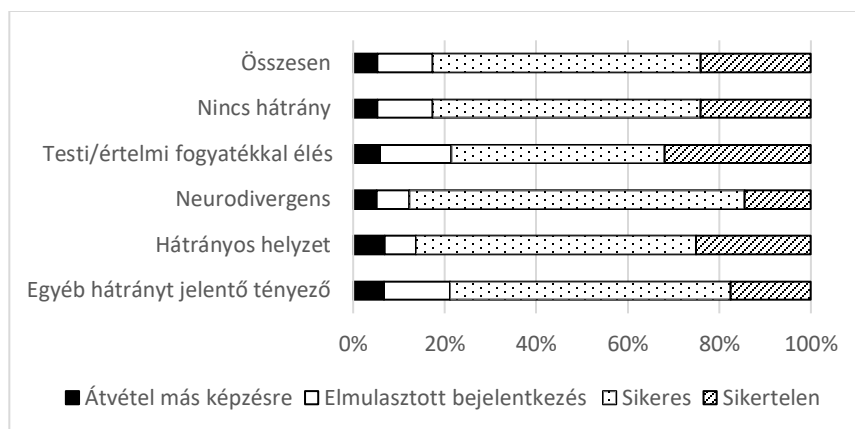
#### IV.2.3. A kilépés eredményességi mutatói

Az összehallgatói 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 11351 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 (22.táblázat).

**22. 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 (8.ábra).



**8. 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 fogyatékkal élő (46,65%), s még annál is nagyobb arányban, mint egy átlag nem előnyben részesített hallgató (58,59%).

Kutatásunk szintén meglepő eredménye, hogy a tévhit ellenére a passzív félének 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 fogyatékkal élő hallgatók képzési ideje nem haladja meg egy átlag egyetemi hallgató képzési idejét.

Továbbá, a jamovi statisztikai szoftverrel elvégzett független T-próbás vizsgálattal hasonlítottam össze a hallgatói csoportok közti kimeneti teljesítményeket. A tanulási zavarral és testi-érzékszervi fogyatékkal 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 indokolttá 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 különbözőségekre, 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.3. Az inkluzivitás intézményi dimenziói

Ebben a részben vizsgálatom a felsőoktatáspolitikai és előnyben részesítés intézményekre és hallgatói fókuszcsoporthoz gyakorolt hatását, valamint az egyetemen dolgozó oktatói vezetői és esélyegyenlőségért munkálkodó bizottsági tagok, fogyatékosági koordinátorok hallgatókkal folytatott munkáját a PTE-n (Isd. 7.sz. melléklet: Interjú kérdései az intézményi oldalt képviselő szakemberekkel az inklúzió folyamatelvű modellje alapján). A mintavétel (n=12) interjúk felvételével és részvevői



megfigyelésekkel történt, melyekből a dolgozat terjedelmi korlátai miatt itt csak a PTE Támogató Szolgálat és egy kifejezetten neurodivergens hallgatókat érintő jógyakorlata került bemutatásra hallgatói esettanulmányok lejegyzésével. A hallgatói interjúkból is beidézték az egyes szolgáltatási elemekhez fűzött történeteket, személyes tapasztalatokat a különféle fogyatékosági kategóriákban érintett hallgatóktól az értekezés ezen fejezetében.

A KEKVA intézményben a fogyatékosággal élő hallgatók részaránya összesen 1% volt a 2022/23 őszi félévére felvett fogyatékosággal élő 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).

**23. 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. A MIK referensének alóadásából ugyanis megtudjuk, hogy a KEKVA intézmények esetében a **társadalmi kohézió** kiemelt ágazati célként jelenik meg, melynek többletfinanszírozása ösztönzően hathat, tehát érdekelt minden egyetem odavonni és meg is tartani a felsőoktatásban alulreprezentált, ezért intézményi pontokkal „előnyben részesített” (*affirmative action*) hallgatóit a különböző támogató és befogadó programokkal szolgáltatásokkal.

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 fogyatékosággal 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).

**24. 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		31
<b>Összes</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>179</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>260</b>

A 2021 őszen megjelent „Befogadó Egyetem Itt és Most” kötetben megjelent beszámolók is alátámasztják azt, hogy a hallgatói létszám 1.3%-ánál valószínűsíthetően több a bármely fogyatékossgal élő, *neurodivergens* egyetemi hallgatók aránya, akinek szüksége lehet részképesség-fejlesztésre, hatékony tanulási stratégiákra, terápiás kezelésre, mentálhigiénés szolgáltatásra, vagy épp csak egy sorsközösségre (Vitéz, 2021). 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 kész alátámasztani a diplomaszerezése előtt és záróvizsgái után, akkor feltételezhetjük, hogy ezek a tanulási kihívások valószínű nem újkeletűek:

*„A kérdéskörben magas látenciát feltételezünk, mert a fogyatékossg, különösen a szemmel nem látható tanulási és viselkedési nehézség, autizmus érzékeny téma, felvállalása komoly kihívás és dilemma az érintett részről. 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).*

Ezek a tapasztalatok azért fontosak számunkra, mert az előnyben részesített hallgatók között a fogyatékossgal élők 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, 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.

#### **IV.3.1 PTE joggyakorlat: a speciális szükségletű hallgatók szabadidős sportja**

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. 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.3.2 Újszerű PTEs gyakorlat a neurodiverzitás szolgálatában: Cso-disz Klub**



9. ábra: Cso-disz klub logója

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 kor- és sorstársi segítség igénybevétele egy felvértező erőnek bizonyulhat minden neurodivergens hallgatók számára.

### **IV.3.3 Hallgatói testamentumok – a PTE intézményi támogatásairól és az azzal kapcsolatos kihívásokról a folyamatelvű modell mentén**

Egyéni és fókuszcsoportos 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 fókuszcsoportos beszélgetésen a még jelenleg is aktív PTE-s hallgatókat (n=3), illetve a már végzett PTEs öregdiákokat (An=5).

### **IV.3.4 Intézményi elképzelések, eredmények, nehézségek**

Ebben az alfejezetben a PTE és társintézményinek intézményes szabályzóit vizsgáltam, valamint a végrehajtói folyamatok kihívásait az esélyegyenlőség előmozdításában és a megváltozott munkaképességű egyetemi polgárok támogatásában.

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.

### **IV.3.5 Inkluzív joggyakorlatok a hazai és nemzetközi térben**

Ennek a dimenzióknak a feltáráshoz alapvetően a PTE partnerintézményeiben felvett interjúk és részvételi megfigyelések elemzését használom. A kiválasztott hat egyetemi befogadásra irányuló joggyakorlatot a nemzetközi egyetemekről ebben a részben egy-egy esetleírásban tárgyalom a meglátogatott egyetemek neve és logója alatt fókuszálva a célcsoportomra irányuló befogadó programokkal és szolgáltatásokkal.

## **V. Diszkusszió**

A kevert módszertanú doktori kutatásom vizsgálataiból levonható tudományos eredményeim megvitatását ebben a fejezetben a kutatói kérdéseim mentén és a hazai és nemzetközi szakirodalomba ágyazottan teszem.

### **V.1. A konvergens párhuzamos módszerű tervezés eredményeihez jutás**

Elsőként egy táblázatban szemléltetem szimbólumokkal, hogy mely kérdésekhez milyen módszerekkel jutottam el, s összetartó, illetve széttartó eredményeket hoztak-e, a sokrétű és trianguláló vizsgálatok.

### **V.2. A kutatói kérdések megválaszolása**

Ebben a részben a 9 kérdésre adott válasz részletes megválaszolásra kerül az egyes alfejezetek és a kutatás eredményeinek összefoglalásaképp. Ebből a szeretnék kiemelni néhány szemléletes példát.

### **V.3. A konvergens és divergens pontok megvitatása (Joint Display Analyses)**

A Charm-EU Oktatói Inklúziós Tipplista 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.

**25. táblázat: Konvergenciát mutató inklúziós indexek a Charm-EU Oktatói Inklúziós Típlistás, valamint az Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények (EBAV-skála) hallgatói adatait vizsgálva**

CHARM-EU Inklúziós oktatói típlistából az EBAV-skála kérdőívbe beépített 10 item összehasonlító táblája (joint display analyses)	PTE – Oktatók (N=108) értékei	PTE – speciális képzési igényű/ neurodivergens/ krónikus betegséggel élő hallgatók értékei (N=80)
1.Oktatóink kinyilatkoztatják már a kurzus elején hogy a sokszínűséget elismerik elfogadják és tiszteletben tartják	<b>4.08</b> <b>87.5%</b>	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 egyetértenek (4) egyetértenek. 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 lehetséget jelölte, így az oktatók közel egyharmadának az attitűdje arra enged következtetni, hogy nem támogatják lelkesen a felsőoktatás egyre befogadóbbá válását a speciális szükségletű és a tanulási képességeik terén sokszínű ill. neurodivergens hallgatók felé a differenciálást. Az oktatók újabb 20%-a valószínű, hogy kinyilatkoztatná, s 53% szinte biztos, vagy biztosan megtenné ezt. 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, ami növelte az intézményi kultúrára vonatkozó indexet.		
2.A különböző tanulási módszerek és tevékenységi formák használatából látszik, hogy kurzusaikra készülve az oktatók számolnak a különféle tanulói preferenciákkal, képességekkel és sajátos képzési igényekkel.	<b>4.0</b> <b>93%</b> 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 egynegyedük csak részben ért egyet, hogy ezzel foglalkoznia kellene. Mindezek ellenére a többség szemlélete átlagosan mégis azt tükrözi, hogy történnek ésszerű alkalmazkodások a kurzus anyagának átadásakor a változatos tanulói képességek és sajátos képzési igények tükrében, s ez mégis egy többnyire elfogadott jelenség, és ha az oktatók valamivel kisebb átlaga is gondolja, hogy ez az ő feladata, s nem csak a TSZ-é, mégis nagyobb százalékban jelezték, hogy már a kurzusra készülve szinte biztosan figyelembe veszik a sokszínű hallgatósságot, mint akik nem.		
3.Az oktatók kíváncsiak visszajelzésedre, hogy folyamatosan fejleszthessék a kompetenciáikat.	<b>4.7</b> <b>94%</b>	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 szerintük nem bánt tisztelettel 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.		

**26. táblázat: Divergenciát mutató inklúziós indexek a Charm-EU Oktatói Inklúziós Típlista, valamint az EBAV-skála hallgatói adatai között**

CHARM-EU Inklúziós oktatói típlistából a kérdőívbe beépített 10 item összehasonlító táblája (joint display analyses)	PTE Oktatói értékek (N=108)	PTE – speciális szükségletű hallgató (N=80)
4. Az oktatók többféle értékelési lehetőséget biztosítanak a kurzusaik során és végén.	<b>3.5</b> <b>70%</b> DE 22% egyáltalán vagy kevésé ért egyet	4.30 86%
Ebben a faktorban úgy tűnik, hogy divergencia tapasztalható, mégpedig a kitöltő oktatók értékelése szigorúbb volt önmagukkal, mint a hallgatóké velük. Az adatok alapján gyógypedagógiai háttérrel meglepő volt számomra, hogy a PTE egyetemi oktatók 22%-a azaz több mint ötöde nem gondolja, hogy feladata lenne az alternatív és/vagy több elemből álló értékelés.		

<p>5. Az oktatók <i>figyelembe veszik különböző speciális képzési igényeiket</i> a tanítás és tanulás során.</p>	<p><b>4.1</b> <b>82%</b> DE 5%-a egyáltalán nem ért egyet, 15% csak részben</p>	<p>3.74 74.8%</p>
<p>A hallgatók sokféleségének figyelembevételére vonatkozó itemnél az oktatók erősebbre értékelték az attitűdjüket, miszerint figyelembe veszik a hallgatóik speciális képzési igényeit és szükségleteit. Miközben a <i>speciális igényű hallgatók</i> arról számolnak be, hogy ez teljesen oktató-függő, s hogy nincs egyetem-széles, tanszékek-közi, sőt oktatók közti egyezség 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 “<i>Kevés tudással, tapasztalattal rendelkezik a sajátos képzési igényű hallgatók támogatása, előnyben részesítési szempontjai kapcsán.</i>” Ezt a kognitív disszonanciát más kutatás is kimutatta félig-strukturált interjúk adatai alapján, amikben az oktatók tudása, illetve viselkedése – különösen a neurodivergens tanulók tekintetében, s az autizmussal kapcsolatos önbevallott ismereteik és tényleges felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatuk – között szakadék mutatkozik.</p>		
<p>6. A <i>tananyagok hozzáférhetőek és felhasználóbarátok</i>, hogy támogassák a különböző tanulói képességeket és a preferált tanulási stratégiákat.</p>	<p><b>4.07</b> <b>81%</b> DE 5% egyáltalán nem vagy csak kevéssé ért egyet, 21 fő, azaz 1/5 csak részben</p>	<p>3.66 73,3%</p>
<p>Ezen a területen az oktatók értékelték jobban magukat, annak dacára, hogy 5%-uk egyáltalán nem tekinti a tanszéke által őt oktatni felkért kurzusok anyagait felhasználóbarátnak vagy hozzáférhetőnek, s egyetűdük, azaz 21 fő csak részben tartja őket annak. A régóta egyetemünkön oktatók nagyobb saját felelősséget éreznek ebben, mint a kurzusok anyagéért és szakirodalmistákért 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 „szöveggyűjteményt” még fizetős, levelezős hallgatók sem (vagy nem találják őket a Neptunban/MS Teamsen). 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, s a kép file-ként megosztott ábrákat. Itt fontos szerepe lehet a Támogató Szolgálattal való együttműködésnek. Az oktatók erre vonatkozó attitűdjeit és kompetenciáit értekezésem IV.3.5. részében összegyűjtöttem, beidézve a megosztott tapasztalataikat, melyek egyetemünk szinte összes karáról érkeztek.</p>		
<p>7. A kurzusokon az, hogy <i>mi az elvárás a teljesítéshez</i> mindig tisztázott a hallgatók számára.</p>	<p>4.6 <b>93%</b></p>	<p><b>3.28</b> <b>65.5%</b></p>
<p>Ezen a területen mutatkozik a legnagyobb diszkrepancia 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 az is lehetséges-e, hogy a kurzus során mindezek változtak, ahogy az oktató feltérképezte, hogy 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 hallgatóiktól, s ezeket nem minden esetben tartották igazságosnak az esélyegyenlőség szempontjából. Ez az EBAV skála egyik leggyengébb itemével is korrelál, melyben azt értékelték, hogy mennyire valószínű, hogy egyeztetnek egymással a program oktatói.</p>		
<p>8. Van döntési lehetőséged abban, hogy miként készülsz egy kurzusra.</p>	<p><b>4.04</b> <b>81%</b></p>	<p><b>3.35</b> <b>67%</b></p>
<p>Az oktatók ezen a területen is pozitívabban ítélik meg a helyzetét a sajátos képzési igényű 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 és strukturális akadályokat állít a neurodivergens hallgatók elé – akik számára nemcsak a megtanulandó anyag mennyiséggel – hanem a „bemagolós és szinte szó szerinti” 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 szintén megtudjuk, hogy van a „tekintélyelvű és megleckéztetős” oktatói attitűd, amikor már a tanár is jelzi, hogy ugyan az információ lényegtelen, s nem lesz rá soha szükségük, de ennek ellenére azt az apróbetűt is számon fogja kéri.</p>		



CHARM-EU Inklúziós oktatói tippelistából a kérdőívbe beépített 10 item összehasonlító táblája ( <i>joint display analyses</i> )	PTE Oktatói értékek (N=108)	PTE – speciális szükségletű hallgató (N=80)
9. A kurzusok tartalma és a felhasznált szakirodalom szerzőinek szemlélete képviseli a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, vallású és társadalmi háttérű csoportok tapasztalatait.	<b>3.57</b> <b>70%</b>	<b>2.70</b> <b>54%</b>
Itt mindkét oldalon érződött a válaszokból, hogy az egyetemi tananyag a legtöbb tudományterületen nem képvisel más kultúrákat és sokszínű identitásokat a szakirodalmaiban, se archívumaiban, mely egyik alappillére az ENSZ fenntartható fejlődéshez kapcsolható nemzetközi tudományos szemléletnek. Több, a sokszínűséget, méltányosságok és inklúziót hirdető szakmapolitikai ajánlás szól a felőktatásban arról, hogy az oktatók törekedjenek bevonni sokszínű szemléletet, ne csak az angolszász publikációk 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: „ <i>Természettudományos oktatásnál a használt irodalmak szerzőinek személye nem szabad, hogy szempont legyen, így ezen személyek diverzitása sem</i> ” – TTK-s oktató-kutató. „ <i>A kurzusaimon átadott ismeretek jelentős része objektív (matematikai levezetésekkel bizonyítható), így itt a nézetek sokszínűsége nem értékelhető szempont.</i> ” – MIK-es oktató kutató.		
10. Az egyetem biztosítja a nézőpontok sokszínűségét nemzetközi vendégelőadók és sokszínű külsős partnerek bevonásával.	<b>3.99</b> <b>79.8%</b>	<b>2.78</b> <b>55.5%</b>
Ebben a kérdésben szintén disszonancia mutatkozik az egyetemi befogadó szemlélet megítélésében. Míg az oktatók a saját tapasztalataik és a hazai felsőoktatás nemzetköziesedésének realitását mérlegelve úgy érzik, hogy törekedik a PTE a nézőpontok sokszínűségére, 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 kis mértékben értettek egyet, míg az oktatóknál a szórás nagy volt, 35%-uk nagyon kevéssé, illetőleg csak valamelyest értett egyet, míg 65%-uk többnyire, illetve teljes mértékben.		

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 bekerüljön 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 is.

A legtöbbben 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 fejleszhető terület, annak elfogadása mentén, hogy a több, mint 100 fős előadások természetesen nem ideális szinterei a sajátos képzési igényűek személyesebb támogatásához, mentorálásához. Ilyen esetekre az egyetemes tervezés egyes megoldásai ideálisak, s a több módon megosztott ismeretanyag, mely aszinkron formában is elérhető, s feldolgozható a szükséges asszisztív technológiákkal (képernyőolvasó, szövegfelolvasó programok, stb.). Ez esetben az előadások hangfelvételének és diáinak megosztása, lassabb tempójú lejátszása, a csoporttársak jegyzeteinek áttekintése és a TSZ, a mentorhallgatók és mentoroktatók segítségével a hallgatók tanulásmódszertani technikáinak fejlesztése jelenthet segítséget. A gyógypedagógia is reálisan látja, hogy mindenki nem képes egyetemet végezni, s nem is való bárki egy adott pályára. Az inkluzív kiválóság nem is erről szól. Azonban minden hallgató képességei fejleszhetőek, és mindenkinek megjár a tisztelet és türelem. Kiemelkedő szorgalom, kitartás és kellő áldozat árán, egy motivált és mentorhálózati és sorstárs-közösségi támogatással bizonyosan több hallgató volna képes diplomát szerezni, mint amennyi 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, önhatékonyt, valamint az aktívabb bevonódást az ismeretanyag elsajátításába (Lipka et al., 2019).

A skála másik végén pedig azok az oktatók voltak, akik a szemlélettel való egyetértésen túl jelezték, hogy személyes kompetenciáikkal, a gyógypedagógia felsőoktatásra adaptált irányelveivel és kidolgozott tanulásmódszertani modelljeikkel *szívesen hozzá is járulnának szakmai továbbképzésekhez* egy inkluzívabb felsőoktatás elősegítéséhez. Bár a CHARM-EU Inklúziós Tiplisa 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 *egyegyede 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.

#### V.4. Partnerintézmények inkluzív jógyakorlatai

A harmadik kérdéscsoport 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 diskuszióban már az inklúziós index 3 dimenziójához és 6 faktórához rendeltem, s mindegyikhez azt az egyetemet választottam, amely a látogatott intézmények közül a legjobban megtestesíti ezen értékrendeket. (Ezen egyetemek szolgáltatásra vonatkozó brosúráit a mellékelt CD is tartalmazza az adatbázisokkal együtt).

27. táblázat Az EBAV-skála dimenzióira és faktoraira jógyakorlatok a partnerintézményekből

1. INTÉZMÉNYI KULTÚRA	2. INTÉZMÉNYPOLITIKA	3. GYAKORLAT
<p><b>Közösségfejlesztés (F1)</b></p>  <p><b>UNIVERSITY of MARYLAND, USA</b></p> <p>Befogadó egyetemi kultúra kialakítása <b>strukturális garanciákkal</b> – DEI-stratégia!  <i>Egyetemes tervezés (UD) és automatizált támogatások:</i>            (pl. akadálymentes kampusz busz, fotocellás ajtók, állítható munkaterület a könyvtárban és tanulóhelyiségekben, akadálymentes mosdó és zuhanyzó az épületben)            Hozzáférési &amp; fogyatékoságügyi Szolgáltató Iroda (ADS):            - életfunkciókhoz kötött <i>disability</i> definíció</p>	<p><b>Mindenki egyeteme (F3)</b></p>  <p><b>ORANIM Academic College of Education</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- héber és arab nyelvű gyógypedagógus képzés a kétfajta iskolarendszernek</li> <li>- multikulturális oktatói csapat</li> <li>- Oktatók sok órát töltenek az iskolába gyakorlati oktatással</li> </ul> <p><b>Zweigelt Központ:</b>            gyógypedagógus hallgatók tutorálnak 80 SNI-s diákok</p> <p><b>Keshet Központ:</b> az ország 6 diagnosztikus kp-jának egyike fejlesztő, nyelvi és tanulástámogató szolgáltatásokat nyújt egyetemi hallgatóknak.</p>	<p><b>Tanulás szervezése (F5)</b></p>  <p><b>ELTE-SHÜTI</b></p> <p><b>Egyéni foglalkozásokra példák:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Személyi segítők toborzása, felkészítése és szupervíziója</li> <li>- Eszközökölcsönzés</li> <li>- Erasmus mobilitás segítése</li> <li>- <b>Relaxációs technikák tanítása</b></li> <li>- Tanulásmódszertani tanácsadás</li> </ul> <p><b>Csoportos foglalkozásokra példák:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Speciális <b>karrier-menedzsment kurzus</b></li> <li>- Angol beszélgetős klub</li> <li>- Játéklklub</li> <li>- <b>Aspergeres csoport</b></li> <li>- Filmklub</li> </ul> <p><b>Parasport tevékenységek:</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pszichoszociális zavarok és a tartós betegségek is</i></li> <li>- Regisztrált Kedvezményeket Igazoló Levél</li> <li>- Asszisztív technológia labor</li> </ul>	<p>Inkluzív joggyakorlatok a gyógyiped. <b>művészetterápiás műhely</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>hallatlan</b> Salsa</li> <li>- Inkluzív Sportnap</li> <li>- Paraúszás kurzus</li> <li>- Csörgőlabda kurzus</li> </ul>
<p><b>1. INTÉZMÉNYI KULTÚRA</b></p>	<p><b>2. INTÉZMÉNYPOLITIKA</b></p>	<p><b>4. GYAKORLAT</b></p>
<p><b>Inkluzív értékek megteremtése (F2)</b></p>  <p><b>University of Sevilla</b></p> <p>Az egyetemen rektorhelyettesi szinten van irányítva az Esélyegyenlőségi és Nemi Egyenlőségi Stratégia (<i>Gender Equality Plan</i>) női vezetők által.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilitási programok támogatása</li> <li>• Fogyatékkal Élő Hallgatók Szolgáltatási Irodája</li> <li>• Jogosultsághoz bővebb a kör (HH &amp; migráns háttérű) és pénzügyi támogatások ösztöndíj formájában nem csak spanyoloknak</li> <li>• Asszisztencia szálláshoz</li> </ul> <p>Kevesebb forrás a hivatal v. iroda jellegű adminisztratív strukturális garanciákra, inkább az egyetemi kultúra és értékrend a fókusz, a szemléletformálás és broszúrák.</p>	<p><b>Tanulói sokféleség támogatása (F4)</b></p>  <p><b>Universitat de Barcelona</b></p> <p>Összegyetemi stratégia és megkülönböztetés elleni védelem: (pl. fogyatékossgal élő egyetemi polgárok + <b>krónikus betegséggel</b>, mentális egészségi állapotokkal élők jogai DE a <b>nemi identitás</b>, a nemi alapú erőszak elleni fellépés, a szexuális irányultság szabadsága is).</p> <p><b>Nemi Egyenlőségi Terv (GEP)</b>, s a <b>Nők a Tudomány Területén</b> (vezetőképzések és ösztöndíjak). Az <b>UB jóléti szolgáltatásai</b> átmenetileg ott tanuló vagy <b>migráns háttérű</b> fiataljainak.</p> <p><b>Integrációs Programok Irodája</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FEM VIA program</li> <li>• Speciális fogadóprogramok</li> <li>• Tanácsadás és támogatás</li> <li>• Hallgatók közösségi szolg. kreditért jegyzetelnek</li> <li>• Hozzáféréshez technikai segítség</li> <li>• Állásbank/szakmai integráció.</li> </ul>	<p><b>Erőforrások mozgósítása (F6)</b></p>  <p><b>Masaryk University, Brno</b></p> <p>A Teiresziasz Központ 2000 óta a Masaryk Egyetem rektori hivatalának épületében, önálló büszsével gazdálkodó egység. Támogatott csoportjaik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• érzékszervi károsodással: látás- vagy halláskárosodással,</li> <li>• mozgáskorlátozottak,</li> <li>• specifikus tanulási nehézségekkel,</li> <li>• pszichológiai nehézségekkel,</li> <li>• krónikus betegségekkel;</li> </ul> <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 videostúdió és cseh jelnyelv.</p>

## VI. A kutatás eredményeinek összegzése, korlátai, szakmai javaslatok és kitekintés

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

### *Pécsi Tudományegyetem az Inkluzív Kiválóság útján: méltányosság és diverzitás kihívásai*

Méltányosság alatt azon lehetőségek megteremtését értem a Pécsi Tudományegyetemen, melyek a történelmileg alulreprezentált társadalmi csoportok (esetünkben a sajátos képzési igényű és neurodivergens, a különböző mentális állapotokban érintett és megváltozott munkaképességű, illetve krónikus v. tartós betegséggel élők) számára biztosítja, hogy egyenlő eséllyel hozzáférhessenek és részt vehessenek olyan felsőoktatási programokban, amik képesek minimalizálni a tanulók sikerességében és tanulmányaik befejezésében mutatkozó teljesítménybeli különbségeket (Varga, 2015b.; Lannert, 2015). A *inkluzív szemlélet* a felsőoktatásban pedig olyan szakemberek által képviselt *nézőpontra* vagy *gondolkodásmódra utal, amely felhívja a figyelmet a tanulók eredményeiben mutatkozó egyenlőtlenségek mintáira*, ami *önreflexiós folyamatra* és *személyes*, valamint *intézményi felelősségvállalásra sarkallja őket*, amely során *kritikusan átértékelik saját gyakorlatukat sokszínű diákjaik sikerének érdekében* (Bourdieu, 1990; Bujtendijk et al, 2019; Clancy & Goastellec, 2007). Mindez azonban azt feltételezi, hogy mi mind, gyakorló szakemberek *társadalmi tudatossággal* rendelkezünk, és tisztában legyünk a hazai és nemzetközi 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 összlétszámához képest 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 kutatókkal egybehangzóan hangsúlyozom, hogy az első lépés az irántuk is befogadóbb egyetemek megteremtésében az volna, hogy a felsőoktatáspolitikai és az egyetemek vezetőségei elismerjék, hogy a neurodiverzitás fontos része a sokszínűsége, méltányosságra és inklúzióra irányuló (DEI) stratégiának, mely világszerte is sajnos egyre erősebb ellenállásba ütközik (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 (az ilyen témájú kutatást és intézményfejlesztési kísérletet)!”

Adatelemzésünk rámutatott olyan számokban megragadható tényekre, minthogy a méltányosság szempontjából a kutatásom fókuszába helyeztem, a PTE-n *speciális képzési igényű hallgatóknak* nevezett csoport közül a *legnagyobb arányban* jelennek meg a *neurodivergens* hallgatók.

A neurodivergens hallgatók szociális támogatásának mértékéről a képzési *folyamat* 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 Fogyműködési Kulturális Központot (*Disability or Neurodiversity Cultural Centers*) javasolt léteztetni. A Tudatos Jelenlét (mindfulness) alapú Kognitív Terápiás foglalkozások (MBCT) – mely a buddhista gyökerű hagyomány és a modern pszichoterápia ötvözése – is segítséget jelentenek a neurodivergens hallgatók szorongásának és stresszének oldásában. Filmekhez kötött beszélgetéseket, jóga- és relaxációs foglalkozásokat és teadélutánt tarthatnának a hallgatók saját szervezésükben egy kulturális központ támogatásával, ahol szakembereket hívhatnának előadásokat és műhelyeket tartani. 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 diagnózisukat a felsőoktatásban fel nem vállaló, valamint a diagnosztikus protokoll szerint csak nehézséggel, de nem „fejlődési tanulási zavarral” küzdő hallgatóknál nem mindig megállapított a „speciális tanulási különbség”, az autizmus spektrumállapot vagy az ADHD, s valószínűleg a hazai közoktatásban csak BTMN-es vagy azzal sem támogatott hallgatók láthatatlan száma is az összhallgatói populáció kb. 20%-át tehetik ki, akik nagy valószínűséggel nem regisztrálnak a Támogató Szolgálatnál, nem is részesültek a felvételi folyamatban plusz pontokban és szolgáltatásokban sem az egyetemi tanulmányaik alatt, mely növelheti a lemorzsolódásuk 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 az értekezésben további javaslatokat tettem, egyrészt építve a témában már korábban javasolt, de a BTK-n máig nem megvalósult modulós, többszintű szaknyelvoktatási rendszerre (Zank et al., 2015). A legújabb szabályozás szerint az eddig felmentett hallgatóknak is be kell járni szaknyelvi órákra, azonban jelenleg sem a hallgató nem lett érdekeltté téve a teljesítésben, sem az oktató a neurodivergens csoport inklúziójában és a részükre történő differenciálásban. Ez a kutatási adatok tükrében negatív hatással van a célcsoport mobilitásában való részvételére, tudományos előmenetelére, s a jövőbeli munkapiaci esélyeire. A kutatás adatai viszont azt is mutatják, hogy a képzési track-ek megszűnésével végzett összhallgatói populációban a TSZ által számon tartott neurodivergens hallgatók mégis a legnagyobb valószínűséggel végeztek sikeresen a PTE-n a vizsgált időszakban és a legkevésbé valószínű, hogy tanulmányaik során fél éveket passzivaljanak. Ez az adat is igazolja annak szükségességét, hogy nyílt diskurzus és nem csak diagnózisokkal elérhető egyetemes tervezésre alapuló támogatórendszerek szükségesek a felsőoktatásban, mind a tanulástámogatás, mind az érzelmi-szociális kompetenciák fejlesztése területén.

A kutatói kérdések megválaszolása vázlatosan:

## **I. Modellek és kutatói eszközök a felsőoktatásban a befogadás mérésére**

- 1. Alkalmos modellek:** Számos nemzeti és nemzetközi modell alkalmas az egyetemi befogadás tanulmányozására. Varga "Az inklúzió folyamatelvű modellje" fő szervezőelvként szolgál az esélyegyenlőség és a felvételi kritériumok, az "inkluzív kiválóság" rendszerszintű feltételeinek és az eredménymutatók vizsgálatához. Ezt a modellt kiegészítik az inkluzív rendszer működésének feltételeit leíró kritériumok, amelyek a környezeti tényezők összefüggéseit mutatják. Ebben a disszertációban saját modellt is kidolgoztam a sajátos nevelési igényű tanulócsoportok inkluzív kiválóságának mérésére. (Lásd az 5. ábrát.)
- 2. Rendszerelméletek:** *Neal & Neal* hálózatos modellje, amely Bronfenbrenner fészekmodelljén alapul, hasznos az intézményi ökoszisztémák különböző makro-, mezo- és mikrorendszereinek inkluzivitásának vizsgálatához. Lehetővé teszi az egyének és tevékenységek vizsgálatát egy inkluzív mezoszisztémán belül, mint például a diszlexiás, ADHD-s vagy AS-s diákok interakciói az osztálytársakkal és a tutorokkal, valamint a támogató szolgálatok munkatársai által szervezett támogató foglalkozások
  - *Spencer fenomenológiai variánsa az ökológiai rendszerelméleteknek (P-VEST)*, mely segít értelmezni a neurodivergens diákok tapasztalatait azáltal, hogy azonosítja a sebezhetőségüket növelő kockázati tényezőket és a megküzdési stratégiákkal felvértező protektív faktorokat.
- 3. Mérési eszközök:** Két mérési eszközt adaptáltam és teszteltem. A validálási folyamatot az első eszköz esetében el is végeztem.

**3a. Az egyetemi befogadásról alkotott vélemények skálája (SPUI / EBAV-skála):** Az "Inklúziós indexet" a közoktatásból adaptálták az európai felsőoktatásra, és magyarra "Egyetemi Befogadásról Alkotott Vélemények," azaz EBAV-skála néven fordítottam le. Ez a kérdőív 36 állítást tartalmaz, amelyeket egy 5 pontos Likert-skálán mérnek<sup>4</sup>. A fordítási folyamat során többször ellenőriztük a fordítást, beleértve a visszafordítást és a mesterséges intelligenciával segített fordítást is, hogy az eredeti jelentés és célkitűzés megmaradjon.

- **A felsőoktatási inklúziós index (SPUI) dimenziói:** A hallgatói kérdőív (EBAV-skála) három fő dimenzióban vizsgálja a felsőoktatásban való befogadást: intézményi kultúra, intézményi politika és az intézményi gyakorlat.

- **Felmérés kiegészítések:** Tizenhét kérdéssel egészítették ki a Likert-skálás eszközt, amelyek a válaszadók szociográfiai, speciális szükségletekre és oktatási szempontjaira vonatkoznak. A közvetett megkülönböztetéssel kapcsolatos további kérdések is bekerültek a kérdőívbe. Narratív kvalitatív adatokat gyűjtöttek a speciális igényű diákoktól az egyetemi beiratkozásukkal, tanulmányi tapasztalataikkal és jövőbeli kilátásaikkal kapcsolatban.
- **Felmérés korlátai:** A kérdőív kidolgozása során korlátozásokkal találkoztunk, beleértve a nem kizárólagos kategóriákkal és a jogszabályokban szereplő nem neuroaffirmatív megfogalmazással kapcsolatos kihívásokat. Az UP Kutatási Etikai Bizottsága korlátozta bizonyos nemi identitáskategóriák használatát (pl. nem bináris vagy nem nemi identitásnak megfelelő), ami a neurodivergens és a nemileg sokszínű hallgatók egymást átfedő kategóriái közötti interszekcionalitással kapcsolatos adatgyűjtés nemkívánatos korlátozásához vezetett.
- **Pszichometriai értékek:** A megbízhatósági vizsgálatok azt mutatták, hogy a megbízhatósági mutatók (Cronbach  $\alpha > 0,6$ ) és a csúcs-csúcs arány  $< 2$  megfelelőek a kérdőív mint kutatási eszköz számára.

**3b. CHARM-EU inklúziós tiplista oktatóknak:** A CHARM-EU oktatói inklúziós tiplistán alapuló kérdőívem használtuk az egyetemi oktatók befogadással kapcsolatos attitűdjeinek és tapasztalatainak felmérésére. Ezt az eszközt még nem validáltuk magyar nyelvre, mert ehhez további kitöltés szükséges.

- **CHARM-EU Tiplistas oszlopok:** A CHARM-EU tanári befogadási tiplista nyolc pillért tartalmaz konkrét kérdésekkel és javaslatokkal a tanárok számára az inkluzív megközelítés és a hozzáférhető tananyagok kidolgozásához.
- **Általános megközelítés:** Mind az inklúziós index, mind a CHARM-EU tanári tiplista kérdőív célja, hogy az egyetemi szakemberek vezetői készségekkel és attitűdökkel rendelkezzenek a kölcsönösen inkluzív környezet kialakításához és a folyamatos stratégiai fejlődés ösztönzéséhez.

## II. A sajátos képzési igényű hallgatók jellemzői a felsőoktatásban

**A speciális szükségletű hallgatók aránya:** A fogyatékossgal élő hallgatók aránya a felsőoktatásban nemzetközileg változó. Magyarországon az alapítványi fenntartású egyetemekre felvett fogyatékos hallgatók aránya 1% körüli.

**Neurodivergens diákok felvétele:** A többletpontok kompenzálják a neurodiverzitás miatti hátrányos jegeket, de a felvételi eljárás még így is stresszes lehet. A neurodivergens tanulóknak nehézséget okozhatnak a hagyományos ismeretátadási módszerek és a végrehajtó funkciók.

**Maszkolás:** Néhány diáknál csak később diagnosztizálták az ADHD-t, az autizmust vagy a diszlexiát, mert a neurotipikus világban "maszkolásra" kényszerültek.

**Támogatás és beavatkozás:** Néhány diák segítség és módszertani támogatás nélkül megoldhatatlannak találja a felsőoktatás követelményeit. Előfordulhat, hogy elutasító hozzáállással szembesülnek, és hiányoznak a támogató beavatkozások.

**Ösztöndíjak és szállás:** Az ösztöndíjak és a kollégiumok segítenek csökkenteni a diákok kiadásait, így több idejük marad a tanulásra. Az anyagi támogatás elsősorban a családjuk társadalmi-gazdasági helyzetétől függ.

**Nyelvvizsgák:** A neurodivergens diákok átlagosnál nagyobb hányada nem rendelkezik nyelvvizsgálóval. Az idegen nyelvtudás hiánya komoly hátrányt jelent a hallgatói mobilitás és a nemzetközi tudományos diskurzusban való részvétel szempontjából.

**Protaktív tényezők:** A sikeresen végzett diákok rendelkeznek védőfaktorokkal és megküzdési stratégiákkal.

**Tanfolyami anyagok:** A diákok szeretnék hozzáférni a választható kurzusokhoz, de sok közülük csak magyarul van meghirdetve. Azt is nehezményezik, hogy a tananyagok és a kurzusleírások nem mindig állnak rendelkezésre.

**Kihívások a tanításban és tanulásban:** A neurodivergens hallgatók gyakran túlterheltek a tanárképzési programokban.

### III. A neurodivergens diákok tanulmányi környezete és támogatása

#### 1. Protaktív tényezők a PTE-n

**Neuroaffirmatív környezet iránti igény:** A neurodivergens tanulóknak időnkénti beavatkozásra és támogatásra van szükségük egy neuroaffirmatív, befogadó környezetben.

**Strukturális akadályok:** A rugalmatlan értékelési rendszerek strukturális akadályokat állítanak a diszlexiás és diszgráfias tanulók elé. Az ADHD-s tanulóknak nehézséget okoz az időbeosztás és a feladatok elvégzése. Az érzékszervi érzékenység, valamint a szociális interakció és a kommunikáció terén jelentkező kihívások hatással vannak az autista tanulókra.

**Gyógyszerek és kábítószerrel való visszaélés:** A diákok egy része javulást tapasztal a gyógyszeres kezelés hatására, de előfordulnak olyan esetek is, amikor a teljesítménykényszer miatt visszaélnek a szerekkel, vagy az ADHD gyógyszer mellékhatásaira szednek szorongásgátlókat illegálisan.

**Mentális jólét:** A diákok stresszel, szorongással és a megfelelési kényszerrel szembesülnek. A támogató szolgáltatások gyakran nem a láthatatlan neurodivergenciákra és ezekre a tünetekre összpontosítanak.

**Családi támogatás:** A diákok családjának szociális helyzete jelentősen befolyásolja a felsőoktatási tapasztalataikat és sikerességüket.

**Barátkozás:** A neurodivergens diákok több mint 50%-ának nehézséget okoz a barátkozás a gyenge interperszonális kommunikációs készségek miatt.

**Az egyetemi évek előnyei:** 83% úgy érzi, hogy az egyetemi évek hasznára váltak személyes pszichológiai és társadalmi tőkájük erősítésével, 87%-uk nem tudott anyagi hasznot húzni egyetemi tanulmányaiból.

**Befogadó közösségek:** Az olyan tényezők, mint a kisebb támogató közösségek, a természetben töltött idő, a csendes terek, a mindfulness-alapú meditációs foglalkozások és a tanácsadás jótékony hatásúak.

#### 2. Az inkluzivitás mérése a PTE-n (erősségek és gyengeségek) alapján:

**Befogadó közösségek építése (F1):** A leggyengébb elem a programjuk oktatók általi koordinálása. Ez rávilágít egy komoly egyenlőségi és méltányossági problémára a diszlexiás, autizmus spektrumzavarral és ADHD-val küzdő tanulók esetében.

**Befogadó értékek ápolása (F2):** A legalacsonyabb egyetértés abban van, hogy "Az értékelés minden tanuló teljesítményét motiválja", különösen a speciális igényű tanulók körében.

**Az egyetem mindenki számára nyitottá tétele (F3):** Megerősíti a mentori hálózat szükségességét. A hallgatók úgy érzik, hogy nem kapnak elég támogatást a beilleszkedéshez.

**A sokszínűség támogatásának megszervezése (F4):** A neurodivergens diákok indexe jelentősen alacsonyabb, mint a fogyatékossgal élő diákoké. "A fogyatékossgal élő jelentkezőkre és hallgatókra vonatkozó intézményi politika" azt jelzi, hogy a PTE-n még mindig szükség van munkára.

- **A tanulás akadályai:** Vannak olyan kurzusok, ahol a tanárok nem képesek csökkenteni a tanulás és a diákok részvételének akadályait, különösen a tanulási nehézségekkel küzdő diákok esetében.
- **Mentális és érzelmi támogatás:** Hiányzik a tantervfejlesztéshez és a pedagógiai támogatáshoz kapcsolódó mentális és érzelmi támogatás.

**A tanulás szervezése (F5):** Azon speciális igényű válaszadók aránya, akik szerint egyetemük megfelelő tanulási környezetet biztosít. Az oktatók gyakran nem nyújtanak annyi támogatást, amennyit kellene.

**Erőforrások mozgósítása (F6):** A hallgatók sokszínűségét elfogadó egyetem felépítése érdekében még sok a tennivaló.

## 2. Korlátozások és a sikerhez hozzájáruló tényezők

**A kutatás korlátai:** A kutatás fő korlátja a 312 válaszadóból álló, nem reprezentatív minta, amelynek többsége PTE-hallgató.

**Inkluzív megközelítés:** Az EBAV-skála elemeinek többsége azt jelzi, hogy a kar és a személyzet törekszik az inkluzív megközelítés kialakítására.

**A sikerhez hozzájáruló tényezők:** A speciális igényű és neurodivergens végzős hallgatók sikere a támogató szolgálat munkatársainak, a kar tagjainak, a társaknak és a mentorhallgatóknak köszönhető. Hozzájáruló tényezők a családjuk szeretete, anyagi és érzelmi támogatása, valamint saját pozitív pszichológiai tőkéjük.

## 3. Fejlesztendő területek és stratégiai tervezés

**Nemek közötti egyenlőtlenség:** A nemek közötti egyenlőtlenség a magasabb felelősséggel és juttatásokkal járó vezetői pozíciókban.

**A felsővezetés elkötelezettsége:** A fő kihívás a felsővezetés elkötelezettségének hiánya az egyetem befogadó környezetének aktív befolyásolása és megváltoztatása iránt.

**Erőforráshiány:** A bizottságok és a kapcsolódó tisztségek szimbolikusak, és nem rendelkeznek a szükséges intézkedések megtételéhez szükséges költségvetéssel és hatáskörrel.

**Átfogó protokoll:** Hiányzik egy átfogó protokoll az egyetemi neuroaffirmációs programok végrehajtására, az inkluzív terek kialakítására, a tanulási különbségek és a neurodiverzitás területén jártas szakemberek foglalkoztatására, valamint a tesztek adaptációjára.

A forrásokhoz az egyetem vezetésének elkötelezettségére lenne szükség, és ideális esetben egy neurodiverzitással foglalkozó erőforrásközpont DEI-ügyekkel foglalkozó irodájának létrehozására, amely felügyelné ezeket a szolgáltatásokat.

**Egypontos szolgáltatási regisztráció:** Kívánatos lenne, ha a diákoknak nem kellene újra és újra felmutatniuk és feltölteniük a kondícióik igazolását. Ezt csak egyszer kellene megtenni a Támogató Szolgálatokkal a regisztrációkor, és a regisztráció során össze kellene egyeztetni őket az igény szerinti tanulmányi és mentálhigiénés szolgáltatásokkal, korrepetálással és részleges mentességekkel.

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 alaputatásban használt fogyatékosokra vonatkozó kategóriákat, melyek a BNO-11 és főként a nemzetközi neurodiverzitást tárgyaló szakmai diskurzus és szemlélet tükrében már elavultnak mondhatók. 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-5Tr diagnosztikai rendszer konstruktumait ismertem, míg az európai ICD-10 F kódjaival és konstruktumaival a kutatásom során kellett tisztába kerülnem, melyek a célcsoportomra vonatkozóan az értekezés szövegének írása közben is változtak (2022 óta hazánkban is a BNO-11 lett használatos egy ettől eltérő kódrendszerrel). 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 célcsoportom alatt.

A kutatás folyamatában szintén limitációnak bizonyult, hogy a kérdőívemben voltak olyan kérdések, amelyekre nem lehet egyértelműen az általam jelölt válaszlehetőségek alapján megválaszolni. Erre vonatkozóan köszönöm a szakma már avatott és gyakorlottabb kutatóinak visszajelzését, akik mérhetetlen tisztelettel és jószándékú, konstruktív javaslattal írtak ezekről az itemekről 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 nem vontam be a kvantitatív adatelemzésekbe.* Ezeket újra kell kódolni a tanulósoportok méretének függvényében. Hasonlóan lehatárolhatatlanná 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 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 kiválóságáról szóló diskurzusba, elemzéseim során mégis folyamatosan a deficit-alapú 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. Például Pollack (2009) után általam „specifikus tanulási különbségeknek” fordított (angolul: *specific learning differences*, rövidítve: *SpLD*) kifejezés, amit itthon kevésbé neuroaffirmatív módon a gyógypedagógia szakma „fejlődési tanulási zavar” hív. Hasonlóan az ASD-hez amit a neuroaffirmatív körökben már hazánkban is autizmus spektrumállapotnak hívnak „zavar” helyett (Autizmus Spectrum Condition NOT Disorder). További kihívásként fogalmazódik meg, hogy brit felsőoktatási szakemberek az általam is látogatott ALDinHE szakmai fórumon a *fogyatékosügy depolitizálása* ellen érveltek, s van, aki az SpLD terminusban a D-t továbbra is „disability”-nek kívánja megnevezni, mint magát diszlexiásnak valló kutató és fejlesztő gyógypedagógus, mert arra a következtetésre jutott, hogy ha nem konstatáljuk az egyetemi környezetben, hogy a diagnosztizált fejlődési tanulási zavarok és egyéb neurodiverzitások

esetekben valóban fogyatékoságot és esélyegyenlőtlenséget eredményeznek, s ha nem fejlesztünk ki egy olyan rendszert, ahol a diagnózisokhoz egyetlen regisztrációval hozzá lehessen igény szerint rendelni a tanulmányi és mentálhigiénés szolgáltatásokat (pl. tutorálást, részleges felmentéseket), akkor a neuroetika és hallgatóink esélyegyenlősége sérül.

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 ezt figyelembe fogja venni. Az adatokból látható, hogy minden egyetemen vannak oktatói csoportok, akik attitűdjükben az akadémiai épségizmust képviselik, s akik szerint a felsőoktatásban oktató-kutatóknak nem feladata differenciálni és rugalmasan alkalmazkodni a hallgatói diverzitáshoz. Ezzel szemben olyan oktatói csoportok is, akik nagy százaléka human területeken, tanárszakokon, akár gyógypedagógus képzésben oktatnak, sőt tanulmányi módszertani szakemberek, akik kompetenciafejlesztő továbbképzést is tarthatnának kollegáiknak (Gelencsérné Bakó, 2020; Jolles & Jolles, 2021). 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 ismerhettem meg a hazai határon túli, valamint hazai oktatótársak bejegyzéseiből.

Továbbá, a kimenet szemponjából 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, s a megváltozott munkaképességűek esélyegyenlőségére és inkluzivitására vonatkozó vizsgálatokat végezni, mint ezt az általam meglátogatott andalúz kutatók teheték (Moriña & Biagiotti, 2022).

A partneregyetemek gyakorlataival összevetésben megállapítottam, hogy a magyar felsőoktatásban jelenleg nincsenek nem diplomaszerezés céljából végezhető kurzusok és programok az *intellektuális képességzavarral* (BNO-11 6A00.0 / ICD-11 Disorder of intellectual development) diagnosztizált felnőtteknek. 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 pozitív hatással volt minden résztvevő jólétére (Ne’eman, 2022). A még BNO-10 alapján készült hazai felsőoktatási törvény (Fot.) 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 sem rendel fejlesztést ezen tanulók mellé, – mellyel nem értek szakmailag egyet – adataim szerint volt már arra is precedens, hogy *határövezeti intellektusú* (DSM-5 alapján v-code-ként még használják) is végzett (kissé elhúzódo képzésidőben ugyan, és a TSZ folyamatos tanulmányi módszertani segítségével), de sikeresen egy hihetetlenül szorgalmas hallgató. 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 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 és táncterápiás szakemberek 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/különbözőségekből (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 Kathryn Oleson munkája (2023).

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 fogyatékoságú 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, különben fokozzuk a hallgatók spenceri *net sérülékenységét*, valamint egy épségista hozzáállás akaratlan is hozzájárul a strukturális akadályok megszilárdításához és a neuroetika.

A doktori értekezésemben áttekintett szisztematikus 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 szisztematikus 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 tapasztalait 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).

Az "Oktatás és Társadalom" Nevelésszociológia Doktori Iskola programja csak megerősítette a számomra azt az értékrendet – miszerint valójában *mindannyiunk egyéni és társadalmi felelőssége* biztosítani azon csoportok esélyegyenlőségét és inkluzív oktatását-képzését, akiket a javakhoz vezető utakról történelmileg maga a társadalom és intézményei szorítottak ki. A sokszínűséget befogadó és méltányoló stratégiáknak hátat fordító, a szélsőséges, ultrakonzervatív ideológiák által fűtött vezetők korlátozzák az esélyegyenlőséget mindazok számára, akik borszínűk, a környékük, ahol felnőttek, vagy az iskoláik minősége, a képességprofiluk és információ feldolgozás terén mutatkozó különbségek és megannyi más, rajtuk kívül álló tényező miatt hátrányos helyzetbe kerültek. A diverzitás, méltányosság és befogadás (DEI), mint stratégia fókuszra tehát jó esetben pont nem egy fordított diszkrimináció volna, hanem az emberekben rejlő *képességek fejlesztése, a teljesítmény igazságosabb mérése* és a rejtett és *hátrányos helyzetű tehetségek felkutatása és mentorálása* egy olyan világban, ahol nem mindenkinek van egyenlő esélye arra, hogy megmutassa mire képes.



## 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).
- Aitken, D and Fletcher-Watson, S. (2022). Neurodiversity-Affirmative Education: Why and How?. British Psychological Association. Available at: <https://www.bps.org.uk/psychologist/neurodiversity-affirmative-education-why-and-how> (Accessed 26 September 2023)
- 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>  
<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.
- Arató, F. & Varga, A. (2018) Befogadó Egyetem. In Pusztai, G. & Szigeti F. (Eds.). *Lemorzsolódás 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. (2018). A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új pedagógiai szemle*, 68, 11-12.
- Armstrong, T. (2011). *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain* (published in hardcover as *Neurodiversity* by The Perseus Books Group). Da Capo Lifelong Books.
- Baker, D. L., & Leonard, B. (2017). Neuroethics and Higher Education. In *Neuroethics in Higher Education Policy* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.
- 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.
- 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).
- Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Zs., Kovács K. E., Kovács K., Müller A., Pally 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. Oktatóskutatás a 21. században* (pp. 63-90). Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. T. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publication. London-New Delhi.
- Bujtendijk, S., Curry, S. & Maes, K. (2019) Equality, diversity and inclusion at universities: the power of a systemic approach. LERU Position Paper.
- Bracken, S. & Novak, K. (2019). *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning. An International Perspective*. Routledge.
- 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>
- Burgstahler, S. E. (2015). *Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice*. Harvard Education Press.
- Byrd, W., Brunn-Bevel, C., Rachelle J. & Ovink, S. (Eds.) (2019). *Intersectionality and Higher Education: Identity and Inequality on College Campuses*. Rutgers University Press.

- 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.
- 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>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- 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 fogyatékosággal élő emberek munkaerőpiaci marginalizációját erősítő ideológia. *Társadalomtudományi Szemle* 11(3). 1-19. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.3.1>
- Csovcsecs, E. (2022). Some Best Practices for Inclusive Environments in Higher Education. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* (7)(1), 73-76.
- Dezső, R. A. (2014). 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.
- 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., 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.
- 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 fogyatékosággal élő hallgatók inklúziójáért a PTE-n. In Vitéz, K. (Ed.). *Befogadó egyetem – itt és most*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- Fazekas, Á. S. (2021). A felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékosággal 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). 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](https://www.charm-eu.eu/sites/default/files/2021-04/D4.1%20Pedagogical%20Guidelines_1.pdf)
- Fónai, M. (2020). A sajátos nevelési igény és az inklúzió összefüggései nemzetközi kutatás tapasztalatai alapján. In *Jogok és lehetőségek a társadalomban*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- 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.
- 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.
- Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093290.
- 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.
- 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.
- Jolles, J. & Jolles, D. D. (2021). Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Front. Psychol.* 12:752151.
- Kannangara, Cs. (2015). From Languishing Dyslexia to Thriving Dyslexia: Developing a New Conceptual Approach to Working with People with Dyslexia. *Front. Psychol.* 6:1976.
- Kovács, K. (2011). A fogyatékosággal 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>
- Kozma, T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (Ed.). *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium <https://doi.org/10.15170/BTK.2015.00003>
- Lányiné Engelmayer, Á. (2013). *Speciális szükségletű (fogyatékosággal 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 fogyatékoság 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.
- 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
- 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.
- 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 Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatása Közalapítvány.
- Milem, J. F., Chang, M. J., & Antonio, A. L. (2005a). *Making diversity work on campus: A research-based perspective* Washington, DC: Association 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.
- 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.
- 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>
- Norwich, B. (2023). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Resolving democratically*. Taylor & Francis.
- 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.
- Oleson, K. C. (2023). *Promoting inclusive classroom dynamics in higher education: A research-based pedagogical guide for faculty*. Taylor & Francis.
- 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.
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 102(2), 159-178.
- Peterson, M. W., R. Blackburn, and A. Gamson. (2017). 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.
- 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.
- 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.
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_45)
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sántha, K. (2017). A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 48(12), 33-40.
- 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>
- 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*.
- 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.
- 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., & 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.
- 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.
- 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., 11p.
- 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. (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.
- 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.
- 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 Wlislócki Henrik szakkollégium. Pécs.
- 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. (2021a). 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. (2021b). 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. (2021c). 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., Vitéz K., Orsós I., Fodor, B., & Horváth, G. (2021d). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 29. No 3. pp. 449-464. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.8>

- 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.
- 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.
- 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.
- 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, [hDtOpsI://1d0o.i.1o1rg7/71/00.17137974/05763X9415767X2137972731971](https://doi.org/10.1177/0017115119871711)
- 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, Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs, Hungary.

### Jogszabályok hivatkozásai

- Americans with Disabilities Act of 1990*, 42 U.S.C. § 12101 (1990).  
<https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm>. In text (Americans with Disabilities Act, 1990).
1998. évi XXVI. Törvény a fogyatékos Személyek jogairól és Esélyegyenlőségük biztosításáról. (Fot.) in *Wolters Kluwer– Hatályos jogszabályok gyűjteménye (n.d.)*  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (Köznev. tv.) in *Wolters Kluwer – Hatályos jogszabályok gyűjteménye (n.d.)* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#laj0ide1aa>
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. (Felsőokt. tv.) in *Wolters Kluwer– Hatályos jogszabályok gyűjteménye (n.d.)* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
2013. évi LXII. törvény fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi tv. Módosításáról in *Wolters Kluwer– Hatályos jogszabályok gyűjteménye (n.d.)*  
<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

- AACU (2021). American Association of Colleges and Universities.  
<https://www.aacu.org/priorities/advancing-diversity-equity-and-inclusion>



- Do-IT Solutions (2021). Prof. Amanda Kirby *neurodiverzitás ábrája saját szerkesztésben*. Az eredeti engedéllyel letöltve 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/>
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2022). Fenntartható fejlődés indikátorai <https://ksh.hu/s/kiadvanyok/fenntarthato-fejlodes-indikatorai-2022/1-24-sdg-4>.
- Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) (2023). *Felsőoktatási Képzési Főosztály felsőoktatási referensének 2023.05.10-i előadása* (nem publikált adatok) p.5.
- Merriam-Webster. (n.d.). Ableism. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved July 18, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ableism>
- The Neuroaffirmative Language Guide (n.d.), The Adult Autism Practice, [adulthoodautism.ie](http://adulthoodautism.ie), Internetről letöltve 2024.06.24. <https://www.sheffielddirectory.org.uk/media/cqkliim4/the-neuroaffirmative-language-guide-002.pdf>
- 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 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/>
- 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. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

## PUBLIKÁCIÓS LISTA

### A szerző publikációi a témában

1. Tószegi, Zsófia Júlia (2024). *NEURODIVERGENS HALLGATÓK KÉPZÉSI MUTATÓI A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN* In: Varga, Aranka; Fridrich, Máté; Arató, Ferenc (szerk.) *ÁTTEKINTÉS II. : Tanulmánykötet – Válogatás az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottsága és a PTE BTK Neveléstudományi Intézete kutatóinak tanulmányaiból* Pécs, Magyarország : Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet (2024) 401 p. pp. 175-193. , 19 p. Szaktanulmány (Könyvrészlet) | Tudományos [35509097] [Egyeztetett]

2. Tószegi, Zsófia Júlia (2024) *EXPLORING THE EXPERIENCES OF NEURODIVERGENT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: MIXED RESEARCH APPLYING THE PROCESS MODEL OF INCLUSION AT THE UNIVERSITY OF PECS* In: Kéri, Katalin; Pásztor, Enikő; Kitzinger, Arianna; Kloiber, Alexandra; Somogyi, Anett; Udvarhelyi, Júlia (szerk.) *17. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, 2024. április 25. : Program és absztraktok : Előadások absztraktjai / Abstracts* Sopron, Magyarország : Soproni Egyetem Kiadó (2024) 175 p. p. 117 , 1 p.



Absztrakt / Kivonat (Egyéb konferenciaközlemény) | Tudományos[35258417] [Admin láttamozott]

3. Tószegi, Zsófia Júlia (2023) *Neurodivergens hallgatók a felsőoktatásban* EDUCATIO 32 : 4 pp. 677-687. , 11 p. (2023) DOI REAL Egyéb URL Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos[34742931] [Nyilvános]

4. Toszegi, Zsafia Julia; David, Erát; Aranka, Varga (2023). *Neurodiversity in Higher Education: Time Series Data Analysis of the Neptun Unified Education System* NAUKOVI ZAPISKI SERIJA: PEDAGOGICNI NAUKI 5 pp. 82-94. , 13 p. (2023) DOI Egyéb URL Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos[34484154] [Admin láttamozott] Nyilvános idéző összesen: 1

5. Toszegi, Zsafia Julia (2023). *Networking and Cooperation for Underrepresented Groups in Higher Education: Exploring the Experiences of Students with Special Needs and Neurodiversity Using the Process-based Model of Inclusion at the University of Pécs* In: Ferenc, Arató; Aranka, Varga; Máté, Fridrich (szerk.) *Children as Peacemakers in Divided Societies: Educational Approaches Book of Abstract* Szarajevó, Bosznia-Hercegovina : International Association for Intercultural Education (IAIE) (2023) 150 p. p. 116 , 1 p. Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet) | Tudományos[34441861] [Admin láttamozott]

6. Tószegi, Zsófia (2024). *Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education: Connecting the Global and Local Contexts* AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG: NEVELÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT 7 : 1 pp. 93-100. , 8 p. (2022) DOI Teljes dokumentum Recenzió/kritika (Folyóiratcikk) | Tudományos[33098692] [Nyilvános]

7. Tószegi, Zsófia; Széll, Krisztián; Varga, Aranka (2021). *Affirmative Action in the Context of Inclusive Excellence: Student Groups with Preferential Treatment at the University of Pécs* In: Molnár, Gyöngyvér; Tóth, Edit (szerk.) *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, előadás-összefoglalók* Szeged, Magyarország : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet (2021) 690 p. pp.621-621., 1 p. Teljes dokumentum Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet) | Tudományos[32732002] [Egyeztetett]

8. Tószegi, Zsófia; Magdali, Csaba: *Supporting Learner Variability: Advocacy for Linguistic and Neuro-Diversity in Practice* In: Ferenc, Arató; Tamara, Németh; Aranka, Varga (szerk.) *INCLUSIVE EXCELLENCE AND INCLUSIVE UNIVERSITIES: HOW TO INCREASE ACADEMIC EXCELLENCE THROUGH DIVERSITY AND INCLUSION FOR ENHANCING SOCIAL INCLUSION IN HIGHER EDUCATION* Pécs, Magyarország : Pécsi Tudományegyetem (2021) 44 p. pp. 43-43. , 1 p. Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet) | Tudományos[32064267] [Admin láttamozott]

### **A szerző konferenciaelőadásai a témában**

9. Toszegi, Zsafia Julia *Neurodivergent Students in Higher Education: Exploring Data Using a Process Model of Inclusion* (2024) European Conference on Educational Research, Nicosia, Cyprus, Megjelenés: Ciprus, Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [35192800] [Nyilvános]

10. Toszegi, Zsafia Julia (2024). *Inclusive Higher Education Research: Exploring Data Using a Process Model of Inclusion* (2024) Emerging Researchers' Conference, Nicosia, Cyprus, Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[35192783] [Nyilvános]

11. Tószegi, Zsófia Julia (2024). *Exploring the Experiences of Neurodivergent Students in Higher Education: Mixed Research Applying the Process Model of Inclusion at the University of Pécs (2024)* 17. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia 2024-04-25, Sopron, Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[35192774] [Nyilvános]

12. Tószegi, Zsófia (2023). *EXPERIENCES OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HE: Exploratory Research Using the Process-based Model of Inclusion at University of Pécs, in Light of Best Practices from Partner Institutions* (2023) XI. Nemzetközi tudományos és gyakorlati konferencia - A felsőoktatás aktuális problémái, Kijev, Ukrajna, 2023. április 27., Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34128772] [Nyilvános]

13. Tószegi, Zsófia; Erát, Dávid (2023). *Inclusive Excellence and Neurodiversity in Higher Education: Explorative Research Using a Process-based Model of Inclusion at the University of Pécs (2023)* Az oktatás határdimenziói - Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2023, ELTE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely 2023. május 26-27., Egyéb URL Egyéb URL Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34128020] [Nyilvános]

14. Tószegi, Zsófia (2023). *Challenging Ableism In Higher Education: Inclusion of Students with Special Needs and Neurodiversity: Exploratory Research Using the Process-based Model of Inclusion at the University of Pécs, in Light of Best Practices from Partner Institutions = Épségizmus elleni küzdelem a felsőoktatásban: Feltáró kutatás az inklúzió folyamatelví modellje mentén a Pécsi Tudományegyetem speciális szükségletű és neurodivergens hallgatóinak körében (2010-2022) és a partnerintézmények jógyakorlatainak tükrében* (2023) Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban, Beregszász, 2023. március 30-31., Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34127939] [Nyilvános]

15. Tószegi, Zsófia: *Pilgrimage to Inclusive Excellence: Experiences of Students with Special Needs & Neurodiversity in Higher Education. Investigation along the Process-based Model of Inclusion at the University of Pécs (2010-2022) in light of the best practices from partner institutions* (2023) International online research-workshop „Education and Diversity“, 10th February, 2023, organized by Pädagogische Hochschule Freiburg, Egyéb URL Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34127868] [Nyilvános]

16. Tószegi, Zsófia (2021). *A Need for Inclusive Education and Language Policies for Resettled Heritage Language Learners* (2021) EDUC (European Digital UniverCity) University of Paris Nanterre (France) 2021. március 25, Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[32020371] [Nyilvános]

17. Tószegi, Zsófia (2021). *Befogadó Oktatásszervezés: Nyelvi és Kulturálisan Sokszínű, Különböző Tanulási Képességű Hallgatói Csoportok Szolgálatában* (2021) ERASMUS PSYED. Virtual International Week Teaching and Staff Training: New Trends in Psychology and Educational Sciences, Babeş-Bolyai Tudományegyetem és Erasmus+, 2021 április 19-23, Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[32020457] [Nyilvános]

### **A szerző egyéb témában megjelent publikációi és előadásai**

18. Tószegi, Zsófia; Radnai, Imre (2021). *DIGITAL TOOLS AND COGNITIVE PRESENCE: APPLYING THE COMMUNITY OF INQUIRY MODEL TO EVALUATE A LEARNING COMMUNITY IN TRANSITION* In: Boros, Julianna; Kozma, Tamás; Márkus, Edina (szerk.) Community Building and Social Innovation Debrecen, Magyarország : Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő

Központ (CHERD) (2021) 252 p. pp. 26-47. , 22 p. Szaktanulmány (Könyvrészlet) | Tudományos[32218108] [Nyilvános]

19. Tószegi, Zsófia; Radnai, Imre (2021). Digitális és mentális eszközök a közösségi tanulásban In: Juhász, Erika; Kozma, Tamás; Tóth, Péter (szerk.) Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban Budapest, Magyarország, Debrecen, Magyarország : Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) (2021) 479 p. pp. 456-466. , 11 p. Szaktanulmány (Könyvrészlet) | Tudományos[32129644] [Admin láttamozott]

20. Tószegi, Zsófia (2020) Role of Family in Heritage Maintenance XX. ONK DEBRECENI ONLINE KONFERENCIA 2020. NOVEMBER 5., Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[32020416] [Nyilvános]

21. Tószegi, Zsófia (2020). Magyarországra települt örökségnyelvi tanulók integrációja a közoktatásba. 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, Kaposvár, 2020. október 1–3, Egyéb URL Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[32020409] [Nyilvános]

22. Tószegi, Zsófia (2020). Heritage Language Learners in Hungarian Language Schools (2020) 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, Kaposvár, 2020. október 1–3, Egyéb URL Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[32020384] [Nyilvános]

23. Tószegi, Zsófia Júlia (2019). Book Review: Ohidy, A., & Forray, K. R. (2019). Lifelong learning and the roma minority in central and eastern europe. Published by Emerald Publishing Ltd. (ISBN: 978-1-83867-260-7). HUNGARIAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL (HERJ) 10 : 3 pp. 320-326. , 7 p. (2020) DOI Egyéb URL Recenzió/kritika (Folyóiratcikk) | Tudományos[32020335] [Admin láttamozott]

24. Zsofia, Julia Toszegi (2019). Life Stories of Resettling Heritage Language Learners in Hungary In: Grosso, Correia Luís; Poças, Sara (szerk.) ISCHE 41 – Spaces and Places of Education – Book of Abstracts Porto, Portugália : International Standing Conference on the History of Education (ISCHE) (2019) 608 p. pp. 511-513. Paper: 54836 , 3 p. Absztrakt / Kivonat (Egyéb konferenciaközlemény) | Tudományos[32020327] [Admin láttamozott]

25. TÓSZEGI, ZSÓFIA; RADNAI, IMRE (2019). WHAT BEGINNING-OF-THE-YEAR EXPERIENCES OF INTERNATIONAL STUDENTS REVEAL ABOUT THE INCLUSIVITY OF ISC'S PREPARATORY PROGRAMS AND THE UP CAMPUS In: Varga, Aranka; Andl, Helga; Molnár-Kovács, Zsófia (szerk.) Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet Pécs, Magyarország : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet (2019) 618 p. pp. 567-567. , 1 p. Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet) | Tudományos[32020330] [Admin láttamozott]

26. Tószegi, Zsófia (2019). New Perspectives on Language Socialization and the Challenges of Integrating Heritage Language Learners into Public Schools. Grastyán Interdisciplinary Conference, April, 2019., Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[32020368] [Nyilvános]

27. Tószegi, Zsófia (2018). The Importance of Training for Writing Assessment (2018) Horizontok és Dialógusok Konferencia, PTE, 2018. május 9., Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[32020358] [Nyilvános]

## Diplomamunkák, Szakdolgozatok, TDK dolgozatok

28. Tószegi, Zsófia Júlia (2024). 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. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Témavezető: Dr.habil Híves-Varga Aranka.

29. Toszegi, Zsofia Julia (2000). *Cultural and Educational Rights of the Roma Minority in CEE Countries*  
MA Thesis. Master of Arts in Human Rights Law, Department of Legal Studies, Central European University (CEU), Budapest, Hungary, Diplomamunka, szakdolgozat, TDK dolgozat (Egyéb) | Tudományos[32020321] [Nyilvános]

30. Toszegi, Zsofia Julia (1999). *Universality vs. Relativism in the Theories and Practices of Human Rights* (1999) MA Thesis. Master of Arts in International Peace, Conflict and Development Studies, Jaume I. University, Castellon, Spain, Diplomamunka, MA szakdolgozat, TDK dolgozat (Egyéb) | Tudományos[32020322] [Nyilvános]

31. Toszegi, Zsofia Julia (1998). *Methods in English as a Foreign Language Teaching for Integrated Classrooms* BA Thesis. Department of English Language and Literature. Berzsenyi Daniel Teacher Training College, Diplomamunka, szakdolgozat, TDK dolgozat (Egyéb) | Tudományos[32020323] [Nyilvános]

32. Tószegi, Zsófia Júlia (1997). *Meg lehet-e találni azt, ami nincs?: Proust és Bergson hatása Alain-Fournié Az Ismeretlen Birtok c. egyedülálló regényére* Szakdolgozat. Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola (ELTE - Savaria Egyetemi Központ), Diplomamunka, szakdolgozat, TDK dolgozat (Egyéb) | Tudományos[32020324] [Nyilvános]