

Doktori (PhD) értekezés

**Sajátos képzési igényű hallgatók a felsőoktatásban:
rekrutáció, beágyazódás, inklúzióval kapcsolatos
tapasztalatok és tanulmányi előrehaladás**

Dorgainé Hrabéczy Anett

Témavezető:

Prof. Dr. Pusztai Gabriella D.Sc. habil



Debreceni Egyetem

BDT

Debrecen, 2025

**SAJÁTOS KÉPZÉSI IGÉNYŰ HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN:
REKRUTÁCIÓ, BEÁGYAZÓDÁS, INKLÚZIÓVAL KAPCSOLATOS
TAPASZTALATOK ÉS TANULMÁNYI ELŐREHALADÁS**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Dorgainé Hrabéczy Anett okleveles neveléstudomány szakos bölcész

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája
(Neveléstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

„Én, Hrabéczy Anett teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2025. 04. 27.

Dorgainé Hrabéczy Anett

Köszönetnyilvánítás

Ahogy a disszertációmban, úgy a disszertáció megszületéséhez vezető úton is kiemelt szerepet tölt be a társadalmi tőke. Ez formált és formál mind a mai napig nem csupán kutatóvá, hanem emberré is. Hálával tartozom mindazoknak, akik életem során megmutatták, hogy a tudás és a tudásvágy felbecsülhetetlen érték, a közösséghez való tartozás pedig felemel és megtart.

Kiemelt köszönettel, hálával és tisztelettel tartozom témavezetőmnek, Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki mesterszakos tanulmányaim kezdetén felkarolt. A disszertáció megszületésén kívül neki köszönhetem kutatóvá válásom, elért sikereim, szakmai szocializációm is. Mindemellett köszönöm a törődést és szeretetet, amellyel az életem nehezebb és legboldogabb pillanataiban fordult felém. Számomra nem csupán témavezető, hanem mentor, aki kutatói, vezetői és emberi mivoltában is példaként jár előttem.

Az általa kialakított és megtartott közösség, a Neveléstudományi Doktori Program és a CHERD-Hungary kutatócsoport minden tagját köszönet illeti. Köszönettel tartozom oktatóimnak (kiemelve Prof. Dr. Polónyi Istvánt, Prof. Dr. Kozma Tamást, Prof. Dr. Bocsi Veronikát és Dr. habil Fényes Hajalkát), kollégáimnak és kutatótársaimnak. Köszönöm, hogy tőlük és velük együtt tanulhatok és fejlődhetek. Külön köszönöm Dr. Bacskai Katinkának és Dr. Ceglédi Tímeának, akik a közös kutatómunka során megmutatták, milyen az, amikor a kutatóban szüntelenül ég a tudásvágy lángja, és akik (talán tudtukon kívül) tovább táplálták bennem a kutatómódszertan és a statisztikai módszerek iránti szenvedélyem.

Megismerkedésünk napjától hálás vagyok Csók Cintiának. Köszönöm a közös publikációírást, közös konferenciázást, „konferencia maratonok” élményét. Köszönöm, hogy mesterszakos hallgatóként, doktoranduszként, programtitkárként, oktató és kutató kollégaként, barátként mindig támaszra leheltem és leheltem benne. Köszönöm, hogy lelkesít és támogat, példaként jár előttem. A vele együtt, mellette való munka és fejlődés segített át a nehezebb és könnyebb időszakokon, és formálta kutatói identitásomat. Köszönöm a barátságunkat.

Köszönöm opponenseimnek, a bizottság elnökének és tagjainak, hogy értékes javaslataikkal, hozzászólásaikkal, tanácsaikkal segítettek a disszertáció végleges formájának elérésében. Az általuk felvetett kérdések, dilemmák nem csupán a disszertáció elkészülését segítették, de gondolkodásom is formálták.

Végezetül köszönettel tartozom a családomnak. Köszönöm, hogy a nehézségek mellett felneveltek, támogattak, és olyan értékeket adtak át, amelyek megalapozták többek között kutatóvá válásomat is. Köszönöm a férjem oldaláról kapott családomnak, hogy elfogadtak, és megértéssel fordultak felém, amikor a kutatómunkába és tanulmányaimba merülve időről időre nélkülözniük kellett engem. Hálával tartozom a férjemnek, aki végtelen szeretettel, türelemmel,

elfogadással, megértéssel (és olykor beletörődéssel) mindvégig támogatott. Nélküle a disszertációm nem születhetett volna meg. Köszönöm gyermekemnek, hogy kitartásra tanít és ösztönöz, és általa van lehetőségem megállni gyönyörködni az élet legapróbb dolgain is. Családom által vagyok képes két lábbal állni a realitások talaján, stabilan, megélve a mindennapok csodáit. Nekik ajánlom jelen értekezést.

Tartalom

SAJÁTOS KÉPZÉSI IGÉNYŰ HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN: REKRUTÁCIÓ, BEÁGYAZÓDÁS, INKLÚZIÓVAL KAPCSOLATOS TAPASZTALATOK ÉS TANULMÁNYI ELŐREHALADÁS 2

1. Bevezetés 1

1.1. *A téma aktualitása és lehatárolása* 1

1.2. *A korábbi kutatások és nyitott kérdések*..... 3

1.3. *A sajátos képzési igény fogalma a disszertációban*..... 9

1.4. *A kutatás során vizsgálni kívánt további fogalmak*..... 16

2. A sajátos képzési igényű hallgatók megjelenése a felsőoktatásban..... 18

2.1. *A történeti szempontú megközelítés fontossága* 19

2.2. *A sajátos képzési igényű hallgatók korai megjelenése az Egyesült Államok felsőoktatásában*, ... 20

2.3. *A sajátos képzési igényű hallgatók nevelésszociológiai kutatásai* 22

2.3.1. *A kutatások kezdetei (1950-1970)* 22

2.3.2. *Az esélyegyenlőségi paradigma (1970-1979)* 24

2.3.3. *A tanulási zavar mint probléma a felsőoktatásban (1980-1989)* 26

2.3.4. *Az inkluzív kutatási paradigma (1990-1999)*..... 28

2.3.5. *Az intézményi környezetkutatások szükségessége (2000-es évektől napjainkig)*..... 31

2.4. *A kutatási előzmények értékelése* 34

3. Oktatáspolitikai válaszok a sajátos képzési igényű hallgatók megjelenésére 37

3.1. *Az inkluzív szemlélet megjelenése a felsőoktatáspolitikában* 37

3.2. *Definíciós problémák az oktatáspolitikai dokumentumokban* 40

3.3. *A nemzetközi szakpolitikai gyakorlat változási trendjei* 43

3.3.1. *Egyesült államokbeli gyakorlat* 43

3.3.2. *Európai gyakorlat* 45

3.3.3. *Ausztráliai gyakorlat* 48

3.4. *Magyarországi gyakorlat* 49

3.4.1. *Tanulmányi előrehaladási útvonalak*..... 50

3.4.2. *Jogszabályi keretek* 54

3.4.3. *Az esélyegyenlőség biztosításának szándéka a felsőoktatási törvény tükrében*..... 55

3.4.4. *Az előnyben részesítés a felsőoktatásban*..... 56

3.5. *Korábbi oktatáspolitikai kutatások* 60

3.6. *Hasonlóságok és eltérések a nemzeti felsőoktatáspolitikákban* 63

4. A diplomaszerezés megtérülése a sajátos képzési igényű hallgatók körében 65

4.1. *A diplomaszerezés és foglalkoztatottság kérdései*..... 66

4.2. *Az oktatás megtérülése* 68

4.3. Humán tőke és fogyatékosság	70
4.4. A megtérülés dimenziói	73
4.4.1. Egyéni megtérülés	73
4.4.2. Társadalmi megtérülés	76
4.5. Egy többszörösen megtérülő befektetés	79
5. Eredményességet támogató erőforrások a kapcsolatrendszerben	81
5.1. A társadalmi tőkeelmélet relevanciája	81
5.3. A társadalmi tőkeelmélet és a hallgatói szocializáció	84
5.4. A sajátos képzési igényű hallgatók mint nem-tradicionális hallgatói csoport	87
5.5. A társadalmi tőkeelmélet szerepe a társadalmi kohézió megteremtésében	89
5.6. A társadalmi tőke intézményen belüli és kívüli komponensei	92
5.6.1. Intézményen belüli kapcsolatok	93
5.6.2. Intézményen kívüli kapcsolatok	98
5.7. Sajátos képzési igények, sajátos kapcsolathálózati mintázatok	100
6. A kutatás koncepciója és módszerei	102
6.1. A kutatás célja	102
6.2. Hipotézisek	102
6.3. Adatbázisok bemutatása	103
6.4. Mintavétel	105
7. A sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációja	108
7.1. Társadalmi háttér	112
7.2. Bemeneti eredményesség	117
7.3. Családi társadalmi tőke és bemeneti eredményesség	120
7.4. Pályaválasztás	124
7.5. Összefüggések a rekrutáció dimenziói mentén	129
8. A sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazottsága	131
8.1. A társadalmi tőke vizsgált dimenziói	132
8.2. Sajátos képzési igényű hallgatók a tipikus fejlődésű hallgatók között	136
8.3. Beágyazottság szerinti típusok	139
8.4. A szocioökonómiai háttér és társadalmi tőke összefüggései	141
8.5. Társadalmi tőke és bekerülés a felsőoktatásba	145
8.6. Felsőoktatási beágyazottság a különböző képzéseken	150
8.7. Ki ágyazódik be a felsőoktatási közegbe?	153
8.8. A kapcsolathálózati mintázatok sajátosságai	158
9. A sajátos képzési igényű hallgatók oktatási inklúzióról alkotott percepciója	162
9.1. Speciális oktatási formák igénybevétele	164
9.2. A felsőoktatási intézménybe, és annak szereplőibe vetett bizalom	168

9.3. Az esélyegyenlőséget biztosító intézkedések jelenléte	174
9.4. Az inkluzív oktatáshoz való hozzáférés háttértényezői	186
10. A felsőoktatási előrehaladást befolyásoló tényezők.....	188
10.1. Reziliencia és a rezilienciát támogató tényezők	189
10.2. Tanulmányi többletteljesítmények a felsőoktatásban	194
10.3. Lemorzsolódási rizikófaktorok és az ezekre ható tényezők	198
10.4. A sajátos képzési igényű hallgatók perzisztenssé válását támogató tényezők.....	203
10.5. Az előrehaladást befolyásoló tényezők mérlegen	206
11. Összegzés.....	208
Abstract.....	222
Felhasznált irodalom.....	224
Táblázatok jegyzéke.....	245
Ábrák jegyzéke	247
Mellékletek.....	248

1. Bevezetés

1.1. A téma aktualitása és lehatárolása

A sajátos képzési igényű (a magyar nyelvű szakirodalomban leggyakrabban sajátos nevelési igényű, vagy fogyatékossgal élő hallgatóként említett) hallgatók pedagógiai támogatásának és társadalmi beilleszkedésének kutatása leggyakrabban a gyógypedagógia, valamint a fogyatékossgtudomány mint interdiszciplináris tudományág tárgykörébe tartozik. Jelen kutatás nevelésszociológiai megközelítésben vizsgálja a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási tanulmányi pályafutását és a felsőoktatás társadalmába való integrációját. A kutatás aktualitását adja, hogy a sajátos nevelési, képzési, oktatási igényű tanulók szervezetileg integrált és szemléletét tekintve inkluzív tanítása és nevelése a közoktatás után a felsőoktatás szintjén is teret nyert, azonban ez oktatási rendszerenként eltérően valósul meg. A téma kutatásának fontosságát alátámasztja, hogy a fogyatékossggal élő személyek hazai viszonylatban a teljes népességhez viszonyítva arányaiban alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, s alacsonyabb köreikben a diplomások aránya, s ennek következtében munkanélküliségi arányaik is jelentősen kedvezőtlenebb képet mutatnak a teljes népességhez képest. A Magyarországon nem fogyatékossggal élőknek számító, ám a köznevelésben sajátos nevelési igényűként említett egyéb pszichés fejlődési zavarral élő személyek munkaerőpiaci helyzetéről azonban nem rendelkezünk átfogó statisztikai adatokkal. A diplomaszerezésüket támogató tényezők vizsgálatán keresztül új megvilágításba kerülhet a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez való hozzáférésük, s a felsőfokú végzettségükhöz kapcsolódó egyéni és társadalmi előnyök elérése. A sajátos képzési igényű fiatalok diplomaszerezésének elősegítése ugyanis nem csupán e társadalmi csoport tanulmányi előrehaladására és társadalmi inklúziójára lehet kiemelt hatással, hanem a társadalom és gazdaság egészére egyaránt.

A felsőoktatás inkluzivitásának vizsgálatakor általában a szakpolitikai intézkedéseket, az intézményi környezetet, az épületek és szolgáltatások hozzáférhetőségét vizsgálják a kutatók, valamint az intézményeken belüli - és az intézményeket segítő - szervezetek munkáját. A kutatások azonban nem foglalkoznak részleteiben a sajátos képzési igényű hallgatók tanulmányi előrehaladását támogató tényezőkkel, így a felsőoktatás tanulmányi és társas közegbe való beágyazódásuk eredményességre gyakorolt hatásával, s szintén kevés kutatás vizsgálja, hogy ezen

tényezők hogyan hatnak a diplomaszerzésükre, s azon túl a munkaerőpiacon való elhelyezkedésükre, a társadalmi beilleszkedésükre.

A korábbi kutatásokról az is elmondható, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók társadalmát homogén csoportként kezelik, és nem tesznek különbséget az egyes intézkedések, hatások vizsgálatakor a fizikailag megjelenő (vagyis látható) fogyatékkal élő tanulók valamint a tanulásbeli, figyelem- és magatartásszabályozási problémák (mint szemmel nem látható) fogyatékkal élő tanulók között, így korunk kutatásai esetében nem rendelkezünk eredményekkel arra vonatkozóan, hogy e két csoport összevetésében milyen sajátosságok jelennek meg az inkluzív gyakorlat során és annak következtében. A dolgozat célja tehát három dimenzió mentén került megfogalmazásra. Elméleti szinten kutatásunk igyekszik feltárni a sajátos képzési igény fogalmának felsőoktatási relevanciáját, alkalmazhatóságát, melyet a szakirodalom korábban elsősorban a sajátos nevelési igény fogalmán keresztül a köznevelés vonatkozásában használt. Az elméleti hipotézisek másik célja feltárni, hogy a tanulmányi előrehaladást támogató tényezők hogyan érvényesülnek a sajátos képzési igényű hallgatók esetében, és ez milyen összefüggést mutat társadalmi beágyazódásukkal, továbbá milyen szelekciós mechanizmusok figyelhetők meg e célcsoport felsőoktatási bejutása és előrehaladása esetében. Kutatásunk céljának harmadik dimenziójaként igyekszünk megteremteni e területen a kutatási eredményeken alapuló (evidence based) intézményi politikák és fejlesztések alapját, és feltárni a sajátos képzési igényű hallgatók két csoportjára jellemző felsőoktatási pályafutás sajátosságait, és a tanulmányi előrehaladásukat hatékonyan támogató tényezőket. Mindezek vizsgálata segíthet árnyalni a sajátos képzési igényű hallgatók támogatásának hatásosságáról alkotott képet, s segítséget jelenthet az inkluzívabb intézményi környezet kialakításában, valamint abban, hogy ennek hatásai az egyének egész életén át, a felsőoktatást követően is érvényesülhessenek.

Az első, bevezető fejezetben írunk tehát a kutatás aktualitásáról, majd definiáljuk, kit tekintenek a kutatások, és a disszertációban kit tekintünk sajátos képzési igényű hallgatónak. Tárgyaljuk a hipotézisekhez kapcsolódó elméleteket, korábbi kutatási eredményeket, s az ezek során megválaszolatlanul maradt kérdéseket, így a sajátos képzési igényű hallgatók intézményi kapcsolathálójának alakulását és a felsőoktatási előrehaladás és az esélyegyenlőség kérdéskörét.

1.2.A korábbi kutatások és nyitott kérdések¹

A felsőoktatásban bekövetkezett expanziónak köszönhetően (mely először az Egyesült Államokban az 1950-es években, majd Magyarországon az 1990-es években indult kibontakozásnak) megjelentek az egyetemeken a szakirodalom által nem-tradicionális hallgatóknak nevezett hallgatói csoportok (Attewell et al. 2007, Harper és Quaye 2009, Pusztai 2011, Fenyves et al. 2017), amelyek között megtalálhatók az alacsony státusú családból származó hallgatók, az első generációs diplomászerzők, a nők, a kisgyermeket nevelők, a kisebbségi etnikai, vallási, felekezeti csoportokhoz tartozó hallgatók, a tanulmányaikat a megszokottól idősebb korban elkezdők, a családfenntartók, valamint a munka mellett tanulók, de Pusztai és Szabó (2014) szintén nem-tradicionális hallgatók közé sorolja a fogyatékossgal élő, illetve sajátos képzési igényű hallgatókat is. Az említett valamennyi hallgatói csoport esetében magasabb a felsőoktatásból való lemorzsolódás esélye, így a felsőoktatás azon feladatát, hogy az expanzió által kiegyenlítse a társadalmi egyenlőtlenségeket, a lemorzsolódás következtében mégsem képes kellő hatékonysággal ellátni (Fenyves et al. 2017). Egy felsőoktatási rendszer azonban akkor inkluzív igazán, ha a társadalom minden rétege számára hozzáférhető (Kiss 2016). Ennek következtében pedig mérsékelni képes a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését, s fokozza a társadalmi mobilitást azáltal, hogy a nem-tradicionális hallgatók elől korábban elzárt munkaerőpiaci szegmensekbe elősegíti a bejutást (Kiss 2016).

A sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatásban való jelenlétéről a hazai szakirodalom a nagyszámú kutatások ellenére kevés adattal rendelkezik (Bánfalvy 2014, Dávid 2015, Demjén és Szabó 2016, Fazekas 2011, Kiss 2014, Laki 2015). Elmondható azonban, hogy növekvő felsőoktatásbeli jelenlétük ellenére arányaiban még mindig alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek a nem fogyatékossgal élő népességnél (mindössze 9%-uk rendelkezik diplomával) (Laki 2015). A KSH a 2011. évi népszámlálásról szóló 17. kiadványában említi, hogy ennek aránya fogyatékossgai típusonként eltérő ugyan, de általánosan megfigyelhető. A sajátos képzési igényű hallgatók megjelenése a felsőoktatásban a 2002-2003-as tanévre tehető (Laki 2015). A

¹ Az alfejezet a következő publikált tanulmányokból tartalmaz átdolgozott részleteket: Hrabéczy Anett (2020). Sajátos nevelési igényű hallgatók bekerülési és bennmaradási esélyei a felsőoktatásban In: Dobi, Edit (szerk.) *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája* Debrecen, Magyarország: Printart-Press; Hrabéczy Anett & Pusztai Gabriella (2020): *Fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében.* *Iskolakultúra*, 30(11), 3-23.

KSH 2011. évi népszámlálási adatai alapján látható, hogy a népesség egészét tekintve a fogyatékossgal élő lakosság létszáma csökkenő tendenciát mutat, a létszámcsökkenés ellenére azonban a felsőoktatásban számuk folyamatosan növekszik. Növekvő létszámuk ellenére azonban a mai napig igen kis részét képezik mind a hallgatótársadalomnak, mind a teljes fogyatékossgal élő népességnek. Hrabéczy és Pusztai (2020) eredményei alapján a 2014-ben felsőoktatásba belépő hallgatóknak mindössze 1,045%-a él valamilyen sajátos nevelési igényvel, vagy jelezte a belépéskor sajátos nevelési igény meglétét. Ez azonban nem tekinthető megbízható adatnak, hiszen a korábbi kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy nem minden érintett hallgató regisztrálja sajátos nevelési igényének meglétét a felsőoktatás adminisztratív rendszereiben (Hrabéczy 2019a). Mivel a KSH 2011. évi népszámlálási adatai alapján a teljes népesség 4,9%-a él valamilyen fogyatékossgal, ezen arány alulreprezentáltak tűnik, még abban az esetben is, ha az értelmi fogyatékossgal élő személyek jelenlétét figyelembe vesszük, akik a fogyatékossgal élő népesség mindössze 8,7%-át tették ki 2011-ben (Tausz et al. 2015). Az Európai Unió Európa 2020 stratégiájának részeként fogalmazódott meg a cél, mely szerint a tudáslapú európai társadalmakban a diplomával rendelkezők aránya el kell érje a 40%-ot (Séllei 2018). Magyarországon a fogyatékossgal élő diplomás személyek aránya ezzel szemben drasztikusan alacsony. A ráta teljesítéséhez nagymértékben hozzá tudna járulni a köz- és felsőoktatási intézmények hozzáférhetőbbé tétele, amelynek köszönhetően a felsőoktatásban alulreprezentált csoportok is nagyobb arányban tudnának diplomát szerezni (Séllei 2018). Jelenleg azonban a gimnáziumokban és szakközépiskolákban csupán 1,5% a sajátos nevelési igényű tanulók aránya, ami arra enged következtetni, hogy az ehhez a tanulói csoporthoz tartozók igen kis hányadának van elvi lehetősége arra, hogy a felsőoktatásban folytassa tanulmányait (KSH 2013, KSH 2015, Séllei 2018).

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációjának, s ezzel együtt munkaerőpiaci esélyeinek döntő feltétele az oktatásban való részvétel (Kálmán és Könczei 2002). Problémaként merül fel, hogy már az alapfokú oktatásba való belépésük is nehézségekbe ütközhet, s emellett kiemelt nehézséget jelent a szegregált oktatásból történő továbbtanulás megvalósítása (Kálmán és Könczei 2002). Mivel a köznevelési tanulmányokat lezárók közül relatíve kevesen jelentkeznek a felsőoktatásba, ez tovább nehezíti munkavállalási esélyeiket (Fogyatékossgügyi statisztikák 2009). Az alacsony iskolai végzettség mellett további nehezítő körülményként tartja számon a szakirodalom a szegregáció következtében fellépő szociális nehézségeket, a társadalmi előítéleteket,

valamint bizonyos szakmáktól való elzártságot (Kálmán és Könczei 2002). Az utóbbi években a végzettség és a munkaerőpiaci helyzet tekintetében csupán enyhe javulás figyelhető meg, hiszen a fogyatékossgal élő személyek körében jelentősen megnövekedett a legmagasabb befejezett iskolai végzettség, egyre magasabb az érettségizettek és a diplomával rendelkezők száma (Laki 2017). A legmagasabb befejezett iskolai végzettség emelkedő aránya mellett megfigyelhető a fogyatékossgal élő személyek elhelyezkedési esélyeinek javulása is. A KSH 2016-os mikrocenzus eredményei alapján a fogyatékossgal élő foglalkoztatottak száma 2011-2016 között 3%-ot emelkedett, azonban az arány még így is csupán 13% (Janák és Tokaji 2018). Ezt az arányt a fogyatékossgal élő és sajátos képzési igényű személyek diplomához jutásának elősegítése jelentősen javítaná, ezért is szükséges a felsőoktatási tanulmányok és diplomaszerezés hozzáférhetőbbé tétele, hiszen a végzettség növekedésével a munkaerőpiaci elhelyezkedésük esélye is jelentősen növekedhet (Laki 2017).

Vizsgálatunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy melyek a tanulmányi előrehaladást befolyásoló tényezők a sajátos képzési igényű hallgatók esetében. Kérdésünk továbbá, hogy honnan rekrutálódnak a sajátos képzési igényű hallgatók a felsőoktatásba, és mi befolyásolja esetükben az intézményválasztást, valamint a végzést követően mi segíti munkaerőpiaci elhelyezkedésüket.

A felsőoktatási expanzió a világon mindenhol magával hozta a befogadó szemlélet megjelenését is az egyetemeken (Attewell et al. 2007, Harper és Quaye 2009, Lombardi et al. 2013, Pusztai és Szabó 2014, Pusztai 2015, Ndlovu 2019). A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy noha a szakpolitikák egyértelmű szándéka kiszélesíteni a lehetőségek körét, a rendelkezések és a sajátos képzési igényű egyének tapasztalatai gyakran nem vágnak egybe (Subrayen és Dhunpath 2019), s a végrehajtás hiányosságai akadályokat képeznek a befogadásban (Mosia és Phasha 2017, Ndlovu 2019). Így a jogi és infrastrukturális keretek önmagukban még nem képesek biztosítani az inklúzió megvalósulását (Cooper 2015). A szándékokkal ellentétben növelheti továbbá a sajátos képzési igényű fiatalok marginalizálódását, ha a felsőoktatási intézmények az új gyakorlatok implementálásakor nem konzultálnak az érintettekkel (Vickermann és Bundell 2010, Gibson 2012).

Nemzetközi viszonylatban az ezredfordulót megelőzően, már az 1950-es évektől megkezdődtek az ez irányú kutatások (Marion és Iovacchini 1983, Vogel 1983, Ash et al. 1997), Magyarországon azonban a tudományos kutatások csak a kétezres évektől indultak nagyobb számban (Kálmán és Könczei 2002, Hrabéczy 2019a).

A célcsoport felsőoktatási helyzetének feltárására egyaránt készültek kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket alkalmazó vizsgálatok. A kvantitatív vizsgálatok jellemzően valamely, már meglévő statisztikai adatbázison alapulnak, különböző országok népszámlálási statisztikáit és OECD adatbázisokat vesznek alapul, ilyenkor elsősorban a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási részvételének kiterjedtségéről kapunk információkat (Riddell et al. 2005, Salmi és Bassett 2012, Riddell és Weedon 2014). A kvalitatív vizsgálatok többnyire kis elemszámú interjúk kutatások eredményeiről számolnak be, s a jelenség mélystruktúráiról nyújtanak információt. A téma komplikáltsága miatt jellemző tendencia azonban, hogy célzott kérdőíves kutatásokkal csak elvétve találkozunk (Holloway 2001, Wynaden et al. 2013).

A kutatások értelmezési keretében a felsőoktatáshoz való hozzáférés a társadalmi integrációhoz való jog, az előítéletesség leküzdése és a munkaerőpiaci belépés szempontjából kerül fókuszba, bár születtek eredmények arra vonatkozóan is, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférés önmagában még nem garantálja a védelmet a munkanélküliség ellen (OECD 2011).

Gyakori kutatási témaként merül fel a konkrét tanulmányi nehézségek és az intézményekben igényelhető szolgáltatások vizsgálata. A kutatások jelentős része egy-egy sajátos képzési igényű hallgatói csoportra fókuszál (pl.: Krishnan et al. 2020), s kevés olyan kutatással találkozunk, amely többféle sajátos képzési igényű hallgatói csoport összehasonlítására törekszik (pl.: Biggeri et al. 2020). Az eredmények alapvetően azt mutatják, hogy a sajátos képzési igényű hallgatókon kétszeres a terhelés, hiszen a tanulmányok elvégzése mellett az állapotukból fakadó nehézségek is energiát és időt emésztnek fel az érintett hallgatók mindennapjaiból (Gorman 1999, Cole és Cawthon 2015, Couzens et al. 2015). A többletterhelés mellett gyakran felmerülő problémaként jelenik meg a tanórai ismeretátadás és az intézményi weboldalak hozzáférhetőségének nehézsége, akadálymentességük hiánya. Ezzel összhangban vannak azon kutatási eredmények is, amelyek alapján az intézmények alacsony felkészültségi szintje jelent problémát a befogadás és oktatás területén, valamint a dolgozók irányából érkező negatív attitűd (Holloway 2001, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014, Moríña et al. 2015), amelyről elmondható, hogy közvetett módon hátráltatják a kommunikációt, nehezítve a kedvezmények célba jutását is. Mindezt alátámasztják Hrabéczy (2019a) kutatási eredményei, melyek alapján a megkérdezett sajátos képzési igényű hallgatók arról számoltak be, hogy a vélt és/vagy valós, már megtapasztalt negatív oktatói attitűd jelentősen hátráltatta őket a tanórákon való aktív részvételben, jegyzetelésben. Emellett

az információáramlás tekintetében is negatív tapasztalatokról számoltak be, a megkérdezettek legnagyobb hányada tanulmányai során nem értesült az őt megillető kedvezményekről, s az intézmények és intézményhez tartozó esélyegyenlőséggel foglalkozó szervezetek honlapjain sem találtak erre vonatkozó információt (Hrabéczy 2019a).

A nemzetközi tudományos figyelem azonban nagy hangsúlyt fektet az egyes iskolai szintek közötti átmenet, a felnőtt életbe történő átmenet és jövőtervek problémájára, valamint a pályaválasztás konkrét és rejtett nehézségeire. Ezen helyzetek áthidalására főként az Egyesült Államokban az úgynevezett „transition plan” kerül alkalmazásra, és számos kutatás foglalkozik e gyakorlat rövid- és hosszútávú hatásaival (Shogren és Plotner 2012, Cheong és Yahya 2013, Trainor et al. 2016). Az OECD egy 2011-es vizsgálatában arra mutatott rá, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók továbbtanulási aspirációi nem sokban különböznek a nem sajátos nevelési igényű társaikénál, viszont az aspirációik erősebben hatnak a továbbtanulási döntésre, mint a szülők iskolai végzettsége (OECD 2011). A pályaválasztás és felsőoktatásba történő jelentkezés esetében a kutatások eredményei arra mutatnak, hogy sok helyen nem egyértelmű a bekerülés és diplomaszerzés lehetősége a sajátos nevelési igényű jelentkező számára (Ndlovu 2019). Hrabéczy (2019a) eredményei arra mutatnak rá, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében a pályaválasztást nagymértékben befolyásolja, hogy milyen előzetes képpel rendelkeznek egy adott munkakörrel és arról, hogy fogyatékosságuk alkalmatlanná teszi-e őket az adott munkakörhöz kapcsolódó feladatok elvégzésére, ami nem biztos, hogy megfelel a realitásoknak. Mivel a felsőoktatás szakjainak többségén nincs alkalmassági vizsga, pályaválasztásuk racionális döntésnek tűnhet, valójában csupán korlátozott racionalitáson alapulhat. Ndlovu (2019) interjú vizsgálatának tapasztalatai szerint az érintett jelentkezők a felvételhez szükséges követelményeket rendkívül sok esetben teljesíthetik, problémát jelent azonban, hogy azok a képességek, amelyek a tanulásban és a munkavégzésben akadályozó tényezők, vagy teljesítési feltételek lennének, csak a képzés közben, egy-egy konkrét tantárgy teljesítésekor/nem teljesítésekor derülnek ki, s ez a hallgató lemorzsolódásához vezet.

Nemzetközi szempontból kevésbé vizsgált terület a sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációja, valamint a konkrét felsőoktatási intézmények esélyegyenlőséget támogató gyakorlatának a hallgatói pályafutásra gyakorolt hatása. A rekrutáció esetében a magyarországi eredmények rámutatnak arra, hogy a sajátos képzési igényű tanulók igen nagy arányban érintettek a szegénységben, és igen sokan érkeznek hátrányos helyzetű

településekről a felsőoktatásba (Szellő 2013, Balázs-Földi és Dajnoki 2016, Balázs-Földi 2019). A Központi Statisztikai Hivatal népszámlálási és mikrocenzusos adatai egyaránt vizsgálják a fogyatékossgal élő személyekből álló népességet a létszámadatok és a munkaerőpiaci elhelyezkedés tekintetében. A legújabb eredmények alapján Magyarországon a legmagasabb befejezett iskolai végzettségű fogyatékossgal élő személyek aránya növekszik, miközben az utóbbi években a fogyatékossgal élő személyekből álló népesség létszáma nem növekedett. Munkaerőpiaci helyzetük is javulni látszik a statisztikai adatok alapján a megelőző lekérdezésekhez képest, azonban ezek háttérben állhat az is, hogy szigorodtak a diagnosztikai feltételek (KSH 2015). A felsőoktatási intézményi gyakorlatok esetében Barakonyi és Pankász (2019) legújabb eredményei szerint nagymértékű hiányosságok mutatkoznak meg szervezeti és személyi szinten egyaránt. Erre példa a fogyatékosügyi koordinátorok hiánya az általuk vizsgált intézmények 20%-ában, az intézményi szolgáltatások pedig leginkább alapvető igényekre reagálnak, a speciális igényekre (például jelnyelvi tolmács biztosítása) kevés a lehetőség.

Hrabéczy (2019a) interjúk kutatásának legfontosabb következtetése volt, hogy a felsőoktatási intézményi szolgáltatások csak kiegészítő segítségként vannak jelen a felsőoktatási tanulmányok során, az eredményességet emellett nagymértékben befolyásolja az egyén konkrét társas kontextusa, kiemelten a család és a pedagógusok támogatása már a korai életszakaszban is. A felsőoktatásban ezeknek a közvetlen támogató hatása nagy mértékben lecsökken, közvetett módon azonban a korábbi segítség érvényesíti hatását, és a korábbi tapasztalatok alapján a tanuló magabiztosabban fordul segítségért akkor, ha erre a korábbiakban a környezete lehetőséget adott és tájékoztatást kapott az őt megillető szolgáltatásokról és azok igénylésének menetéről. Az ezen a téren kialakult tudatosság megléte, illetve hiánya pedig a pályaválasztásban is megmutatkozik (Hrabéczy 2019a).

A nemzetközi szakirodalom szerint a felsőoktatásba lépve az intézménynek megszűnik a felelőssége, és a tanulókra terjed abban a tekintetben, hogy hangot adjanak igényeiknek, és nem az intézmény kötelessége a diákok speciális oktatási szükségleteinek kiderítése ellentétben az alacsonyabb iskolai szintekkel (OECD 2011). Azonban több kutatás is megerősítette már, hogy a megbélyegzéstől való félelemből, vagy a „csak azért is megmutatom” mentalitásból fakadóan sokan nem vállalják fel sajátos képzési igényüket a felsőoktatásban, ez pedig tovább nehezíti az esélyegyenlőség biztosíthatóságát. (Riddell et al. 2005, Fuller et al. 2004, Veroszta 2016, Hrabéczy 2019b).

1.3. A sajátos képzési igény fogalma a disszertációban

A definíciós és fogalmi lehatárolás kérdésköre e célcsoport esetében kihívás elé állíthatja a kutatókat. Ennek oka, hogy –ahogyan e fejezetben a későbbiekben kifejtjük– a szakirodalomban számos meghatározással, esetenként ugyanarra a célcsoportra vonatkozó eltérő elnevezéssel találkozhatunk. Emellett azonban az országstatisztikák fogalomhasználata is speciális. Egyes országok a fogyatékossgal élő személyekre szűkítik az e tekintetben felmérni kívánt populáció körét, míg az országok között jelentős eltérés mutatkozik abban, hogy tágabb vagy szűkebb értelemben használják-e ezen fogalmakat. Míg az oktatással (is) foglalkozó világszervezetek –mint az Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD)– egy nemzetközi szinten is értelmezhető egységes fogalomhasználatra törekcszenek a sajátos nevelési/képzési/oktatási igényt illetően, addig a szakpolitikai és egészségügyi szervezetek –mint az Egészségügyi Világszervezet (WHO)– gyakran csak a fogyatékossgal élő személyekről rendelkeznek adatokkal, és az egyéb sajátos igényekről, mint a súlyos tanulási zavarok, már nem rendelkeznek információval. A WHO a fogyatékossgal élő hallgatók esélyegyenlőségének kérdéskörét három kritérium mentén határozza meg (személy, eszköz, környezet) s ezek kapcsolatrendszerén keresztül vizsgálja a fogyatékossgot és esélyegyenlőséget (WHO 2001/2003, Séllei 2018). E meghatározás és szemlélet a fogyatékossgot nem a személy sajátjaként kezeli, hanem a személy eszközökhöz és környezethez való viszonyaként azonosítja azt (WHO 2001/2003, Séllei 2018). A fogyatékossgal élő és sajátos képzési igényű hallgatók és tanulók csoportja nem tekinthető homogénnek, hiszen az egyének különbözhetnek a fogyatékossg típusán túl a fogyatékossg mértékében, valamint abban, hogy az előttük álló akadályokkal való megküzdésük és a helyzetükhöz való alkalmazkodás milyen mértékű (MPME 2016). Mivel azonban kutatásunk során az intézmények inkluzív gyakorlata kerül fókuszba, a sajátos képzési igényű hallgatókat mint csoportot vizsgáljuk, ennek következtében az egyéni sajátosságok és eltérések nem kerülnek az elemzés során kiemelésre.

A hazai közneveléshez kötődő jogszabályok, a köznevelési törvény szerint sajátos nevelési igényű tanulók elnevezésű csoport a kiemelt figyelmet igénylő tanulók egyik alcsoportját alkotja (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, § 4). Hazánkban a kiemelt figyelmet igénylő tanulók köznevelési intézményekben való megjelenését és

lehetőségeit is ez a törvény szabályozza. Felosztása szerint a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók csoportja három fő kategóriára bontható, a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjára, a tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek csoportjára, valamint a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportjára. A különleges bánásmódot igénylő tanulói csoporton belül a törvény három alkategóriát különít el: a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók (SNI), a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek/tanulók (BTMN), valamint a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók körét.

A sajátos nevelési igény definíciója, a sajátos képzési igény kifejezés felsőoktatási relevanciája

Mesterházi és Gerebenné már 2006-ban felhívja a figyelmet a jogi és diagnosztikus kategóriák definíciójának egymást nem fedő tartalmára, amely keretek esetében a mai napig nem történt változás, ugyanis az egyik többletjogokat biztosító gyűjtőfogalom, a másik pedig gyógypedagógiai vonatkozásokat takar (Mesterházi és Gerebenné 2006). Gordosné az iskoláztatási szempontú értelmezést is egy külön lehetőségnek tartja. Ez az iskoláztatási szempontú fogalom Magyarországon 2003 óta használatos (Gordosné 2004). Gordosné úgy is értelmezi mindezt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló az a tanuló, aki az iskolai követelményeket csak valamilyen többletszolgáltatás segítségével képes teljesíteni. A köznevelési törvény megfogalmazása szerint tehát sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, aki mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, halmozottan fogyatékos, vagy autizmus spektrumzavarral, illetve egyéb pszichés fejlődési zavarral (tehát súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, § 4). A felsőoktatási törvény ugyanezt a kategóriát nem sajátos nevelési igényű, hanem fogyatékossgal élő hallgatónak nevezi, többnyire megegyezik a köznevelési törvényben leírtakkal. Egyetlen eltérés, hogy a felsőoktatási törvényben foglaltak szerint a fogyatékossgal élő hallgató kategóriájában nem szerepelnek az értelmi fogyatékossgal élő tanulók (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, § 108).

A felsőoktatási törvény ugyan az előbbieket alapján fogyatékossgal élő hallgatóként definiálja ezt a hallgatói csoportot, a hazai és nemzetközi kutatások esetében igen változatos, hogy a kutatók milyen elnevezéssel illetik a vizsgált célcsoportot. Az angol nyelvű nemzetközi szakirodalomban a legelterjedtebb a *students with disabilities*

összefoglaló elnevezés (pl.: Baron et al. 1996, Ash et al. 1997, Borland és James 1999, Cooper 2015), ám szintén igen gyakori, hogy a kutatások students with special educational needs-ként hivatkoznak e hallgatókra (pl.: Laamanen et al. 2019, Taylor 2005). Utóbbi egy tágabb kategória, ám a tanulmányok és szakkönyvek, tankönyvek esetében az figyelhető meg, hogy azok egy része a fogyatékossgal élő hallgatókra utal ezen elnevezés alatt. Ennek oka feltételezhetően az egyes országok közötti eltérés az egyes kiemelt figyelmet igénylő tanulói és hallgatói típusok megnevezésében, amelyek az idegen nyelve történő fordítás, és gyakori tükröfordítás következtében válnak félrevezetővé. A kifejezés használatának, értelmezésének nehézségét jelenti továbbá (főként hazai kontextusban), hogy az „education” fordítható egyfelől nevelésként, másfelől érthető alatta az oktatás, képzés, felkészítés. A magyar nyelvű szakirodalom esetében szintén változatos e hallgatói csoport megnevezése, ám ennek oka máshol keresendő. Ahogyan a korábbiakban említettük, hazánkban a különböző tudományterületek eltérően csoportosítják és kategorizálják a sajátos nevelési igény és fogyatékossgok közé tartozó jelenségeket, s Mesterházi és Gerebenné (2006) megfigyelése alapján ezek tartalma gyakran nem fedik egymást. Az előbbieken pedig utaltunk arra, hogy a köznevelési és felsőoktatási törvények ugyanazok tanulói csoportot illetik két különböző elnevezéssel. Az elnevezés kapcsán két fontos kérdés merül fel. Az ebből fakadó egyik eldöntetlen kérdés a mai magyar nyelven megjelenő kutatások alapján, hogy nevezhetők-e a pszichés fejlődési zavarok fogyatékossgnak, s amennyiben ez nem megfelelő ernyőfogalom, úgy második kérdésként felvetődik, hogy a sajátos nevelési igény alkalmazható-e a köznevelési tanulmányaikat már befejezett fiatal felnőttek esetében. Ebből kifolyólag a magyar nyelvű szakirodalomban találkozhatunk a fogyatékossggal élő hallgató (pl.: Barakonyi és Pankász 2019, Laki 2015, Kiss, 2014), a sajátos nevelési igényű hallgató (pl.: Gál et al. 2019), a speciális igényű hallgató (pl.: Dávid 2015), a sajátos képzési igényű hallgató (pl.: MPME 2016), valamint a sajátos tanítási-tanulási igényű hallgató elnevezéssel is (Kraiciné 2013). Első ránézésre zen kifejezések szinte mindegyike azonos meghatározással írható le, a különbség ezek között abban rejlik, hogy a felsőoktatásnak a kutató csupán képzési funkciót tulajdonít, vagy megjelenik a felsőoktatásban töltött évek alatt a nevelés oktatástól, tanítástól és tananyagátadástól tágabb értelmezése.

Mérlegeltük tehát, hogy az egyes kifejezések meghatározása mögött milyen tartalom, attitűd húzódik meg, és milyen kapcsolatba hozhatók ezen összetevők a magyarországi felsőoktatással, felsőoktatás-pedagógiával. Emellett igyekeztünk

felsorakoztatni az egyes kifejezések mellett és ellen szóló érveket. A fogyatékossgal élő hallgató kifejezés mellett szólhat, hogy az angolszász szakirodalom a hazai viszonylatban egyébként nem fogyatékossgként definiált tanulási zavarokat és további egyéb pszichés fejlődési zavarokat is (magyar fordítás szerint) a fogyatékossg jelzővel látja el (pl. learning disabilities) (Halmos 2016, Elbro 2010, Vellutino et al. 2004), valamint, hogy a hazai felsőoktatási törvény is e megnevezéssel illeti összefoglaló nevén a célcsoportot. A kifejezés ellen szóló érv azonban a fogyatékossg hazai értelmezésében és kategóriarendszerében rejlik. Egyfelől hazai viszonylatban, ahogyan már említettük, nem képezi részét e fogalomnak az egyéb pszichés fejlődési zavarok köre, valamint a KSH és FNO szerinti meghatározások is erősen kötődnek a már meghaladottnak tekinthető medikális modellhez (Halmos 2016). A terminológia pontatlan használata pedig hozzájárulhat az oktatók felől érkező negatív attitűd erősödéséhez is. A korábbi kutatási eredmények alapján ugyanis a tanulási- vagy figyelemzavarral élő hallgatók igen gyakran találkoznak kétkedéssel, állapotuk súlyosságának vagy a diagnózis létjogosultságának megkérdőjelezésével (Hrabéczy 2019a). Meglátásunk szerint tehát a felsőoktatás kontextusában alkalmazott kifejezésnek a köznevelési kontextushoz hasonlóan további pedagógiai, pszichológiai és gyógypedagógiai aspektusokat is magában kell hordoznia. Emellett dolgozatunkban a jogszabályi nyelvezet helyett a nemzetközi és hazai neveléstudomány szaknyelvéhez és az aszerinti értelmezésekhez ragaszkodunk.

Dolgozatunkban amellet érvelünk, hogy a felsőoktatás hozzáadott értéke révén (Pusztai et al. 2016) a képzésnél jóval szélesebb területen hat a hallgatótársadalomra, s ahogy Pusztai és munkatársai (2016) Astin-t (1993) idézve megállapítják, az intézményi tapasztalatok speciális transzformációs folyamatokat idéznek elő a hallgatóévek alatt, s mindez a hallgatók gondolkodásában és magatartásában is széleskörű változásokat idéz elő. Ezek közül a hatások közül ki kell emelnünk azt az inter- és intragenerációs intézményi kapcsolathálózatot, amelyben a hallgató szocializálódik, s amit a nevelésszociológia a nevelés fogalmával azonosít (Pusztai 2011, Pusztai 2020a). Mindezt kiegészíthetjük azzal, hogy a nevelés Durkó (1999) szerinti értelmezésében permanens folyamat, mely során az egyén egész életén át tartó fejlődése a környezeti hatásokra adott egyéni reakció, folyamatos „önalakító erőfeszítés” eredménye. Mindennek értelmében a sajátos nevelési igény kifejezés használata a felsőoktatás rendszerében sem veszíti el érvényét. A felsőoktatás azonban a köznevelési intézmények felelősségi köréhez képest kevesebbet vállal fel, s így a tudásátadáson, képzésen, szakmára való felkészítésen és az

ehhez kizárólag szorosan kapcsolódó attitűdformáláson túl nem vállalja fel a nevelés tágabb aspektusban vett felelősségét. Amennyiben tehát a felsőoktatási intézményrendszer és szakpolitika oldaláról közelítjük meg a kérdést, a sajátos képzési igényű hallgató elnevezés tűnik a leginkább helytállónak. E kifejezés mellett szóló érvként említhető a felsőoktatás kiterjedt képzési profilja, mely egyfelől túlmutat az otthoni és órai tanuláson és oktatáson, másfelől magában foglalja tehetséggondozás mellett az egyes diszciplínákhoz kötődő személyiségfejlesztést, szemléletformálást is.

Az előbbiekben pedig utaltunk arra is, hogy Gordosné (2004) megfogalmazása alapján a sajátos nevelési igény a tanulóévek alatt, a sikeres továbbhaladáshoz szükséges többletszolgáltatások igényét írja le, melyre az érintett hallgatóknak felsőfokú tanulmányaik során is szükségük lehet, s valóban elérhetők számukra az ezt támogató lehetőségek. Ennek megfelelően kutatásunk során a sajátos képzési igényű hallgató elnevezést használjuk. A magyar nyelvű szakirodalomban igen ritkán jelenik meg ezen elnevezés használata, ennek ellenére a dolgozatban ezt a kifejezést használjuk azokban az esetekben is, amikor az általunk hivatkozott szakirodalomban a fogyatékossgal élő, valamint sajátos nevelési igényű hallgató elnevezés olvasható. Fontos leszögeznünk továbbá, hogy azokban az esetekben, ahol hallgatókról van szó, a sajátos képzési igényű hallgató kifejezést, a köznevelésben tanuló gyermekekről szóló eredmények esetében a sajátos nevelési igényű tanuló kifejezést használjuk. A felnőtt lakosságot leíró eredmények esetében a fogyatékossgal élő személyek, népesség kifejezéssel élünk, mert ebben az esetben csupán a fogyatékossgként kategorizált állapotokkal élő populációról rendelkezünk adatokkal, az egyéb általunk is vizsgált alcsoportokról a felnőtt lakosság esetében nem rendelkezünk információval.

A dolgozat sajátos képzési igényű hallgatónak tekinti tehát azokat a hallgatókat, akik a 2011. évi CCIV. felsőoktatásról szóló törvény 108.§ 6. pontjának értelmében a *fogyatékossgal élő hallgató* kategóriájába sorolandók. A fogalmi meghatározást nehezíti a hazai törvényi rendelkezések eltérő fogyatékossg-értelmezése, amely szerint eltérő meghatározásokkal szembesülünk az oktatás, a szociális szféra, valamint az egészségügy területén egyaránt. Azonban a felsőoktatásban tanuló fogyatékossgal élő hallgatókat érintő rendelkezések, az általuk igénybe vehető lehetőségek vizsgálatának egyértelműsége érdekében a felsőoktatásban használatos definíció szerint csoportosítjuk a vizsgálat tárgyát képező hallgatókat. Eszerint, s a nagyfokú heterogenitás figyelembevételével mellett sajátos képzési igényű hallgatónak tekintendő e dolgozatban az a hallgató, aki „*mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg*

együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CCIV. felsőoktatásról szóló törvény 108.§ 6.)

Az OECD szerinti felosztás hasonló, azonban több ponton eltér a hazai csoportosítástól és a kategóriák elnevezésében is látható némi eltérés. Amíg hazánkban a sajátos nevelési/képzési igény kategória egy különálló csoportot jelöl a különleges bánásmód keretein belül, addig az OECD által megalkotott definícióban a sajátos nevelési igény angol megfelelője, a Special Educational Needs (SEN) alkotja a kiemelt figyelmet igénylő tanulók gyűjtőfogalmát (Csányi 2007). Az OECD felosztásában a sajátos nevelési igény egy tágabb kategóriára utal, amelynek három fő csoportja van, a fogyatékossgal élő, vagy más elnevezés szerint súlyos képességzavarral élők csoportja (SEN-A, angol elnevezés szerint disabilities), a tanulási zavarral élők (SEN-B, angol elnevezés szerint difficulties), valamint a hátránnyal rendelkezők (SEN-C, angol elnevezés szerint disadvantages). Az OECD által tükörfordításban tanulási nehézséggel (difficulties) élőként megnevezett csoport esetében az állapot hátterében nem organikus rendellenességek állnak, szemben a fogyatékossgal élőkkel (Csányi 2007). A hátránnyal rendelkezők csoportja nagyjából megegyezik a hazai hátrányos helyzet kategóriájával, ám annál egy tágabb kategóriát jelöl, ide sorolandók ugyanis a társadalmi, szociális, kulturális, valamint nyelvi tényezőkből fakadó hátrányok is (Csányi 2007). A hazai felsőoktatási törvényben fogyatékossgal élő hallgató kategóriába sorolt fogyatékosági típusok az OECD kategóriarendszerében tehát két csoportban, a SEN-A és SEN-B kategóriákban helyezhetők el, az általunk ez alapján készített felosztást az 1. táblázat szemlélteti. A nemzetközi szakirodalomban olvasható visible/invisible disabilities felosztás gyakorlatilag egybevágh az OECD felosztása szerinti SEN-A és SEN-B kategóriáival, és a csoportosítás mögött meghúzódó magyarázat esetében is felfedezhetők hasonlóságok (Griffiths 2020, Vogel 1983, Ryan 2007, Luna 2002, Kendall 2016, Strnadová et al., 2015). E felosztás szerint a pszichés fejlődési zavarral élő, a tanulást, koncentrációt, gondolkodást, kommunikációt meghatározó állapotokkal élő egyének is fogyatékossgal élő személyeknek tekinthetők (Adams et al. 2010). E megközelítés alapján tehát a látható fogyatékoságok és/vagy sajátos képzési igények közé tartoznak a hétköznapi szemlélő számára is látható, fizikailag megjelenő, érzékelhető eltérések, míg a láthatatlan fogyatékoságok, sajátos képzési igények közé a fizikailag a külső szemlélő számára nem látható állapotok. A nemzetközi gyakorlat ide

sorolja a krónikus betegségeket is, de Ysasi és mtsai (2018) felhívják a figyelmet a kategória rendkívül tág értelmezhetőségére is. A hazai és nemzetközi gyakorlatot mérlegelve kutatásunk során a későbbiekben a célcsoportra összefoglaló néven sajátos képzési igényű hallgatókként hivatkozunk, az összehasonlításon alapuló elemzések esetében pedig a látható jeleket mutató (L-SKI) és a látható jeleket nem mutató sajátos képzési igényű (NL-SKI) hallgatók elnevezésekkel élünk, és e két sajátos képzési igényű hallgatói csoportot hasonlítjuk össze egymással, valamint a tipikus fejlődésű hallgatókkal. Amikor tehát látható jeleket mutató SKI hallgatókról vagy látható jeleket nem mutató SKI hallgatókról beszélünk, azt mérlegeljük, hogy a sajátos képzési igény, valamint az azt előidéző állapot milyen mértékben érzékelhető az egyén és környezete számára. Mindez maga után vonja az állapotból fakadó igények láthatóságának kérdését is. Ennek kapcsán feltételezzük, hogy a laikus számára is látható állapotok esetén az igények megléte is könnyebben észrevehető, míg a laikus számára nem látható állapotok esetében a speciális igények megléte is rejtve marad. Vizsgálatunkban tehát nem az egyén állapotának súlyossága felől közelítjük meg a kérdést, hanem az adminisztratív kategóriák jellemzőinek oldaláról. Feltételezzük ugyanis, hogy eltérő pedagógiai megközelítés szükséges azok oktatása, megsegítése szempontjából, akik állapota főként a hozzáférésben, a tananyag vizuális vagy auditív befogadásában, valamint reprodukciójában akadályozza őket, és más azok esetében, akik számára állapotukból kifolyólag az ismeretek elsajátítása és visszaadása, reprodukciója a megváltozott vagy eltérő fejlődésű kognitív, idegrendszeri struktúrák miatt válhat nehezítetté. Míg előbbi gyakrabban érzékelhető a külső szemlélő számára, és ritkábban tagadható le az egyén által, utóbbi épp ellenkezőleg, nehezen észrevehető a laikus számára, és könnyen letagadható az egyén által önmaga és mások előtt (Halmos 2016, Stroman 2003). Fontos szempont e tekintetben továbbá, hogy a fogyatékoság vagy speciális igények megléte sok esetben az identitásnak jelentős részét képezi, azonban, hogy ezen állapot (akár szerzett állapot esetén) milyen mértékben épül be az egyén identitásába, az az állapot, élethelyzet szubjektív megélésén is múlik (Waddington 1995, Nabbali és Fraser 2009, Barnes és Mercer 2000).

1. táblázat: A magyarországi fogyatékosággal élő hallgatói típusok helye az OECD SEN kategóriarendszerben

Kategória	L-SKI	NL-SKI
-----------	-------	--------

Leírás	Fogyatékoságok vagy Viselkedési, tanulási vagy érzelmi károsodások, szenzoros, zavarok motoros vagy neurológiai rendellenességek
Speciális igény	A speciális igények a fogyatékoságból eredő problémákból fakadnak A speciális igények az oktatási környezet és a tanuló közötti interakcióból fakadnak
A magyarországi felsőoktatási törvény szerinti fogyatékoságok	Mozgásszervi, érzékszervi Egyéb pszichés fejlődési zavarok (látás, hallás), (súlyos tanulási-, figyelem- vagy beszédfogyatékoság magatartásszabályozási zavar), autizmus spektrumzavar

Forrás: OECD (2004) és Nftv. 2011 alapján saját szerkesztés

1.4. A kutatás során vizsgálni kívánt további fogalmak

A 2. táblázatban láthatók a kutatás során vizsgálni kívánt főbb fogalmak, s azon dimenzió, mérési lehetőségei. A vizsgálatra kerülő fogalmakat a disszertáció elméleti fejezeteiben részletesen tárgyaljuk.

2. táblázat: A kutatás során vizsgálni kívánt fogalmak

Vizsgálni kívánt központi fogalmak	Dimenziók	Mérési lehetőségek
Rekrutáció (Bass, 2004, Szemerszki 2016b, Kovács et al. 2019, Hrabéczy és Pusztai 2020)	Demográfiai	Nem
		Életkor
	Társadalmi	Családszerkezet és családméret
		Rendelkezik-e a testvér sajátos nevelési igénnyel
		Lakóhely településtípusa, lakótelepülés távolsága az intézménytől
		Szülők legmagasabb befejezett iskolai végzettsége
Társadalmi töke, inklúzió, társadalmi kohézió (Coleman 1988,	Tanulmányi	Szülők foglalkoztatottsága
		Objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzet
		Érettségig adó középiskola típusa
		Érettségi és felsőoktatási képzés megkezdése között eltelt idő
	Intézményen kívüli kapcsolatháló - Család, kortársak, szervezeti bekapcsolódás	Felsőoktatási intézmény, kar, szak, tudományterület, képzési szint
		Felvételi összpontszám, többletpontok, pályaválasztás
Társadalmi töke, inklúzió, társadalmi kohézió (Coleman 1988,	Intézményen kívüli kapcsolatháló - Család, kortársak, szervezeti bekapcsolódás	Család tanuláshoz való viszonya, interakciók típusai, mennyisége
		Kortársakkal megvalósuló interakciók típusa, mennyisége

McConkey és Mariga 2010, Pusztai 2011)		Intézményen kívüli szervezetekbe való beágyazottság
	Intézményen belüli kapcsolatháló - Oktatók, esélyegyenlőségi szakemberek, kortársak, szervezeti bekapcsolódás	Oktatókkal megvalósuló interakciók típusa, mennyisége Iskola- és hallgatótársakkal megvalósuló interakciók típusai, mennyisége Középiskolai osztály továbbtanulási aránya Intézményen belüli szervezetekbe való beágyazottság Pályaválasztás-specifikus társadalmi tőke
Eredményesség, tanulmányi előrehaladás (Kovács et al. 2019, Ceglédi 2018, Connor és Davidson 2003, Járαι et al. 2015)	Relatív eredményesség	A látogatott szak felvételi rangsorban elfoglalt helye Tanulmányokon felüli többletteljesítmény
	Reziliencia	Társadalmi hátrányok ellenére eredményes Pszichológiai reziliencia
	Szubjektív eredményesség	Alkalmasság érzése a választott pályára Tanulmányok és diplomaszerzés melletti elköteleződés
	Perzisztencia	Képzés/intézményváltás Csúszások és passzív félévek, költségtérítéses félévek, lemorzsolódási rizikó
Fogyatékoság/Sajátos képzési igény (2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról)	Iskolarendszerben	Többletpont sajátos nevelési igény meglétéért Intézményi kedvezményekre és szolgáltatásokra való jogosultság
	Gyógypedagógiai értelemben	Fogyatékoság vagy egyéb pszichés fejlődési zavar típusa

2. A sajátos képzési igényű hallgatók megjelenése a felsőoktatásban

A bevezető fejezetben a definíciók tisztázása mellett csupán utaltunk a leggyakrabban felmerülő, jelenkorban kutatott problémákra, és kutatási eredményekre, tanulságos azonban visszatekintünk a kezdetekre. A kutatások általában a felsőoktatási expanziót tekintik az inkluzív szemlélet felsőoktatási intézményekbe való beszivárgásának kiindulópontjaként, azonban, ha a tengerentúli, ezredfordulót megelőző kutatásokra is kitekintünk, azzal szembesülünk, hogy az Egyesült Államokban már a 20. század közepén elindult ez a folyamat, és onnan gyűrűzött be az európai, majd később az afrikai, ausztráliai és ázsiai felsőoktatási rendszerekbe is, valamint ugyanez figyelhető meg a sajátos képzési igényű hallgatókra irányuló kutatások megjelenését illetően is. Egyfelől tehát az expanzió terjedésével magyarázható a kutatások elsődlegesen amerikai, angolszász előzménye és annak túlsúlya, mindemellett azonban az is hozzájárul a dominanciához, hogy a fogyatékoságtudomány „bölcsőjének” is e két földrajzi térség tekinthető (Halmos 2016)

Ebben a fejezetben áttekintjük a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatásban történő megjelenésének kezdeteit, s a felsőoktatás esetében az inkluzív szemlélet megjelenésének kiépülésének és globálissá válásának folyamatát, pontosabban ezen tényezők tudományos kutatásokban való megjelenését. Felidézzük, hogy az esélyegyenlőségért folytatott mozgalmakat megelőzően hogyan jelentek meg a sajátos képzési igényű hallgatók az egyetemeken. Feltárjuk, honnan eredeztethető a sajátos képzési igényű hallgatók befogadására irányuló mozgalmak és intézkedések létrejötte, s mindezek hogyan hatottak a 20. század második felének, és napjaink oktatáspolitikájára. Ezt követően a sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló kutatások nevelésszociológiai kutatásának kutatástörténetét vázoljuk fel, megkeresve a főbb történeti csomópontokat. A kutatások történeti vonulatát elemezve így megismerjük a tudományos diskurzusban megjelenő első lépéseket, az esélyegyenlőségi paradigma kibontakozását, a tanulási zavarral élő hallgatók kérdéskörének megjelenését az esélyegyenlőségre irányuló diskurzusban, az inkluzív paradigma kialakulását, majd a jelenkor kutatási problémáit, és a téma kutatásának limitációit.

E történeti vonulat elemzésekor szembesültünk azzal, hogy a fogyatékosággal élő és a tanulási zavarokkal küzdő hallgatók a jelenlétük felfedezésekor eltérő szolgáltatások és támogatási lehetőségek birtokában voltak. Az inkluzív paradigma megjelenését és kibontakozását követően azonban az intézményi gyakorlatok és a

tudományos kutatás összemosta e két csoport problémáját, amikor ugyanis az expanzió globális méreteket öltött, a később csatlakozó országok és intézmények már nem a két csoportra nézve differenciáltan, hanem homogén csoportként, egy tanulói csoportra értelmezve vették át a korábban más országokban és intézményekben kialakított gyakorlatokat, s e homogénnek tekintett közegre szabva hozták létre saját intézkedéseiket. Az ezt követően megjelenő kutatások innentől szintén nem tesznek különbséget a fogyatékkal és a tanulási zavarral élő hallgatók között, így jelen kutatás egy „rég-új” kutatási kérdés felelevenítésével próbálja feltárni és bemutatni, hogy az eltérő nehézségekből fakadóan a jelenlegi intézkedések minden sajátos képzési igényű hallgató esetében adekvátak bizonyulnak-e.

2.1. A történeti szempontú megközelítés fontossága

Az utóbbi évtized sajátos képzési igényű felsőoktatási hallgatók problémáját feldolgozó szakirodalma a felsőoktatás expanziójához nyúl vissza, amikor a témakör aktualitását, kutatásának fontosságát tárgyalja (Thusing 2003, Shevlin et al. 2004, Riddell et al. 2005, Martins et al. 2017). Noha a jelenkorban tapasztalható problémák, kérdések, a létszámadatok alakulása valóban a felsőoktatás expanziójára vezethető vissza, mind a hazai, mind pedig a nemzetközi szakirodalom úgy tartja, hogy az expanzió időszaka volt a kezdete is a sajátos képzési igényű hallgatók nevelésszociológiai irányú kutatásának (Thusing 2003, Shevlin et al. 2004, Riddell et al. 2005, Martins et al. 2017). Habár a kutatások egy része a különböző, felsőoktatást érintő jogszabályváltozásokon keresztül végig követi a sajátos képzési igényű hallgatók befogadásának alakulását a felsőoktatásban, csak kevés tanulmány foglalkozik azzal, hogy feltárja, és értelmezze, hogy az expanziót megelőzően hogyan alakult a sajátos képzési igényű személyek felsőoktatási részvétele, és milyen egyéb társadalmi, gazdasági vagy politikai körülmények játszottak szerepet a felsőoktatás inkluzív tételének megjelenésében az expanziót megelőző évtizedekben. Ebben a fejezetben arra vállalkozunk, hogy feltárjuk a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatásban történő megjelenésének gyökereit, majd a sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló nevelésszociológiai kutatások történeti megközelítésű elemzésén keresztül felvázolni, hogyan alakult napjainkig a sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlőségének vizsgálata, és az arról alkotott vélekedés. Mivel e témakör történeti szempontú megközelítése igen ritkán jelenik meg a tudományos diskurzusban, tárgyalása közelebb vihet bennünket a jelenkor problémáinak

megértéséhez, új nézőpontot biztosítva. Noha a fogyatékoságtudomány, mint interdiszciplináris terület számos nézőpontból vizsgálta és vizsgálja a fogyatékosággal élő személyeket, jelen elemzés a téma csupán oktatásszociológiai megközelítését vállalja, a felsőoktatásra korlátozódva, a felsőoktatási intézmények inkluzivitásának és a különféle intézményi szolgáltatások fejlődését pedig egy külön fejezetben tárgyaljuk.

2.2. A sajátos képzési igényű hallgatók korai megjelenése az Egyesült Államok felsőoktatásában

Noha a felsőoktatásban tanuló sajátos képzési igényű hallgatók hivatalos adminisztrációja rövid múltra tekint vissza, találhatunk forrásokat arra vonatkozóan, hogy a jelenkort megelőző időkben tanultak-e a felsőoktatásban fogyatékosággal élő személyek. A legkorábbi ezzel kapcsolatos feljegyzések a késő középorra datálhatók (Hegedüs et al. 2009). A Hegedüs és munkatársai (2009) által hivatkozott legkorábbi feljegyzés a XIV. századból maradt ránk, amelyben egy arab látássérült nyelvész, Zain-Din-Al Amedi munkásságáról találhatók adatok, s aki nem csupán hallgatóként volt jelen a felsőoktatásban, hiszen tanulmányait követően tanított is az iraki moustansireh-i egyetemen. Szintén korai példa, s a matematika területén alkotott jelentőset Nicolas Saunderson, aki egy éves korában himlő következtében veszítette el látását, és aki 1711-ben vált a cambridge-i egyetem matematikaprofesszorává (Hegedüs et al. 2009).

Az egyedi esetek sora nem csupán bizonyos fogyatékosággal élő személyek példájával bővíthető. Egy ma is létező intézmény, a Gallaudet University története az 1864-es tanévig nyúlik vissza (Burch 2001, Madaus 2011). Az 1864-ben az Egyesült Államokban alapított intézmény, akkori nevén National Deaf-Mute College kifejezetten azért jött létre, hogy a hallássérültek számára biztosíthassa a lehető legszélesebb körű hozzáférést a felsőoktatáshoz (Gallaudet 1983). Ezen intézmény, noha számos névváltoztatáson esett át, célja mai napig változatlan, s az egyetlen olyan bölcsészettudományi egyetem, amely a hallássérültek számára jött létre (Burch 2001).

A felsőoktatásban tanuló sajátos képzési igényű hallgatók történetét feltárni igyekvő kutatások többsége az érzékszervi fogyatékosággal élő, különösen a látássérült személyek köréből talált korai eseteket. Roy (1944) önéletrajzából megtudhatjuk, hogy látássérültként Indiából a továbbtanulás érdekében az Egyesült Államokba, majd az Egyesült Királyságba is elutazott, végül Kalkuttában doktori fokozatot is szerzett, s hozzá hasonlóan szintén látássérült Ved Metha (1957) is arról számol be, hogy Indiából az

Egyesült Államok felé vezetett az útja a felsőoktatásba (Buckingham 2011). A fejezet által későbbiekben bemutatott történeti vonulat során is felfigyelhetünk arra, s e két önéletrajzi példa is jól illusztrálja, hogy a 20. század derekán az európai és ázsiai országokban igen kevés lehetősége volt a fogyatékossgal élő személyeknek arra, hogy diplomát szerezzenek.

A fent említett esetekben közös, hogy a felsőoktatásnak egy olyan időszakát idézik, amikor az intézmények még igen zártak bizonyultak a társadalom szélesebb rétegei előtt. Noha ezen esetek sikertörténetként foghatók fel, nem ezek indították el a felsőoktatás inkluzív szemléletének kialakulását. A korábbi kutatások alapján elmondható, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók, noha rendkívül alacsony arányban, de folyamatosan jelen voltak a felsőoktatásban (Strom 1950, Condon 1957, 1962). Ennek ellenére az intézmények inkluzívabbá alakításának igénye az első és második világháborúk közötti időszakban jelent meg elsőként, azonban a második világháborút követően vett nagyobb lendületet, s az Egyesült Államokból indult (Danforth 2018). Ebben az időszakban az Amerikai Egyesült Államokban számos polgárjogi mozgalom szerveződött, valamint a vietnámi háború, és az onnan hazatért veteránok problémája is jelentős volt, hiszen a háborúból sokan jelentős egészségkárosodással tértek vissza hazájukba (Danforth 2018). Ebből kifolyólag az akkori amerikai oktatáskutatás egyik jelentős kutatási témáját is jelentette, hogy a háborús veteránok a felsőoktatás segítségével miképp integrálhatók vissza a társadalomba, s ezzel együtt a fogyatékossgal élővé vált veteránok számára nyújtható további segítség gondolata is megjelent (Strom 1950).

Annak ellenére azonban, hogy a fogyatékossgal élővé vált háborús veteránokra kiemelt figyelem irányult, a más okból fogyatékossgal élő személyek felsőoktatási ügyeivel kevésbé foglalkoztak. Az egyesült államokbeli szakirodalom alapján ennek kezdetét az 1973-as Rehabilitation Act beiktatása jelentette, ennek azonban igen jelentős előzményei voltak (Kimball et al. 2016, Danforth 2018). Danforth 2018-as kutatásában a Kaliforniai Egyetem fogyatékossgapolitikájának történeti vizsgálata során feltárta e törvény létrejöttének körülményeit és előzményeit. Ed Roberts 1962-ben a Kaliforniai Egyetem első fogyatékossgal élő hallgatójaként kezdte meg felsőfokú tanulmányait (Shapiro 1993, Oslund 2014, Danforth 2018). Őt és később a hozzá hasonlóan súlyos mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatókat a Cowell kórház, mint nem hivatalos kollégium szállásolta el (Danforth 2018). E hallgatók elégedetlenségüknek adtak hangot a felismerést követően, mely szerint az egyetemi épületek a mozgásszervi

fogyatékossgal élő hallgatók számára hozzáférhetetlenek voltak (Danforth 2018). Kezdetben az akadémiai dolgozókkal, adminisztrátorokkal vették fel a kapcsolatot annak érdekében, hogy maguk számára megkönnyítsék a tanításhoz és tanuláshoz való hozzáférést, ám idővel tapasztalataik birtokában úgy döntöttek, minden hozzájuk hasonló hallgató érdekében cselekedniük kell. 1969-ben olyan szabályozásbeli változások történtek a Kaliforniai Egyetemen, amely következtében két súlyos mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatótól vonták meg az összes anyagi és orvosi támogatást, amiben addig részesültek. Így még abban az évben létrehozták a Rolling Quads elnevezésű mozgalmat, amely közel egy évtized alatt komoly jelentőségű fogyatékossgal foglalkozó szervezetté nőtte ki magát (Danforth 2018).

A mozgalom létrejöttének körülményei között említendő, hogy abban az évtizedben számos hallgatói mozgalom zajlott az esélyegyenlőség jegyében, ezekben az években nyitották meg ugyanis a felsőoktatást a munkásosztály, az afro-amerikaiak és mexikói-amerikaiak előtt is, s az európai felsőoktatási intézményekbe is csak ezt követően kezdett el begyűrűzni az expanzió (Danforth 2018). Az 1969/70-es tanévet az akkori hallgatói tüntetések csúcspontjaként tartja számon a szakirodalom, a számos mozgalom ellenére azonban a fogyatékossgal élő hallgatók ügye igen elenyésző figyelmet kapott, így a Rolling Quads ezen mozgalmakat figyelve alakította ki stratégiáját a további működésük érdekében. Az 1970-es évek elején létrehozták a PDSP-t (Physically Disabled Students Program), s innentől maguk tudtak különféle szolgáltatásokat nyújtani a fogyatékossgal élő hallgatók számára. Ezen szolgáltatások között szerepelt a kortárs tanácsadás, kurzusok áthelyeztetése akadálymentes épületekbe, személyi segítők biztosítása és képzése. Röviddel ezt követően, a PDSP tevékenységének kiterjesztéseként jött létre több, mint 400, önálló életvitelt lehetővé tevő központ az Egyesült Államokban, s végül szintén tevékenységüknek köszönhetően jött létre a korábban említett 1973-as Rehabilitation Act is (Danforth 2018).

2.3. A sajátos képzési igényű hallgatók nevelésszociológiai kutatásai

2.3.1. A kutatások kezdetei (1950-1970)

Noha az Egyesült Államokban jelentős események hatására már ekkor megjelent a felsőoktatási intézmények inkluzivitásának igénye, a világ számos pontján, így hazánkban is ennél jóval később kezdődött meg e folyamat. Ezen évtizedekre vonatkozóan konkrét adatokkal nem találkozhatunk, s többnyire csak utalásokat

olvashatunk arra vonatkozóan, hogy többek között például Magyarországon az 1970-es éveket megelőzően is voltak fogyatékossgal élő személyek a felsőoktatásban (Hegedüs et al. 2009), kutatások azonban ekkoriban még csak az Egyesült Államokban zajlottak e problémakör feltárására.

Ahogy fentebb említettük, a sajátos képzési igényű hallgatók nagyobb számú megjelenését az 1970-es éveket megelőzően az Egyesült Államokban egyrészt a felsőoktatás szélesebb tömegek előtt való megnyitása eredményezte, valamint a világháborúkból súlyos egészségkárosodással hazatért veteránok társadalomba történő visszaintegrálásának igénye (Strom 1950, Rusalem 1962, Danforth 2018). Emellett már abban az időszakban is elterjedt nézet volt, hogy a társadalom minden tagja hasznos lehet a közösség számára, így igyekeztek elősegíteni, hogy a társadalom minden tagja munkát találhasson (Nielsen 2012).

Kezdetben a kutatások csupán a háborús veteránok problémájára fókuszáltak (Strom 1950). Strom 1950-ben publikált elemzésében megemlíti, hogy e jelenség olyan méreteket öltött, hogy az 1946-os tanévre az Egyesült Államok felsőoktatásában a hallgatók 52%-át a háborús veteránok tették ki. Már ekkor azt vizsgálta, hogy a felsőoktatási intézmények milyen szolgáltatásokat nyújtanak a fogyatékossgal élő hallgatók számára, kiemelten fókuszálva a fogyatékossgal élővé vált háborús veteránokra (Strom 1950).

Az 1960-as években megindult kutatások már nem csak a veteránokra fordítottak figyelmet, hanem a felsőoktatásban tanuló többi fogyatékossgal élő hallgatóra is. A kutatók figyelmét a korábbiakban említett hallgatói mozgalmak irányították e kérdéskör vizsgálatára, így már egy évtizeddel a Rehabilitation Act 1973 beiktatása előtt megkezdődtek az ilyen irányú kutatások (Condon 1957, 1962, Rusalem 1962). Noha a fogyatékossgal élő hallgatókat vizsgáló korai szakirodalom főként a mozgásszervi fogyatékossgal élőket vizsgálta (Madaus 2011), helyenként már ekkor is megjelentek az érzékszervi fogyatékossgal élőkre vonatkozó adatok is, azonban ezen adatok is azt mutatják, hogy vizsgálatuk és a köztudatban lévő jelenlétük jelentősen alulmaradt a mozgásszervi fogyatékossgal élőkhez képest (Condon 1957).

A kutatási terület kevésbé elterjedt volta ellenére találkozhatunk nagy volumenű kutatással is a szakirodalomban. Az 1970-es évek előtt Condon (1957, 1962) végzett jelentős kutatásokat a fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatási jelenlétére és a számukra nyújtott intézményi szolgáltatásokra vonatkozóan. 1957-es vizsgálatának eredményei alapján az Egyesült Államok egyetemei közül már ebben az időszakban 31

intézmény rendelkezett szervezett programmal a fogyatékossgal élő hallgatók támogatására, további 101 intézmény pedig kifejezetten erre a célra kialakított program nélkül, de biztosított különféle szolgáltatásokat az érintett hallgatóknak (Condon 1957). Eredményei alapján elmondható, hogy ebben az időszakban a fogyatékossgal élő hallgatók is középiskolai eredményeik alapján kerültek be a felsőoktatásba, és a felvételi folyamatában nem részesültek előnyben a többi hallgatóhoz viszonyítva, azonban a látássérültek számára külön elvárás volt, hogy ismerjék és alkalmazni tudják a Braille-írást (Condon 1957). Továbbá a felsőoktatásba történő felvételt minden fogyatékossgal élő hallgató esetében jóvá kellett hagynia előzetesen az intézmény orvosának, egy anyakönyvvezetőnek és a dékánnak.

Az eredmények alapján a segítségadás legtöbbször az intézmények fizikai hozzáférhetőségének elősegítésében nyilvánult meg: külön liftet üzemeltettek a kerekesszékekkel közlekedő hallgatók számára, és a látás- és hallássérültek részére engedélyezett volt a hangfelvétel készítése, s sokszor ezt maga az intézmény valósította meg, és bocsájtotta a hallgató rendelkezésére, habár erre igen kevés intézményben volt csak példa (Condon 1975). Danfort (2018) következtetése alapján ennek oka lehet, hogy a hallgatói mozgalmakra a tudományos kutatás hamarabb felfigyelt, s az intézmények és intézményi szabályozások ennél jóval később kezdtek el reagálni a hallgatói igényekre.

Látható tehát, hogy már ebben a korszakban is jelen volt a fogyatékossgal élő hallgatók esélyegyenlőségének biztosításáról szóló diskurzus (Rusalew 1962, Madaus 2011). Részben a veteránok, részben az Egyesült Államok felsőoktatási expanziójának kezdete nyomán kezdődtek meg a tudományos kutatások, habár elsődlegesen a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatókra fókuszáltak, s csak kevés intézményben jelent meg az érzékszervi fogyatékossgal élő hallgatók támogatásának kérdésköre (Condon 1957). Noha Samuel Kirk munkássága nyomán 1963-ban megjelent a learning disability, tanulási zavar fogalma, a felsőoktatást érintő kutatásokban ennek vizsgálata csak a későbbiekben válik jelentőssé, a fogyatékossgal élő felsőoktatási hallgatókat vizsgáló kezdeti kutatások még nem tértek ki ezen hallgatói csoport vizsgálatára (Hallahan és Mercer 2001).

2.3.2. Az esélyegyenlőségi paradigma (1970-1979)

Az 1970-es években a tudományos kutatás mellett a felsőoktatási intézményeket tekintve is korszakváltás következett be az 1973-as Rehabilitation Act-nek köszönhetően (Kimball

et al. 2016). Ezekben az években azonban már azt is elmondhatjuk, hogy a tudományos kutatás elkezdte átlépni az Egyesült Államok határait. Ebben az évtizedben az Egyesült Államok felsőoktatásában kiemeltté vált a fogyatékossgal élő személyek esélyegyenlőségének biztosítása, ami a kutatók számára újabb vizsgálati lehetőségeket teremtett. Ahogy láthattuk, az 1970-es éveket megelőzően a kutatások középpontjában az intézményi támogató szolgáltatások megléte állt, és intézményeken átívelő adminisztratív adatok felhasználásával történtek a kutatások, az 1970-es években azonban a kutatók figyelme elkezdett a szervezeti tényezők mellett az emberi tényezők felé, így a felsőoktatás dolgozói felé irányulni (Nugent 1978, Bailey 1979). Ezen új irány mellett azonban az intézményi szolgáltatások meglétének vizsgálata továbbra is fontos maradt (Cotler és DeGraff 1976, Coons és Milner 1978, Warnock 1978).

Hurst (1999) az első nagy volumenű publikációnak a National Innovations Centre (1974) fogyatékossgal élő hallgatókról szóló felmérését tartja. Noha korábban említésre kerültek nagy volumenű kutatások az Egyesült Államokból, e publikáció már Európában, azon belül is az Egyesült Királyságban született nemzeti kutatás volt, amely mutatja a fogyatékossgal élő hallgatók ügye iránti érdeklődést és növekvő elkötelezettséget (NIC 1974). A Rehabilitation Act megjelenése után az intézményi szolgáltatásokat vizsgáló kutatások leginkább arra irányultak, hogy a törvény bevezetésének hatása hogyan érvényesült a felsőoktatási intézményekben. A kezdetekkor az egyesült államokbeli intézmények csupán egyötöde rendelkezett a fogyatékossgal élő hallgatók számára nyújtható szolgáltatásokkal, Bailey (1979) eredményei alapján azonban az mondható el, hogy az intézmények többnyire pozitívan reagáltak a törvény bevezetésére, és a felsőoktatási intézmények inkluzívabbá tételének növekvő igényére. Eredményei azt mutatják, hogy a kezdeti aggodalmak ellenére, amelyek az anyagiak, a döntéshozás és a fogyatékossgal definiálása kapcsán merültek fel, az intézmények elkezdtek inkluzív gyakorlatuk kidolgozását és annak gyakorlati alkalmazását (Bailey 1979).

A közvélekedés ebben az időszakban, és ezt megelőzően a fogyatékossgal élő személyeket alkalmatlannak tartotta arra, hogy munkát vállaljanak, vagy arra, hogy megszerezzenek egy felsőfokú végzettséget, s bizonyos esetekben az önálló életvitelre való alkalmasságukat is megkérdőjelezték (Danforth 2018). Így fontos kutatási kérdésként merült fel, hogy az akadémiai dolgozók hogyan vélekednek a fogyatékossgal élő hallgatókról. Nugent (1978) az intézményi adminisztrátorok körében végzett kutatása arra mutat rá, hogy az akadémiai dolgozók ezen rétege

hasznalóképp vélekedett a fogyatékossgal élő hallgatókról, mint ahogy az az akkori társadalomban megfigyelhető volt. Az általa megkérdezett intézményi adminisztrátorok úgy ítélték meg, hogy a hagyományos felsőoktatásba bevonni a fogyatékossgal élő hallgatókat az idő és a források elpazarlása, és úgy gondolták, nem érdemes hinni abban, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók sikeresek lehetnek a felsőoktatásban, vagy a képzést elvégezve diplomájukat hasznosítani tudnák a munkaerőpiacon (Nugent 1978).

A fentebb leírtak alapján látható, hogy a tudományos kutatás igyekezett egyre nagyobb mértékben bekapcsolódni abba a diskurzusba, amely néhány évtizedre visszatekintő előzményei ellenére egyre nagyobb és nagyobb visszhangot keltett, s fokozatosan kezdett el bővülni az események hatására a vizsgált problémák köre. Ezen évtized végéhez közeledve a tudományos kutatás egyre növekvő érdeklődését támasztja alá a fogyatékossgal élő hallgatók vizsgálata iránt, hogy megalakult az AHEAD (Association on Higher Education and Disability), és 1977-ben megrendezte első azóta évente folyamatosan megrendezésre kerülő konferenciáját a fogyatékossgal élő hallgatókat vizsgáló kutatások eredményeiről szóló diskurzus szélesítése érdekében (Oslund 2014).

2.3.3. A tanulási zavar mint probléma a felsőoktatásban (1980-1989)

Az 1970-1980-as évtized fordulója felsőoktatás- és fogyatékossgügy szempontjából, valamint a tudományos kutatásban is fordulópontot jelentett, hiszen olyan kutatási téma került a figyelem középpontjába a szolgáltatások további vizsgálata mellett (Olsen 1981, Marion és Iovacchini 1983, Scales 1986), amely csaknem két évtizede váratott magára. A korábbiakban említettük, hogy 1963-ban megjelent a tanulási zavar fogalma, a felsőoktatásban tanuló sajátos képzési igényű hallgatók esetében azonban ennek vizsgálata csupán az 1980-as években kezdődött meg, ekkor azonban robbanásszerűen nőtt meg ezen kutatások száma (Stalcup és Freeman 1980, Guildroy 1981, Vogel 1983, Sicoli 1985, Strichart és Mangrum 1986, Hoy és Gregg 1986, Robinson 1986, Nelson és Lignugaris-Lraft 1989). Így tehát e részterület vizsgálata jelentős fordulópontot jelentett, ugyanis egy már a felsőoktatásban jelenlévő, diagnózissal rendelkező, ám addig nem kutatott célcsoport helyzetének feltárása is kezdetét vette.

Az 1970-es években a köznevelési intézmények reagáltak elsőként a tanulási zavarra vonatkozó diagnózisok emelkedő számára, majd az 1980-as években a felsőoktatási intézmények is elkezdtek részben a Rehabilitation Act (1973)

követelményeinek eleget tenni, részben a növekvő számú tanulási zavarral élő fiatal és szüleik igényeire reagálni (Vogel 1983). Noha a Rehabilitation Act (1973) kimondja, hogy a felsőoktatási intézményeknek tudniuk kell, mely jelentkezőjük él valamilyen fogyatékkal, az intézmények számára komoly kihívást jelentett, hogy a mozgás- hallás- és látássérült jelentkezőkkel szemben egy elsőre láthatatlannak tűnő problémát azonosítsanak (Vogel 1983). Már ekkor megjelent az a mai is komoly problémát okozó jelenség, hogy a tanulási zavarral élő jelentkezők attól félve, hogy nehézségüket a felsőoktatási jelentkezési folyamat során valaki „ellenük fordítja”, nem vallották be tanulási zavarukat, ennek eredményeképp pedig csak a kiemelkedően tehetséges tanulási zavarral élő hallgatók fejezték be sikeresen a felsőoktatást, az átlagos képességűek azonban gyakran lemorzsolódtak (Vogel 1983).

A tanulási zavarral élő hallgatók támogatásának kiépítése a felsőoktatási intézményekben némiképp máshogyan zajlott, mint ahogyan az a fizikailag is látható fogyatékkal élő hallgatók támogatása esetében történt. Míg utóbbi néhány esetben akár évszázadra visszanyúló tapasztalatok birtokában történt, előbbi esetében egy újonnan kialakult fogalom hatására megjelent célcsoport számára kellett hozzáférhetővé tenni a felsőoktatást, amely mögött már komolyabb és sürgető szakpolitikai nyomás is jelentkezett. A tanulási zavarral élő hallgatókat támogató programok kialakítása már az 1970-es évek végén megkezdődött néhány kisebb magánegyetemen, azonban nagyobb hangot az 1980-as évek kezdetén kapott (Cordoni 1982), s már az 1970-es évek közepén megfogalmazódott, hogy sok tanulási zavarral élő tanuló számára realisztikus cél lehet a felsőoktatásba való bejutás és a diplomaszerezés (Goodman és Mann 1976).

Az 1980-as évtized amerikai felsőoktatása tehát egy újabb inkluzivitást érintő problémával nézett szembe, amely akkor még komoly kutatási eredményekkel is aligha rendelkezett. A kutatások többsége így a tanulási zavarral élő hallgatókat támogató intézményi programok kialakításának lehetőségeire, nehézségeire fókuszált (Stalcup és Freeman 1980, Guildroy 1981, Vogel 1983, Sicoli 1985, Strichart és Mangrum 1986, Hoy és Gregg 1986, Robinson 1986, Nelson és Lignugaris-Lraft 1989). A programok kidolgozását és implementálását nehezítette, hogy a közvélekedés gyakran összekeverte a tanulási zavart az értelmi fogyatékkal, valamint a kutatók és a felsőoktatási intézmények oktatói számára nem volt elérhető egyfajta univerzális tudás a tanulási zavarokról, amelyre építhettek volna (Vogel 1983). Így tehát e programok létrehozását a legtöbb esetben meg kellett előznie az akadémiai dolgozók esetében az erősségfókuszú

szemlélet kialakításának, hogy a készülő programokat egy elfogadó, és információkkal rendelkező közegbe építhessék be (Vogel 1983).

Mindemellett tovább folytatódtak a sajátos képzési igényű hallgatókra vonatkozó kutatások, s a fogyatékoságtudomány többi képviselője is elkezdett rátekinteni a célcsoport felsőoktatási részvételére, bejutási esélyeire. Blackwell-Stratton és munkatársai (1988) a fogyatékosággal élő nőkről, és az őket érintő mozgalmakról végeztek kutatást, és kitértek e célcsoport felsőoktatásba történő bejutásának esélyeire is. Abban az időszakban a nők a felsőoktatásban még kisebbségnek számító csoportot alkottak, így a fogyatékosággal élő nők egy kisebbségen belül szintén kisebbséghez tartozó csoportba tartoztak, s eredményeik is azt mutatták, hogy a fogyatékosággal élő nők felsőoktatásba való bejutása többszörösen nehezített volt (Blackwell-Stratton et al. 1988).

2.3.4. Az inkluzív kutatási paradigma (1990-1999)

A sajátos képzési igényű hallgatók körében vizsgált problémák köre, noha egyre szélesedett, a valódi fordulópontot a felsőoktatás expanziójának globális megjelenése jelentette a felsőoktatás inkluzív szemléletének változásában (Thusing 2003, Shevlin et al. 2004, Riddell et al. 2005, Martins et al. 2017). Ebből kifolyólag az ezt megelőző évtizedekben továbbra is az amerikai kutatások domináltak a szakirodalomban, a felsőoktatás globális expanziójával azonban e téma kutatóinak száma is megnövekedett.

A felsőoktatási expanzió helyenként már korábban megkezdődött (Combs 1971, Archer 1988). Az Egyesült Államokban az 1950-es években indult, míg Nyugat-Európában az 1960-as években, majd az 1980-as évekre elérte az Egyesült Királyságot, az 1990-es évekre Közép-Kelet-Európát és a szocialista államokat, így többek között Magyarországon is az 1990-es évek jelentették a fordulópontot a felsőoktatás bővülése kapcsán (Altbach 2005, Hrubos 2016, Derényi és Temesi 2016). Elindítója, hogy a 20. században olyan társadalmi, gazdasági és politikai változások következtek be, amelyek hatására a felsőoktatás egyre szélesebb tömegek számára vált hozzáférhetővé, és az elitoktatásból egyre inkább a nagyobb tömegek képzése felé fordult (Ladányi 1999, Veroszta 2010, Ugrai 2012, Berde 2013, Polónyi 2017). Mindez maga után vonta az oktatás általános emberi joggá válását, amely szerint egy társadalom minden tagjának jogában áll képességeinek megfelelően az oktatás bármely szintjére belépni (Ladányi 1999, Kozma 2004, Polónyi 2014). Ebből kifolyólag a felsőoktatási intézmények felé

támasztott igények között kiemeltté vált az esélyegyenlőség biztosítása is a felsőoktatás szervezeti és finanszírozási változásai mellett (Szemerszki 2003, Temesi 2016, Hrubos 2018), Európában pedig az 1990-ben kiadott jemeni nyilatkozatra épülő „Education for All” UNESCO program jelentette a kezdetét a felsőoktatási esélyegyenlőség kialakulásának (Varga 2018).

Az 1990-es évekre tehát világszerte megnövekedett az igény a felsőoktatás inkluzívabbá tétele iránt, amellyel párhuzamosan világszerte megindultak a sajátos képzési igényű hallgatókra vonatkozó kutatások is. Egyre több ország végzett kutatásokat és publikálta egyes intézményeik vagy nagyobb térségeik felsőoktatási esélyegyenlőségi gyakorlatát, amely lehetővé tette a nemzetközi összehasonlítások elindulását is (Blackburn és Jarman 1993, Paterson 1997, O’Connor et al. 1998, Raab 1998, Osborne 1999, Poussi-Olli 1999).

Az intézményi szolgáltatások vizsgálata volt az egyik első kutatási téma, amely nemzetközi szinten is megindította a sajátos képzési igényű hallgatókra irányuló vizsgálatokat, fontos hozzátennünk azonban, hogy ezekben az években az Egyesült Államok kutatásai is elkezdtek ugyan azokat a problémákat újra és újra elővenni, amelyek a nemzetközi diskurzusban megjelentek (Hurst 1993, Reindal 1995, Baron et al. 1996, Chard és Couch 1998, Saucier és Gagliano 1998). Ebben az időszakban jelentek meg nagyobb számban a sajátos képzési igényű hallgatókat megkérdező kismintás kvalitatív kutatások, amelyek során az intézmények által nyújtott támogatásokra, valamint a hallgatók ezekkel kapcsolatos saját tapasztalataira kérdeztek rá. Már nem csupán a szolgáltatások megléte volt a kutatások legfőbb kérdése, hanem az, hogy ezen szolgáltatások miképpen hatnak a felsőoktatásba való bekerülésre, és hogyan segíthetik elő a sajátos képzési igényű hallgatók eredményességét (Taylor 1996, Ash et al. 1997, Tinklin és Hall 1999;). Bizonyos kutatások egy-egy konkrét intézmény gyakorlatára fókuszáltak (Low 1996), míg akadtak olyanok, amelyek konkrét tudományterületek vizsgálatára helyezték a hangsúlyt (Baron et al. 1996). Fontos felismerése volt az ekkor zajló kutatásoknak, hogy noha az egyetemek látszólag kiválóak abban, hogy kialakítsák a szolgáltatási rendszerüket, komoly problémát jelent a hozzáférésben, hogy az ezekkel kapcsolatos információkat már nem képesek eljuttatni a hallgatókhoz és a felsőoktatásba jelentkezőkhöz (Borland és James 1999, Collins 2000). További eredmények arra világítottak rá, hogy az intézmények jelentős infrastrukturális problémákkal jellemezhetők, valamint, hogy az akadémiai dolgozók tudása a sajátos képzési igényű hallgatókról kimerül a kerekesszékkal közlekedő hallgatók felismerésében, s a többi

sajátos képzési igényű hallgatói csoport többnyire nem volt a figyelem középpontjában (Reindal 1995, Hill 1996, Chard és Couch 1998, Kalivoda és Higbee 1998, Tinklin és Hall 1999).

Noha az egyes személyek és akadémiai dolgozói csoportok ismeretei nem voltak széleskörűek a sajátos képzési igényű hallgatókat illetően, fontos változást jelentett ebben az évtizedben, hogy a fogyatékoságtudományban előkerült az önrendelkezéssel kapcsolatos megközelítés, s a kutatások egy része azt próbálta feltárni és megérteni, hogyan érhető el, hogy az egyének erősségeiket és limitációikat ismerve célirányos, önvezérelt, autonóm életet élhessenek (Field et al. 1998). Röviddel ezt követően jelentek meg a felsőoktatásba történő átmenetet és az átmenet támogatásának lehetőségeit vizsgáló kutatások (Wagner és Blackorby 1996). Ez fontos előrelépést jelentett a fogyatékoságtudomány egészében, és a sajátos képzési igényű felsőoktatási hallgatók megítélésében, hiszen a korábbi évtizedekben elképzelhetetlennek tartották, hogy ezen személyek önálló életvitelt folytassanak, és a felsőoktatásban eredményesek legyenek, ettől kezdve azonban tudományos keretek között vizsgálták, hogyan lehetne mindezt elősegíteni.

Elmondható, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók vizsgálatának kérdésköre a felsőoktatás világszerte megvalósuló expanziójával addig nem látott mértékben, ugrásszerűen kiszélesedett. Ez hatalmas előrelépést jelentett a világ számos pontján, az egyesült államokbeli fogyatékoságtudomány azonban ezzel párhuzamosan komoly kritikákat kapott abból kifolyólag, hogy fél évszázados gyakorlati és szakpolitikai előzményei ellenére nem tudott továbblépni az addig vizsgált problémákon. Linton (1998) és Barnes (1999) már ekkor felfigyelt a jelenségre, és azt a kritikát fogalmazták meg, hogy az Egyesült Államok kutatóinak újra és egyre növekvő érdeklődése a fogyatékoságtudomány iránt komoly kérdéseket vet fel a tudományterület logikai határaival és a felsőoktatás fejlődésével kapcsolatban. Barnes (1999) megfogalmazása alapján ez az időszak komoly visszalépést jelent az Egyesült Államok fogyatékoságtudományát tekintve, ám felhívja a figyelmet egy a felsőoktatást érintő jelenségre, amely jelenség során az akadémiai fejlődésben fontos ötletek és eredmények elhanyagolódnak vagy elfelejtődnek, és csak sokkal később, új köntösbe bújtatva tértek vissza, így a kutatók által újra alkotva a történelmet (Barnes 1999). Ezzel kapcsolatban az ezredforduló után közvetlenül Pliner és Johnson (2004) is megfogalmazza, hogy a folyamatosan növekvő és diverzifikálódó hallgatótársadalom ellenére a felsőoktatás rezisztensnek tűnik a változással szemben, az alapján, hogy a történelmileg

alulreprezentált csoportok felsőoktatásba történő beszívargása ellenére a felsőoktatási gyakorlat és kultúra nem követte a változást, és nem vette figyelembe az újonnan belépő hallgatói csoportok sajátosságait. Mindebből arra következtethetünk, hogy noha a társadalmi és szakpolitikai nyomás hatására a jogi háttér lehetővé tette, hogy az alulreprezentált csoportok nagyobb arányban lépjenek be a felsőoktatásba, az egyetemi kultúra és tanítási gyakorlat ehhez történő igazítása már hiányt szenved. Ezek között említhető a kurrikulum, a tanítási és számonkérési rendszerek problémája, ezen problémákra azonban pusztán az intézményekben megvalósuló szolgáltatások meglétének vizsgálatakor az ezekhez hozzájutók reflexióinak hiányában még nem derülhetett fény, s amikor a hallgatók tapasztalatait vizsgáló kutatások nagyobb számban előtérbe kerültek, akkor szembesülhettek az amerikai kutatók is a rendszerben rejlő, addig feltáratlan hiányosságokkal.

2.3.5. Az intézményi környezetkutatások szükségessége (2000-es évektől napjainkig)

Az ezredfordulót követően a világ befogadó szemléletének fejlődése, valamint a fogyatékos tudomány és a társadalomtudományok fejlődése nyomán számos újfajta tudományos megközelítés jelent meg a sajátos képzési igényű hallgatók vizsgálatát illetően, melyeket a teljesség igénye nélkül igyekszünk a következőkben felvázolni.

Ahogy korábban láthattuk, az ezredfordulót megelőző kutatások kezdetben az Egyesült Államokhoz kötődtek, később aztán az Egyesült Királyság és Európa is bekapcsolódott a tudományos diskurzusba. Noha a felsőoktatás inkluzívabbá tételének igénye a világ többi országában is elkezdett megjelenni, ezen területekről az ezredfordulót követően kapcsolódtak be a kutatók a téma széleskörű vizsgálatába. Ezen területeken, többek között Indiában, Afrikában és Ausztráliában (valamint Magyarországon is) a szakpolitikai intézkedéseket követően indult meg az intézményi szolgáltatások kiépítése, az azokkal kapcsolatos kutatások, így a hozzáférhetőség, a létszámadatok, a felvételi politika és a lehetséges támogatások vizsgálata (Jameel 2011, Laki 2011, Cassells és Weber 2018).

Az ezredfordulót megelőző időszakból számos kutatási kérdés maradt napjainkra is napirenden. Az Egyesült Államok kutatásai körében gyakran megjelenő kérdés maradt a felsőoktatásba történő átmenet elősegítésének vizsgálata (Brinckerhoff et al. 2002, Eckes és Ochoa 2005).

Egyre több kutató kezdett el a sajátos képzési igényű hallgatók eredményességét támogató szolgáltatások vizsgálatával foglalkozni, amely kérdés továbbra is a sajátos képzési igényű hallgatók tapasztalatain (Holloway 2001, Papasotiriou és Windle 2012), a felsőoktatás dolgozóinak tapasztalatain (Collins 2000, Murray et al. 2008, Lombardi et al. 2013) valamint az inkluzív környezet kialakításának vizsgálatán keresztül került megvilágításra (Fuller et al. 2004, Milem et al. 2005, Oslund 2014, Barakonyi és Pankász 2019), s az ezredforduló után megjelentek az országos, vagy nagyobb területet is lefedő adminisztratív adatbázisok elemzését bemutató kutatások is (OECD 2003, 2011, Kiss 2014, Laki 2015, Hrabéczy 2020).

Érdekes jelenség az ezredfordulón azonban, hogy míg az amerikai kutatók meglátása szerint a felsőfokú oktatás és a sajátos képzési igényű hallgatóknak nyújtható szolgáltatások a „felnőttkorba léptek” (Brinckerhoff et al. 2002), az Egyesült Államok kutatásai is ugyanazon problémákra keresik a választ, mint az európai, afrikai vagy ausztráliai kutatások, ahol az Egyesült Államokhoz képest csaknem fél évszázaddal később kezdődött meg a sajátos képzési igényű hallgatók vizsgálata és az intézmények inkluzív gyakorlatának kiépítése (Adams 2001, Gunn 2003, Howell 2005). Az újabb eredmények alapján mind az amerikai, mind az Amerikán kívüli kutatásokról elmondható, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók ugyan úgy félnek a kirekesztéstől, és ugyanolyan problémát jelent, hogy a sajátos képzési igény meglétének ténye gyakran kimarad az adminisztratív rendszerekből, amely szintén a stigmatizációtól való félelemmel és a környezet negatív attitűdjével hozható összefüggésbe (Hill 1996, Kalivoda és Higbee 1998, Kalivoda 2003, Murray et al. 2008, Higbee et al. 2010, Dallas és Sprong 2015, Kimball et al. 2017, Lindsay et al. 2018, Kim és Kutscher 2019, Trunk et al. 2020, Shpigelman et al. 2022).

Elmondható ugyanakkor, hogy az ezredfordulót követően valóban felmerültek olyan kutatási kérdések és következtetések is, amelyek addig a sajátos képzési igényű hallgatókra irányuló kutatásban nem voltak jelen. Shevlin és munkatársainak (2004) fontos megállapítása a hallgatók, dolgozók és az intézmények felkészültségére vonatkozó eredmények alapján, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók alulreprezentáltsága a felsőoktatásban nem abból fakad, hogy megfelelő képességek hiányában nem alkalmasak a bejutásra és a felsőoktatásban való helytállásra, hanem a környezet attitűdjének, és környezeti hátrányoknak a következménye.

Ezzel párhuzamosan a kutatások egy része elkezdte a felsőoktatási esélyegyenlőséget az akadémiai kiválóság egyik elemeként értelmezni (Lannert 2004a,

Varga 2006, Arató és Varga 2005, 2012, 2015, Williams et al. 2005). Ennek egyik következményeként az attitűd problémájára választ keresve megkezdődtek az akadémiai dolgozók, elsődlegesen az oktatók inkluzív szemléletének fejlesztésére irányuló kutatások (Karlovicz 2013, Moriña 2018). Ezen kutatások többnyire előzetes felméréseket tartalmaznak, amelynek eredményeire a kutatók az oktatók inkluzív szemléletét fejlesztő továbbképzések kiépítését tervezik, amely a kutatók szerint az inkluzív felsőoktatás kialakításának egyik kulcskérdése lehet napjainkban (Cunningham 2013; Langørgen és Magnus 2018 Kendall 2017; Martins et al., 2017).

Az esélyegyenlőség akadémiai kiválóságként való értelmezésének másik következményeként létrejöttek azon kutatások, amelyek nem csupán a sajátos képzési igényű hallgatók, hanem az egyéb nem-tradicionális vagy alulreprezentált hallgatói csoportok befogadásának lehetőségeire irányulnak, valamint azon kutatások, amelyek a sajátos képzési igényű hallgatókra irányulnak, de e célcsoportot homogén közegként kezeli a kutatás során (Arató és Varga 2015). Ezzel párhuzamosan azonban megfogalmazódott, hogy a különböző fogyatékosági típusok és tanulási zavarok felfedezésével egyértelművé vált, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók társadalma nem homogén (U.S. Government Accountability Office 2009, Madaus 2011). Így noha az ezredforduló után indult kutatások látszólag minden érintett csoportot vizsgálnak a sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlősége szempontjából, valójában ezen kutatások nem differenciálnak. Azon kutatások pedig, amelyek csupán bizonyos fogyatékosági típusok esetében végeznek vizsgálatok nem tesznek kísérletet az összehasonlításra (Wolf 2001, Madriaga 2007, Couzens et al. 2015).

A korábbi évtizedekhez képest új megközelítést jelent a sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációjának vizsgálata (U.S. Government Accountability Office 2009). Noha a sajátos képzési igényű hallgatók hallgatótársadalmon belüli aránya folyamatosan vizsgálatok tárgyát képezte, az ezredforduló előtt ezen hallgatók rekrutációs sajátosságaira nem tértek ki a kutatások, vélhetően annak következtében, hogy a felsőoktatás tömegesedése előtt nem volt kérdés, hogy honnan, milyen közegből érkeznek a felsőoktatásba a sajátos képzési igényű hallgatók (Madaus 2011).

Szintén új kutatási témaként merült fel az ezredforduló után a szakpolitikai intézkedések, valamint az esélyegyenlőséget biztosító intézményi szolgáltatások történeti szempontú megközelítésének vizsgálata. A szakpolitikai intézkedéseket vizsgáló kutatások egy része az aktuálisan bevezetett változtatásokra adott intézményi reakciókat vizsgálja, amely feltárása legtöbbször szintén kismintás kvalitatív kutatások

alkalmazásával valósul meg, mert legtöbbször az érintettek tapasztalatain keresztül próbálják meg a változtatások hatását mérni (Holloway 2001, Martin 2010, Vickerman és Blundell 2010, Gibson 2012, Papasotiriou és Windle 2012, Wynaden et al. 2013, Kimball et al. 2017, Kim és Kutscher 2019). Ezen vizsgálatok eredményei általában mind arra a következtetésre jutnak, hogy problémát jelent az intézmények épületeinek hozzáférhetősége, az oktatáshoz és tanuláshoz való elégtelen hozzáférés, a döntéshozók attitűdje, valamint az információáramlás és a korszerűtlen tanítási módszerek (OECD 2003, Shevlin et al. 2004, Martins et al. 2017).

Következtetésként levonható, hogy míg a kutatások az oktatáspolitikai hiányosságait veszik górcső alá, a kutatások jellegükből kifolyólag kevés muníciót szolgáltatnak annak fejlődéséhez. Mindez aláhúzza a kutatási eredményeken alapuló fejlesztések fontosságát, melyek a kipróbált oktatáspolitikai- és joggyakorlatok eredményein keresztül egyértelmű fejlesztési irányok megjelölését teszik lehetővé a kutatók és döntéshozók számára.

2.4. A kutatási előzmények értékelése

A sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló kutatások többsége a felsőoktatásban történő megjelenésüket tárgyalva a felsőoktatási expanzióig tekint vissza (Thusing 2003, Shevlin et al. 2004, Riddell et al. 2005, Martins et al. 2017), így e fejezetben fontosnak tartottuk feltárni a felsőoktatási expanziót megelőző körülményeket a sajátos képzési igényű hallgatók befogadásával kapcsolatban. Arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatásban történő megjelenésének gyökereit, majd felvázoljuk az erre irányuló nevelésszociológiai kutatások történeti szempontú megközelítésén keresztül, hogyan zajlott a felsőoktatás sajátos képzési igényű hallgatókra irányuló esélyegyenlőségi törekvéseinek kialakulása és az erről alkotott vélekedés formálódása.

A korai példákon keresztül láthattuk, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók ugyan alacsony számban, de mindig is jelen voltak a felsőoktatásban, s már a középkortól találhatunk erre vonatkozó forrásokat (Hegedüs et al. 2009). A felsőoktatás inkluzív gyakorlatának kialakulását ezen korai esetek azonban nem befolyásolták. Kezdetre az Amerikai Egyesült Államok két világháború közötti és utáni időszakára tehető, ahol a háborús veteránok, majd a felsőoktatási expanzió idejében létrejövő hallgatói és polgárjogi mozgalmak erőteljes hatással voltak a sajátos képzési igényű hallgatókat érintő

diskurzusra mind a tudományos világban, mint a szakpolitikákat tekintve (Danforth 2018). A későbbiekben a felsőoktatási expanzió Európát és a világ többi részét is elérte, s a sajátos képzési igényű hallgatókra irányuló kutatások létrejötte és fejlődése is ezt az ütemet követte.

A kutatások történeti szempontú áttekintése során láthatóvá vált, hogy az egyes korszakokban a különböző legfontosabb kutatási kérdések, megközelítések nem váltották egymást, hanem az évtizedek során egyre bővült a kutatott problémák köre, míg bizonyos kutatási kérdések szüntelenül újra és újra megjelennek. Ilyen rendszeresen visszatérő kutatási kérdésként van jelen az intézményi szolgáltatások meglétének a vizsgálata, valamint az intézményekhez való hozzáférés kérdésköre. A kutatások azonban nem adnak választ arra, s leginkább fel sem teszik azt a kérdést, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási intézményi szolgáltatásainak több, mint fél évszázadra visszatekintő múltja ellenére milyen okok húzódnak meg a támogatási rendszer kiépítésének nehézsége, és az inkluzív szemlélet kialakításának akadályozottsága mögött. E kérdésre a válasz vélhetően a felsőoktatási környezet attitűdjében keresendő, mely esetében a közelmúltbeli kutatások egy része már elkezdett rávilágítani az akadémiai dolgozók szemléletformálásának és az inkluzivitással kapcsolatos ismeretek bővítésének fontosságára (Cunningham 2013, Kendall 2017, Martins et al. 2017, Langørgen és Magnus 2018).

A kutatások és az intézményi szolgáltatások fejlődésének áttekintésekor láthattuk, hogy a különböző sajátos képzési igények figyelembevétele és azok vizsgálata is eltérő ütemben zajlott. Ennek kapcsán láthatóvá vált, hogy az egyes sajátos képzési igények eltérő intézményi szolgáltatásokat és esélyegyenlőséget biztosító gyakorlatot igényelnek, így a jelenkori kutatások egyik igen problematikus pontja, hogy az évtizedek során a kutatók elkezdtek a sajátos képzési igényű hallgatókat homogén csoportként kezelni anélkül, hogy az egyes állapotok esetében összehasonlításokat végeztek volna, vagy differenciáltak volna az őket érintő szolgáltatások és problémák vizsgálata esetében.

Összegezve elmondható, hogy a több évtizedes előzmény ellenére a sajátos képzési igényű hallgatók esetében adható intézményi szolgáltatások kiépítése és annak vizsgálata az amerikai kijelentés ellenére még nem érte el felnőtt korát (Brinckerhoff et al. 2002). E folyamat áttekintése során azonban láthatóvá vált, hogy a téma további vizsgálatának irányai a fejlődés érdekében nem korlátozódhatnak le csupán a támogató lehetőségek vizsgálatára. Jelen disszertáció újdonságértékét fogja jelenteni, hogy kísérletet tesz a sajátos képzési igényű hallgatók csoportján belül az összehasonlításra

annak érdekében, hogy feltárja, a felsőoktatás inkluzivitást elősegítő gyakorlatában mely szolgáltatások mely sajátos képzési igény esetében jelenthetnek adekvát megoldást, és az egyes csoportok milyen eltérő problémákkal nézhetnek szembe a felsőoktatási tanulmányaik során. Ehhez elengedhetetlen a hallgatók rekrutációs sajátosságainak megismerése, melyre kutatásunk során szintén kísérletet teszünk.

3. Oktatáspolitikai válaszok a sajátos képzési igényű hallgatók megjelenésére

Az előző fejezetben a felsőoktatási inklúzió kialakulásának kezdeteit, és a téma kutatástörténeti csomópontjait tártuk fel. Ebben a fejezetben pedig megvizsgáljuk, hogy a nemzetközi és a hazai oktatáspolitikában hogyan jelenik meg napjainkban a sajátos képzési igényű hallgatók befogadása. E fejezetben kitérünk arra (a teljesség igénye nélkül), hogy a fogyatékossgot, sajátos képzési igényt az egyes nemzetek oktatáspolitikája hogyan definiálja, mely meghatározója az eltérő oktatáspolitikák összehasonlíthatóságának a sajátos képzési igényű hallgatók tekintetében. Ezt követően nemzetközi körképet adunk a szakpolitikai gyakorlatokról, megemlítve Európa, az Egyesült Államok, Ausztrália, végül pedig Magyarország felsőoktatáspolitikáját, és az abban megjelenő inkluzív, esélyegyenlőségre irányuló intézkedéseket. Végezetül az inklúzióhoz kapcsolódó felsőoktatáspolitikai kutatásokat tárgyaljuk, az e téren leggyakrabban felmerülő kutatási problémákat, eredményeket. Magyarország esetében részletesebb betekintést nyújtunk, s a szakpolitikai kutatások eredményeit követően felvázoljuk a hazai lehetőségeket a sajátos képzési igényű személyek iskolázása tekintetében a hazai köznevelési és felsőoktatási szintér számbavételével egyaránt. Részletesen tárgyaljuk a jelenleg hatályos felsőoktatási törvény esélyegyenlőségre vonatkozó intézkedéseit, az előnyben részesítés igénybevételének lehetőségeit a felsőoktatási intézményekben.

3.1. Az inkluzív szemlélet megjelenése a felsőoktatáspolitikában

Visszatekintve a történelemben elmondható, hogy néhány évtizede az a felfogás élt a fogyatékossgáról, hogy egyéni, individuális probléma, amely megoldása az egyén és családjának feladata, nem pedig társadalmi felelősség (Martins et al. 2017). Azonban a koncepció, mely szerint a fogyatékossg a társadalmi diverzitás részét képezi, új lendületet adott a fogyatékossggal élő személyek jogainak vizsgálata kapcsán (Harpur 2012, Martins et al. 2017). Időbeli eltérésekkel, de világszerte megkezdődött a pozitív diszkriminációs elemek beépítése a törvényekbe, amely következtében hátránykompenzáló kedvezményekben és többletjogokban részesülhetnek a különféle hátrányos helyzetben lévő csoportok többek között a munka, az egészségügyi ellátás, valamint az oktatás területén (Kálmán és Könczei 2002). A társadalom befogadó szemléletének fejlődése mellett egyéb társadalmi és gazdasági igények megjelenésével,

valamint a demokratizálódás folyamata következtében a felsőoktatás hozzáférhetősége is kiszélesedett, amely következtében egyre szélesebb társadalmi rétegek szereztek egyre magasabb iskolai végzettséget, s az oktatáshoz való hozzájutás is általános emberi joggá vált (Polónyi 2018b). A felsőoktatásban végbemenő szerkezeti, szakmai és minőségbeli változások eredményeképpen a felsőoktatás a középrétegek és magas státusú társadalmi rétegek fiataljainak életformájává vált, amelynek idővel nem csupán a többségi társadalom igényeihez kellett igazodnia, hanem a demokratizálódás és szemléletbeli változások következtében a nem-tradicionális hallgatói csoportokéhoz is (Attewell et al. 2007, Harper és Quaye 2009, Pusztai 2011, Fenyves et al. 2017). Noha az expanzió hatására felsőoktatási részvételi aránya növekedett ezen hallgatói csoportoknak, még mindig jelentősen alulmarad a többségi társadalomban tapasztalható arányokhoz viszonyítva, így alulreprezentált csoportként jelennek meg a felsőoktatásban (Tausz et al. 2015, Riddell et al. 2005).

Annak következtében, hogy általános törekvéssé válik a felsőoktatásba való bekerülés, a kormányok oktatáspolitikájában egyre nagyobb szerepet kapott az esélyegyenlőségre való törekvés (Polónyi 2018b). Ez elsődlegesen a hátrányos helyzetű, és a különböző etnikai csoportokhoz tartozó hallgatók esélyegyenlőségének vizsgálatában jelenik meg (Polónyi 2018b), azonban ezzel szinte párhuzamosan kezdődött meg a fogyatékkal élő személyek esélyegyenlőségének előmozdítása is. Ezen törekvés azonban a hazai oktatáspolitikából nagyon sokáig hiányzott (Polónyi 2018b), a felsőoktatási törvénybe csak 2007-től iktatták be azt a szabályozást, amelynek köszönhetően a fogyatékkal élő, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a kisgyermeket nevelő hallgatók előnyben részesülhetnek a felsőoktatásba történő jelentkezéstől kezdődően (Kiss 2016). Az esélyegyenlőség biztosíthatóságának azonban egyik alapvető komponense, hogy a felsőoktatási intézmények (a kormányok mellett) hogyan viszonyulnak a különféle hallgatói csoportokhoz (Pusztai és Szabó 2014).

A felsőoktatás hozzáférhetőségének kiszélesítése a társadalom befogadóbbá válása mellett a gazdasági versenyképesség érdekeit is szolgálta (Riddell et al. 2005). A magasabb végzettségek lehetőségének elzárása és az előrehaladás lehetőségének hiánya az alacsony társadalmi státusú, valamint egyéb szempontokból hátrányos helyzetben lévő tanulók elől az egyén és a társadalom szemszögéből egyaránt azt eredményezheti, hogy a humán tőke kihasználatlanná válik (Harbison 1964, Bowen és Bok 1998, Ramcharan

2004, Salmi és Bassett 2012). (A fogyatékossgal élő személyek diplomaszerzésének egyéni és társadalmi megtérülését a következő fejezetben tárgyaljuk.)

Az inkluzív oktatás felé vezető első lépés azonban, hogy felismerjük a problémakör társadalmi hátterét (Hughes et al. 2016). Az intézményeknek felelősségük van abban, hogy támogassák a sajátos képzési igényű hallgatókat, azonban az intézmények és a szakpolitikák is hajlamosak csupán a jogi megfelelés oldaláról megközelíteni a kérdést (Kim és Kutscher 2019, Evans et al. 2017). A különböző szakpolitikai intézkedések időnként megkísérlik figyelembe venni a társadalmi kontextust, azonban konkrét cselekvés csak utólag és ritkán történik, az intézkedések pedig gyakran távol állnak a mindennapi tapasztalatoktól (Hughes et al. 2016). Így az intézmények és a szakpolitikák egyaránt lehetnek támogatói és akadályozói is az akadémiai eredményességnek (Scott 2019, Kim és Kutscher 2019).

Bár számos kutató foglalkozik a sajátos képzési igényű hallgatókkal világszerte, a tudományos kutatás szempontjából mégis az mondható el, hogy e problémakör vizsgálata perifériára szorult (Kimball et al. 2016). Kimball et al. (2016) valamint Peña (2014) szakirodalmi metaanalíziséből kiderül, hogy ugyan találhatók olyan folyóiratok, amelyek kifejezetten a fogyatékossgal élőkre és képzésükre fókuszálnak, a nagyobb felsőoktatással foglalkozó folyóiratok csak nagyon ritkán közölnek ebben a témában cikkeket. Emellett az expanzió megindulása óta a felsőoktatási részvételt széles körben vizsgálták és vizsgálják a társadalmi státusz, nem, etnikai hovatartozás, földrajzi elhelyezkedés szempontjából (pl.: Paterson 1997, Osborne 1999, Archer et al. 2003, Hayton és Paczuska 2002), azonban a fogyatékossg vizsgálatára gyakran kimarad ezekből az elemzésekből (Riddell et al. 2005). A sajátos nevelési igényű hallgatókról szóló adatok és eredmények rendkívül fragmentáltak és kevésbé megbízhatók, mint a fiatalabb korosztályokat leíró adatok és vizsgálatok (Salmi és Bassett 2012). Csak elvétve találkozhatunk nagy elemszámú kvantitatív kutatásokkal, jellemzően kis elemszámú kvalitatív eredményekről számolnak be a kutatók, valamint egyes intézmények hallgatóira korlátozódó eredményekről (Riddell et al. 2005). Gyakori, hogy a különböző országok népszámlálásainak és felsőoktatási információs rendszereinek adatai kerülnek vizsgálatra, amely adatok azonban közel sem teljesek, és szintén töredezetek (Salmi és Bassett 2012). Annak ellenére azonban, hogy hiány tapasztalható a minőségi empirikus kutatásból a területen, Kimball és munkatársai (2016) azt találták, hogy a különböző szakpolitikai jelentésekben az utóbbi időben megnövekedett az erre irányuló kutatásokra

való felhívások száma, és elkezdtek felmérni e hallgatói csoport fontosságát a munkaerőpiacon (Moon et al. 2012).

3.2. Definíciós problémák az oktatáspolitikai dokumentumokban

A fogyatékoság fogalmának értelmezési köre általában azon alapszik, hogy mikor milyen tulajdonságokra, tulajdonságterületekre tér ki, valamint, hogy az egyes tulajdonságterületek milyen összefüggését jelöli (Laki 2015). Ebből kifolyólag eltérő értelmezésekkel találkozhatunk mind az oktatás, az orvostudomány, vagy a szociális szféra esetében egyaránt, eltérhet azonban az egyes országok felsőoktatásának és szakpolitikáinak fogyatékoságértelmezése is. Az intézményi politikákat és a társadalom reakcióit Kim és Kutscher (2019) alapján a fogyatékoság különböző modelljei határozzák meg, amely modellek alapját az adja, ahogyan a társadalom és a szakemberek az egyén fogyatékoságát és a környezeti akadályokat értelmezik, ez pedig meghatározója annak, hogy az egyes területek milyen fogalmat alkotnak a fogyatékoság definiálására (Kimball et al. 2017, Kim és Kutscher 2019). Évtizedek óta elterjedt a fogyatékoság orvosi és szociális modelljeinek alkalmazása. Az orvosi modell esetében a fogyatékoság az egyén egy negatív tulajdonsága vagy deficitjeként értelmezett, a célja pedig az egyén mindennapi életében szerepet játszó tényezők normalizálása (Kimball et al. 2017). A szociális modell azonban (mely felváltotta az orvosi modellt) különbséget tesz *sérülés* (a nemzetközi szóhasználatban az „impairment” kifejezés megfelelője) és *fogyatékoság* (disability) között (Kim és Kutscher 2019). Míg a sérülés alatt az egyén biológiai limitációi értendők, a fogyatékoság a mindennapi tevékenységekhez való hozzáférés és az inklúzió akadályozottságán keresztül értelmezi az egyén által elszenvedett hiányosságokat (Kim és Kutscher 2019). A szociális modell szerint tehát a fogyatékoság fogalma egy társadalmi konstrukció, amelyben a környezet nem képes találkozni az egyén igényeivel (Kim és Kutscher 2019). A disszertáció szempontjából azonban mindemellett fontosnak tartjuk egy akár pedagógiai modellnek is nevezhető nézőpont bevezetését, mely keretein belül a fogyatékoságot, speciális képzési igényeket az emberi sokféleség egyik formájaként értelmezhetjük, ahol a speciális igényű egyének a tehetség és értékek, a társadalom számára rejtett kincsek hordozói. A pedagógiai modell lényege pedig ezen értékek felszínre hozása, kitermelése. E szemlélet bevezetését indokolja továbbá, hogy a szociális modell a felé támasztott elvárást, mi szerint a fogyatékosággal élő egyének lehetőséget kapnak a társadalmi szemléletváltozáson keresztül az önálló, aktív,

értékteremtő életre (Morrisey 2012, Kanter 2011, Weber 2011), nem váltotta be (Halmos 2016). Próbálkozások születtek ugyan az alternatívák megalkotására (Tucker 2001, Bagenstos 2004, Stein 2007), disszertációnk egy újabb perspektívából kíván hozzájárulni ehhez a diskurzushoz.

A felsőoktatás, és alapvetően az oktatás világában a fogyatékos vagy sajátos nevelési/képzési igény nem diagnosztikus, hanem adminisztratív kategóriát jelöl (Erőss és Kende 2010). Ennek megértéséhez érdemes röviden áttekinteni a köznevelés fogyatékosáértelmezésének közelmúltbeli változásait. Hazánkban az elnevezés és fogalommeghatározás pontosítását az ezredfordulón az a jelenség mozdította elő, hogy túlzott mértékű volt a roma tanulók enyhe értelmi fogyatékosá nyilvánítása, ennek visszaszorítása pedig kiemelt céllá vált (Erőss és Kende 2010). Először 2003-ban tettek ennek érdekében lépéseket, ezt követően váltotta fel a köznevelésben a fogyatékoság elnevezést a sajátos nevelési igény használata, amely eredményeképp definíciós és pedagógiai szempontból egyaránt a fejlesztés került előtérbe, ez pedig pontosabb diagnosztizálási folyamatot igényelt a korábbinál (Erőss és Kende 2010). A fogalom adminisztratív jellege tehát abból is adódik, hogy ezzel a lépéssel a definíció még inkább az iskolára vonatkoztatottá vált (Erőss és Kende 2010). A várakozásokkal ellentétben a változtatás hatására azonban nem csökkent a sajátos képzési igényű tanulók száma, csupán az addig enyhe értelmi fogyatékosággal élőknek nyilvánított tanulók az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriájába kerültek (Erőss és Kende 2010). Ez újabb törekvéseket hívott életre a fogalom és definíció pontosítása érdekében, a jelenséget azonban továbbra sem sikerült megszüntetni, s jelentős méreteket öltött a roma tanulók fogyatékosággal élőként való diagnosztizálása is (Kegye 2018). Ez azonban nem egyedi eset, hasonló tevékenység következtében Csehországban a roma tanulók 80-90%-a speciális, értelmi fogyatékosággal és tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeket oktató iskolába került egy az átlagos cseh népességre standardizált kötelezően kitöltendő képességmérő teszt eredményeképp (Európa Tanács 2011). Mindez arra enged következtetni, hogy nem csupán a fogyatékos és sajátos nevelési igények definiálása volt a korábbi években problematikus, hanem ezen tanulói csoport, valamint a fogyatékos, mint adminisztratív kategória szerepének értelmezése is, amely alapján az egyik oldalról az intézmény és szakpolitika küzdött a fogyatékosággal élő tanulók esélyegyenlőségéért és inkluzív neveléséért, másfelől azonban egy másik tanulói csoport szegregációjának elősegítőjeként alkalmazta a kategóriát.

A felsőoktatásban a köznevelési törvény sajátos nevelés igény értelmezési körének egy leszűkített változata használatos, mely szerint fogyatékossgal élő hallgatónak tekinthető az a hallgató, aki valamilyen testi vagy érzékszervi fogyatékossgal, valamint egyéb pszichés fejlődési zavarral küzd (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, § 108). Eltérést jelent a köznevelési értelmezéshez képest, hogy a felsőoktatás a fogyatékossgal élő elnevezést alkalmazza a sajátos nevelési igénnyel szemben, azonban a fogyatékossgok mellett az egyéb pszichés fejlődési zavarok továbbra is az adminisztratív kategória részét képezik. Az értelmi fogyatékossgal élő személyek körét azonban nem tartalmazza a definíció, feltételezve, hogy ezen személyek nem jutnak be a felsőoktatásba.

A nemzetközi szakpolitikák és felsőoktatási gyakorlatok azonban más kategóriarendszerekbe és más, olykor tágabb értelmezési keretbe helyezik a fogyatékossgot. Az Európai Unió tagállamaiban a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény meghatározása szerint azon személy tekinthető fogyatékossgal élőnek, aki hosszan tartó érzékszervi, értelmi vagy szellemi, illetve fizikai károsodással él, ezen károsodások pedig korlátozzák az egyént abban, hogy másokkal egyenrangú, teljes és hatékony társadalmi életet élhessen (Európa Tanács 2011). A tagállamok és más országok azonban eltérnek abban, hogy ezen értelmezési kereten belül mit tekintenek elfogadhatónak. A német szakpolitika szerint az tekinthető fogyatékossgal élőnek, aki legalább 50%-os képességcsökkenéssel rendelkezik, ennek azonban nem feltétele, hogy ez munkaképességspecifikus állapotot jelentsen (Thusing 2003, Riddell et al. 2005). Emellett az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság is azt az álláspontot képviseli, hogy szignifikáns, hosszú távú állapot fennállása esetén nevezhető valaki fogyatékossgal élőnek abban az esetben, amennyiben ez az állapot a mindennapi tevékenységek elvégzésében akadályozza az egyént (Riddell et al. 2005). Noha e két értelmezés sok tekintetben hasonló, az egyesült államokbeli definíció tágabb, mint az Egyesült Királyságé: az Egyesült Államok meghatározása szerint fogyatékossgal élőnek tekinthető, aki rendelkezik olyan fizikai vagy mentális sérüléssel, amely lényegesen korlátozza a mindennapi tevékenységek elvégzését, valamint akinek van erről feljegyzése, vagy úgy tekinthető, hogy rendelkezik ilyen jellegű és mértékű sérüléssel, ezzel szemben a brit megfogalmazás nem ennyire megengedő, és csak a diagnosztizált eseteket tekinti érvényesnek (Riddell et al. 2005, Riddell et al. 2014). Ezen látszólag apró fogalmazásbeli különbségek viszont hatalmas eltérésekhez vezethetnek abban a tekintetben, hogy ki nevezhető fogyatékossgal élőnek az egyes

országokban, s ez a hivatalos statisztikákban látható számadatokra is hatással van. Példa erre, hogy egy tünetmentes HIV fertőzött személy Németországban nem számít fogyatékossgal élőknek, Franciaországban azonban igen (Riddell et al. 2005).

3.3. A nemzetközi szakpolitikai gyakorlat változási trendjei

A következőkben a teljesség igénye nélkül tárgyaljuk a világ egyes térségei esetében a szakpolitikai gyakorlat fejlődését. Érintjük az Egyesült Államok gyakorlatának alakulását, a korábbiakban ugyanis megvilágításra került, hogy az inkluzív felsőoktatási gyakorlatok bölcsőjeként kiemelt szerepet játszott a ma már globálisan jelen lévő inkluzív szemlélet elindításában. Európa esetében elsődlegesen az UNESCO tevékenységének hatására végbemenő változások vonala mentén mutatjuk be a folyamatokat, kiemelve az Egyesült Királyságban végbemenő változásokat, melyek Európában úttörő módon az elsők között kerültek implementálásra. Emellett említést teszünk olyan országok gyakorlatáról is, amelyek esetében az inkluzivitásra való törekvések kevésbé szisztematikusan és időben az úttörőnek számító országokhoz képest eltolódva kerültek bevezetésre. Mindezek mellé állítva érintőlegesen vizsgáljuk Ausztrália gyakorlatát. Ezt követően részletesen tárgyaljuk a magyarországi folyamatokat, mely során bemutatásra kerül, a szakpolitika milyen kereteket biztosít az érintett tanulók és hallgatók tanulmányi előrehaladása és annak intézményi támogatása tekintetében. Fontosnak tartjuk azonban megemlíteni, hogy a jelentősen eltérő kulturális és történelmi gyökerek miatt Ázsia országainak gyakorlatát ebben a fejezetben nem tárgyaljuk.

3.3.1. Egyesült államokbeli gyakorlat

Riddell és munkatársai (2005) átfogó nemzetközi vizsgálatuk alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az Egyesült Államok jogi és szakpolitikai gyakorlatát vette alapul a többi ország antidiszkriminációs intézkedéseikben. Az Egyesült Államok felsőoktatásának már az 1970-es évek óta részét képezi az esélyegyenlőség biztosítása (Scott 2019). Már ebben az időszakban is rendelkeztek adatokkal a sajátos képzési igényű hallgatók létszámát tekintve (Scott 2019). Jogszabályi szinten azonban mégis az Európai Unió törekvésekkel egy időben, az 1990-es években kezdtek el foglalkozni. 1990-ben lépett életbe az Americans with Disabilities Act (ADA), amely átfogó antidiszkriminációs intézkedéseket tartalmazott többek között a munka, állami és helyi kormányzatok, kereskedelmi létesítmények, oktatási intézmények hozzáférhetőségének növelése

érdekében, azonban a felsőoktatáshoz való hozzáférés az európai gyakorlattól eltérően itt már a kezdetektől fogva szerepelt (Riddell et al. 2005). A korai felismerés és intézkedés annak volt köszönhető, hogy az Egyesült Államokban korábban az afro-amerikaiak elleni diszkrimináció visszaszorítása következtében jelentős tradíciója alakult ki az emberi jogok védelmének, s az ADA-t is ezen törvénykezés kiterjesztésének tekintették (Riddell et al. 2005). A fogyatékossággal élő személyekkel szembeni antidiszkriminációs törekvések következtében ebben az időszakban az Egyesült Államokban számos esetben fordultak bírósághoz az érintettek. Ezen esetek között azonban elenyésző volt az oktatás valamely színterén tapasztalt diszkrimináció, a legtöbb esetben a foglalkoztatás területén tapasztaltak kirekesztést a fogyatékossággal élő személyek (Riddell et al. 2005).

Az ADA megjelenése után elsődlegesen fizikailag próbálták az intézmények hozzáférhetővé tenni épületeiket, így építészek bevonásával igen hamar megkezdődtek az ezirányú fejlesztések, melyek célja volt, hogy a lehető legszélesebb körű igényeknek váljanak megfelelővé az intézmények (Higbee et al. 2010). A törvénynek megfelelő fejlesztések iránymutatójaként egy úgynevezett „univerzális dizájn” kialakítására törekedtek, amelynek az államok intézményei egységesen megfelelhetnek. Ezen fejlesztések nem csupán a fizikai hozzáférhetőség szempontjából közelítették meg a kérdést, hanem érintették a kurzusok, a tanterv és a képzések átszervezését is (Higbee et al. 2010). A sajátos képzési igényű hallgatók számára biztosítható szolgáltatások a magyarországi lehetőségekhez hasonlóan tartalmazzák többek között a vizsgák személyre szabhatóságát, és további tanulást támogató faktorokat, azonban a kutatók úgy vélik, még mindig számos hallgatói igény maradt kielégítetlenül (Higbee et al. 2010). Fontos tényező azonban, hogy ugyan az ADA kiterjeszti a védelmet a fogyatékossággal élő emberek életének minden területére a felsőoktatással együtt, a nem állami felsőoktatási intézmények nem kapnak pénzbeli támogatást erre az állami intézményekkel ellentétben (Thomas 2000, Kimball et al. 2016, Kim és Kutcher 2019). Később a felsőoktatási törvényhez új kiterjesztéseket adva megjelent a Higher Education Opportunity Act (HEOA) is, mely célja volt, hogy növelje a felsőoktatáshoz való hozzáférést, annak megtartó erejét és a diplomaszerzést a sajátos képzési igényű hallgatók körében az intézményi jó gyakorlatok azonosításán és implementálásán keresztül (Mamiseishvili és Koch 2011).

Szintén egységes intézményi gyakorlat, hogy a sajátos képzési igényű hallgatókkal foglalkozó iroda, az Offices of Disability Resources (ODR) gondoskodik a

sajátos képzési igényű hallgatókat megillető lehetőségek és szolgáltatások célba jutásáról (Shallish 2017, Kim és Kutscher 2019).

Az Egyesült Államokban a felsőoktatáshoz való egyenlő hozzáférés szorosan összekapcsolódik a köznevelés inkluzív gyakorlatával. Egy további fogyatékkal élő személyek érdekvédelmében alkotott törvény, az Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) kimondja, hogy minden iskolának készítenie kell egy átmenetet támogató tervet a köznevelésből a felsőoktatásba, valamint a munka világába történő sikeres belépés támogatása érdekében, amely a tanuló egyéni oktatási tervének részét képezi (Wolanin és Steele 2004). Ennek a tervnek tartalmaznia kell a tanuló felkészítését a felsőoktatásba való bekerülésre, az önálló életre, munkába állásra vonatkozóan, ezen tervben pedig meg kell egyeznie egyaránt a szülőnek, az iskolának és a tanulónak, amikor a tanuló betölti 14. életévét (Wolanin és Steele 2004). E program eredményességének vizsgálatát nehezíti, hogy a felsőoktatásba lépve nem minden hallgató igényli tovább a sajátos nevelési igény meglétéért járó kedvezményeket, valamint a felsőoktatásban a hallgatót nem kötelezik szabályok sajátos képzési igényének adminisztrálására, ami következtében nincs a felsőoktatási információs rendszereknek pontos adata az ezen hallgatók létszámára vonatkozóan (Wolanin és Steele 2004).

3.3.2. Európai gyakorlat

Európában a fogyatékkal élő személyek és tanulók esélyegyenlőségének előmozdítása az 1990-ben kiadott jemeni nyilatkozatra épülő „Education for All” UNESCO program volt (Varga 2018). A tagállamok számára pedig 1994-ben a salamancai nyilatkozat által tették szükségessé, hogy minden diák egyenlő részvételi lehetőségben és méltányos oktatásban részesülhessen, elsődlegesen a köznevelésben, az antidiszkriminációs jogalkotás tekintetében pedig az uniós elvek váltak irányadóvá (Thusing 2003, Riddell et al. 2005, Varga 2018). A nemzetközi szakirodalom alapján a felsőoktatás inkluzív szemléletének változását a Bologna-folyamat megindulása idézhette elő, amely irányozta, hogy a szakpolitikák és az intézményi gyakorlatok Európa-szerte tegyék lehetővé, hogy a tagállamokban tanulók hasonló keretek között szerezhessenek hasonló sztemderdeknek megfelelő végzettséget, ennek hatására pedig erősödött az egyetemek demokratizálódása, amely kiszélesítette a hozzáférést a sajátos nevelési igényű hallgatók számára is (Shevlin et al. 2004, Riddell et al. 2005, Martins et al. 2017). Kevés kutatás foglalkozott azonban azzal, hogy e folyamat hogyan hatott a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási részvételére, és az ezzel kapcsolatos szakpolitikára,

valamint a legtöbb európai intézménynek a folyamat elindulásakor nem volt még nyilvántartása az intézményben tanuló sajátos képzési igényű hallgatókról (Woessner 2004).

Európa országaiban ezt követően eltérő ütemben indult meg a felsőoktatási intézmények esélyegyenlőség felé való törekvése, ám a legtöbb kutatási eredménnyel az európai országok között az Egyesült Királyságból rendelkezünk. Az Egyesült Királyságban eleinte intézményesült keretek nélkül folyt a sajátos képzési igényű hallgatók támogatása, azonban szakpolitikai és jogi intézkedések hiányában 1993 előtt gyakorlatilag hozzáférhetetlen volt a felsőoktatás számukra, habár 1990-ben létrehozták a DSA (*Disabled Students Allowance – Fogyatékossággal élő hallgatók juttatása*) alapot (Barnes 1991, Leicester és Lovell 1994, Riddell et al. 2005). 1993-ban először önkéntes kezdeményezésként, majd később az intézmények számára biztosított anyagi segítséggel kezdett el kiépülni a felsőoktatási intézmények esélyegyenlőséget támogató rendszere, bár az Egyesült Királyság országai között eltéréseket tapasztalhatunk (Riddell et al. 2005). Míg Angliában csupán bizonyos kiválasztott intézmények egyes kezdeményezései számára biztosították az anyagi kereteket, Skóciában egy erre létrehozott alapról egyenlő arányban részesült minden felsőoktatási intézmény (Riddell et al. 2005). Ezt követően a sajátos képzési igényű hallgatók nem csupán a DSA-n keresztül részesültek anyagi támogatásban, hanem az intézmény is elkezdett olyan szolgáltatásokat és kedvezményeket beépíteni a gyakorlatába, amelyek előmozdíthatták a sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlőségét (Riddell et al. 2005). Az inkluzív gyakorlat egységesítésére vonatkozó törekvések azonban 1999-ig vártak magukra, ekkor publikálták a 2000-ben hatályba lépő Code of Practice for Students with Disabilities-t, amely 24 alapelvet fogalmazott meg annak elősegítésére, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók ugyan abban a tanulási tapasztalatban részesülhessenek, mint társaik (DRC 2002, Riddell et al. 2005). 1995-ben létrehozták a fogyatékossgal élő személyek diszkriminációját visszaszorító Disability Discrimination Act-et (DDA), amely hatályba lépésére azonban 2002-ig nem került sor. E törvény azonban már megfogalmazta, hogy a fogyatékossgal élő tanulók nem részesülhetnek hátrányos megkülönböztetésben, mert a szakpolitika szereplői felismerték, hogy az oktatás csökkentheti az egyenlőtlenségeket. 2001-ben pedig, még a hatályba lépés előtt kiterjesztették az esélyegyenlőség biztosításának szükségességét a felsőoktatásra is (Hurstfield et al. 2004, Riddell et al. 2005). A 2010-ben hatályba lépett Equality Act pedig további pontosításokat kívánt eszközölni, e törvény gyakorlatba történő implementálása azonban minőség és

megközelítés tekintetében intézményenként a mai napig eltérő képet mutat (Kendall 2017). Kendall (2017) kutatásai alapján nincs konkretizálva, hogy az intézmények milyen intézkedésekkel segíthetik a sajátos képzési igényű hallgatókat, működő gyakorlatként azonban a felvételt követően egyes intézmények személyes interjút készítenek a hallgatókkal, amely segítségével igényeik feltérképezését követően személyre szabott tanulást támogató tervet készítenek, és ennek megfelelően részesítik kedvezményekben a sajátos képzési igényű hallgatókat. Az intézményenként eltérő gyakorlat azonban azt eredményezi, hogy nem minden hallgató részesül ugyan olyan szintű és minőségű támogatásban (Hall 2007).

Az eltérő intézményi gyakorlatok és egységesítetlen szabályozás szélsőséges példájának tekinthető Portugália inkluzív felsőoktatási gyakorlata. Jogalkotásuk elviekben garantálja az egyenlő hozzáférést a felsőoktatáshoz, azonban nincsenek hivatalos irányelvek ennek megvalósítására vonatkozóan (Fernandes et al. 2007, Martins et al. 2017). Ebből kifolyólag a különböző felsőoktatási intézmények gyakorlata nem csupán gyakorlati és szabályozási szinten különbözik, hanem az alkalmazandó irányelvekben is (Martins et al. 2017).

Közép- valamint Kelet-Európa jellemzően posztszocialista országaiban a felsőoktatás kontinentális mivoltából fakadóan jellemzően erősen az állam által szabályozott, kontrollált (Kwiek 2014, Berggren et al. 2016). Ezen országok között pozitív példaként említhető Lengyelország, melynek esetében ugyan jelentős időbeli eltolódással jelent meg az inkluzív gyakorlatra való szakpolitikai törekvés, annak bevezetését alapos előkészítés előzte meg. Magyarországhoz hasonlóan Lengyelországról is elmondható, hogy 1997-ig nem került adminisztrálásra a felsőoktatásban tanuló fogyatékossgal élő hallgatók létszáma (Moroń 2014). Az adminisztratív váltás mellett ebben az évben indult el az érintett hallgatók támogatására való törekvés is, ám ez a kezdeti másfél évtizedben meglehetősen alulszabályozottnak és szegényesnek bizonyult, 2011-ig ugyanis csupán az ösztöndíjjal való anyagi támogatás jelent meg lehetőségként, s csak ezt követően kezdődött meg a hozzáférés többi dimenziójának szabályozása, kidolgozása is (Moroń 2014). Az inkluzív szemlélet terjedésében Lengyelországban az áttörést a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló nemzetközi egyezmény (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – UN CRPD) 2012-ben történő ratifikálása jelentette, mely az Egyesült Államokban 2008-ban lépett életbe (Zajadacz és Kołodziejczak 2023). Ez tette lehetővé annak törvényi szabályozását, hogy a fogyatékossgal élő személyek minden iskolai szinten integrált

körülmények között tanulhassanak, beleértve az általános felsőfokú képzést is (Zajadacz és Kołodziejczak 2023). A következő fontos lépést a lengyelországi felsőoktatási intézmények rektori konferenciájának oktatási esélyegyenlőségi bizottsága alapozta meg (Committee for Equalization of Educational Opportunities of the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland), mely intézmény feladata, hogy az inkluzív szemlélet megvalósulása érdekében kijelölt szakpolitikai célok racionalizálásra kerüljenek (Zielińska 2022). E célok között említhető annak biztosítása, hogy a fogyatékkal élő hallgatók képesek legyenek önállóan döntéseket hozni tanulmányaikkal kapcsolatosan, az intézmények pedig válaszkészek legyenek az akadályokat és igényeket illetően, valamint ezekre megfelelő támogatás formájában képesek legyenek reagálni (Zielińska 2022). Ennek érdekében 2016-ban kiadott a szervezet egy jógyakorlatokból álló segédletet, mely javaslatokat tartalmazott a felsőoktatási intézmények számára az inkluzív szemlélet gyakorlati megvalósításához (Zielińska 2022). Ez a dokumentum lehetővé tette az intézmények számára, hogy felkészüljenek a 2018-ban bevezetésre került lengyel felsőoktatási törvény (Act of 20 July 2018 The Law on Higher Education and Science) által megszabott kötelezettségek teljesítésére (Zielińska 2022, Zajadacz és Kołodziejczak 2023). A törvényi szabályozás fókuszában az anyagi támogatás áll, melynek két lábát a fogyatékkal élő hallgatóknak adható ösztöndíj, valamint a teljeskörű részvétel biztosítását segítő keret elkülönítése jelenti, azonban az immateriális támogatás részleteit, valamint az anyagi támogatás összegének meghatározását az egyetemekre bízta. (Zielińska 2022). Ennek alapján az inkluzív szemlélet bevezetését alapos szakpolitikai előkészítés előzte meg Lengyelországban, ám a kutatási eredmények rávilágítanak arra, hogy az intézményenként eltérő megvalósítás eredményezhet hiányosságokat. Az ország intézményeinek inkluzív gyakorlatát vizsgáló kutatások ugyanis rávilágítottak többek között arra, hogy eltér az egyes fogyatékos/sajátos képzési igény típusal élő hallgatók elégedettsége, rezilienciájának mértéke, valamint a segítségről, támogatásról alkotott percepciója (Kalka és Lockiewicz 2017).

3.3.3. Ausztráliai gyakorlat

Ausztrália oktatással kapcsolatos törvénykezésében 1992 óta szerepel a fogyatékkal élő személyek inklúziója (Australian Commonwealth 1992, Hughes et al. 2016). A Commonwealth Disability Discrimination Act azonban szélesebb körben tárgyalja a fogyatékkal élő személyek esélyegyenlőségének és kirekesztésének kérdéseit, köztük az oktatást is, azonban a szakpolitikák nem tartalmazznak olyan stratégiákat, amik

szélesíthetik a felsőoktatáshoz való hozzáférést a sajátos képzési igényű hallgatók számára (Adams 2001, Riddell et al. 2005). Ezen törvénykezések kötik az intézményeket az esélyegyenlőség előmozdítása érdekében, azonban konkrét javaslatok híján a támogatás szintje és minősége intézményenként eltérő, valamint jelentős eltérések tapasztalhatók a különböző fogyatékosági típusok támogatása esetében is (Hughes et al. 2016). Több kutató megállapította, hogy ezen hiányosságok a probléma komplexitásából adódnak, valamint abból, hogy az intézmények a sajátos képzési igényű hallgatókat nem részesítik előnyben olyan mértékben, mint más hallgatói csoportokat (Squelch 2010, Stodden et al. 2011, Reavley et al. 2013, Riddell és Weedon 2014). Arról sem rendelkeznek a kutatók pontos adatokkal, hogy Ausztrália hogyan teljesít a nemzetközi sztenderddel szemben, mivel az intézmények nem rendelkeznek információkkal a sajátos képzési igényű hallgatóikról, valamint a nemzetközi szakirodalomban is limitált információ lelhető fel az ausztrál egyetemek támogató mechanizmusairól a sajátos képzési igényű hallgatók tanulmányainak esetében (Hughes et al. 2016). E hiányzó információk feltárása és tapasztalatszerzés érdekében Adams (2001) egy tanulmányút keretében megvizsgálta az ausztrál felsőoktatási intézmények inkluzív gyakorlatait. Eredményei alapján az intézmények legfőbb hiányossága, hogy az akadémiai dolgozók számára nyújtható tanácsadás, információ- és segítségnyújtás minősége nem volt megfelelő, valamint szintén elégtelennek találta az intézmények közötti tudásmegosztást (Adams 2001). Számos jogi ügy indult a felsőoktatási intézmények ellen, amelyek többsége a tanítás és tanulás konkrét kirekesztésen keresztüli akadályozásáról szólt, melyek során nem biztosítottak megfelelő hozzáférést a sajátos képzési igényű hallgatók számára a kurzusokhoz és a tananyagokhoz (Adams 2001).

3.4. Magyarországi gyakorlat

Miután a legmarkánsabb nemzetközi példákat áttekintettük, a hazai felsőoktatással foglalkozunk. Hazánkban a felsőoktatás inkluzív szemléletének első megnyilvánulásáig az Európai Unió irányelveinek megalkotásától számítva csaknem tíz év telt el. A 2002-2003-as tanévtől rendelkezünk először adatokkal arról, hogyan alakult a sajátos képzési igényű hallgatók létszáma, aránya az adott tanévben (Laki 2015). A Nemzeti felsőoktatási törvény esélyegyenlőséget támogató bekezdései pedig csak évekkel ez után jelentek meg, a szakpolitika csak 2007-ben kezdett el foglalkozni a felsőoktatásban megjelenő nem-tradicionális hallgatói csoportokkal (Polónyi 2018b). A 2011-es felsőoktatási törvény

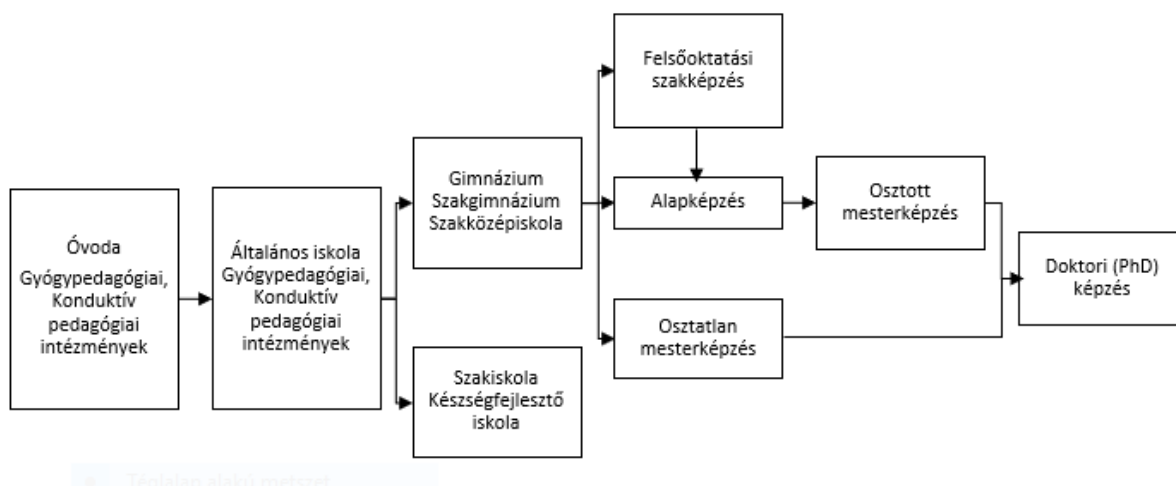
végrehajtási rendelete, a 87/2015. kormányrendelet azonban már részletesen tárgyalja a felsőoktatásba történő belépéskor, és a tanulmányok során adható kedvezményeket, amelyeket minden intézménynek alkalmaznia kell. A felsőoktatásba történő felvételnél a három előnyben részesítendő hallgatói csoport (a fogyatékkal élő, a hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a kisgyermeket nevelő hallgatók csoportja) egyaránt 40 többletpontban részesül, ez alól azonban kivételt képeznek a gyakorlati és egészségügyi alkalmassági vizsgát igénylő képzések. A sajátos képzési igényű hallgatók előnyben részesítésére kevesebb anyagi lehetőség mutatkozik, mint a másik két csoport esetében, azonban az ő esetükben kiemelkednek a felsőoktatási intézmények által biztosítható egyéb segítségadási formák, amelyek szervesen kapcsolódnak az érintett hallgatók tanulmányainak megkönnyítéséhez. Az ilyen formában adható kedvezményeket a felsőoktatási törvény 87/2015. végrehajtási rendelete fogyatékosági típusonként részletesen tárgyalja. Meghatározza az adható kedvezmények lehetséges mértékét, azonban leszögezi, hogy a kedvezményben részesített hallgatók az alapvető tanulmányi követelmények alól nem mentesíthetők.

3.4.1. Tanulmányi előrehaladási útvonalak

A felsőoktatásba való jelentkezést és az ott nyújtott teljesítményt nagyban meghatározza az egyes tanulók tanulmányi életútja során szerzett számos tapasztalat, ezért célszerű kitekintnünk a felsőoktatás vizsgálata mellett a közoktatásban megjelenő problémákra is. Fontos információkkal szolgálhat többek között, hogyan alakul a sajátos nevelési igényű tanulók helyzete, létszámuk, lehetőségeik a köznevelési rendszer lépcsőfokain felfelé haladva.

Gyakran felmerülő kérdés, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók szegregált vagy integrált nevelésben részesüljenek. Ugyan mindkét lehetőségnek megvannak az előnyei és hátrányai, napjainkban még is az integrációs szemlélet erősebb, a szakirodalom alapján ugyanis hatékonyabban támogatja a társadalomba való beilleszkedést (Dávid 2015). Meg kell azonban említenünk az integrációs szemléleten túl az inklúzió fogalmának megjelenését (Varga 2015). A legfontosabb szemléletbeli különbséget úgy lehetne összefoglalni, hogy míg az integráció esetében a gyermek illeszthető be egy adott intézménybe, a gyermek alkalmazkodik az őt körülvevő új környezethez, addig az inklúzió esetében az intézmény mutat alkalmazkodást a gyermek speciális igényeit figyelembe véve (Hoffmann és Flamich 2014, Köpatakiné et al. 2006).

A következő ábrán (1. ábra) látható, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben milyen integrált, illetve speciális, szegregált intézményekben van lehetősége tanulni a tanulóknak, és a továbbtanulást tekintve milyen további lehetőségek állnak rendelkezésükre. Az ábra tartalma a 2011-es Nemzeti köznevelési törvény, a 2011-es Nemzeti felsőoktatási törvény, a 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról, valamint az EURIDYCE magyarországi oktatási rendszerről szóló beszámolója alapján állt össze.



1. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók által látogatható intézménytípusok

Forrás: Nftv 2011. és Nktv 2011. alapján saját szerkesztés

Az ábra azt hivatott szemléltetni, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók számára (elvieken, és az állapot súlyosságának függvényében) egyaránt adott a lehetőség az integrált, valamint a speciális, szegregált nevelésben, oktatásban való részvételre, s a korai években választott intézménytípus elvieken nem determinálja a tanulók későbbi lehetőségeit. Ez alól kivételt képeznek azok az esetek, amelyekben egészségügyi alkalmassági vizsga letétele szükséges a felvételhez, valamint azon területek, melyek esetében egy-egy konkrét állapot jelent kizáró tényezőt a képzés teljesítése, vagy a megszerzett végzettséggel betölthető munkakörre való alkalmasság esetében. A köznevelési törvény meghatározza azokat a feltételeket, amelyek teljesülése esetén megvalósulhat az integráció (2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről, § 47). Ezen feltételek között szerepel a megfelelő végzettséggel rendelkező szakemberek alkalmazása, akiket a törvény összefoglaló néven együttnevelést segítő pedagógusként deklarál (ilyen személyek a teljes állásban foglalkoztatott, valamint az utazó

gyógypedagógusok, konduktorok, segítő szakemberek), valamint az esetleges tárgyi feltételek biztosítása.

Napjainkban a köznevelési rendszer első színtere az óvoda, amely látogatása hároméves kortól kötelező a köznevelési törvény alapján (2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről, § 8). A sajátos nevelési igény kérdéskörét vizsgálva az óvoda esetében elmondható, hogy ugyan a tankötelezettséget azon nevelési évtől számítják, amely év augusztus 31-éig a gyermek betölti hatodik életévét, a köznevelési törvény a sajátos nevelési igényű gyermekeknek indokolt esetben lehetőséget biztosít arra, hogy a szakértői bizottság véleménye alapján további egy nevelési évben részesülhessenek óvodai ellátásban. Az integráció kérdéskörét vizsgálva elmondható, hogy az óvodai nevelésben alapvetően az integratív, inkluzív szemlélet érvényesül. Az EURIDYCE eredményei azt mutatják, hogy a 2014/15-ös tanévben a sajátos nevelési igényű gyermekek 81%-a részesül integrált óvodai nevelésben, s meglehetősen kevés esetben működik kifejezetten speciális igényű gyermekeket nevelő óvodai csoport vagy intézmény.

Az alap- és középfokú oktatás tekintetében azonban már némiképp eltérő lehetőségekkel is találkozhatunk. Az általános iskolák mellett működnek úgynevezett gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai intézmények, amelyek elsődlegesen a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésére és oktatására specializálódtak (2011. évi CXC köznevelési törvény, § 15). Ahogyan az 1. ábra is szemlélteti, ezekből az intézményekből is lehetősége van a tanulóknak bármely típusú középfokú intézménybe jelentkezni, valamint a normál tantervű általános iskolákból is adott a lehetőség a speciális intézményben történő továbbtanulásra. Noha a hazai törvényi keretek nem tesznek korlátozást arra vonatkozóan, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók a különböző képzési szinteken mely intézményekbe, képzéstípusokra jelentkezhetnek, a szakirodalom szerint a fogyatékossággal élő személyek számára mégis nehezebb az átlépés az egyes képzési szintek között (Laki és Kabai 2010, Duráczy 2014), s általános- és középiskolai tanulmányaik meghatározók lehetnek a felsőoktatási bekerülésük esetében is (Fehérvári et al. 2016). Ennek egyik mutatója, hogy minél magasabb képzési szintről beszélünk, annál kisebb a sajátos nevelési igényű tanulók aránya a többségi tanulókhoz viszonyítva, s nemcsak a képzési szintek tekintetében mutatkozik eltérés, hanem a képzéstípusok esetében is (Hall et al. 2002, Duráczy 2014). Meg kell említenünk a szakiskolákat és a készségfejlesztő iskolákat (ezek kifejezetten sajátos nevelési igényű tanulókat oktatnak), amelyek ugyan középfokú végzettséget biztosítanak és szakmával bocsátják ki a végzett

tanulókat, ezekben az intézményekben érettségi nem szerezhető, így ezekből az intézményekből közvetlenül nincs lehetőség a felsőoktatásba való jelentkezésre (2011.évi CXCV köznevelési törvény, § 13/B).

A sajátos nevelési igényű tanulók létszáma az utóbbi évtizedben nem csak a felsőoktatásban mutat növekedést, hanem a közoktatás területén is. 2005 és 2016 között ugyan az alapfokú iskolákban nem változott számottevően a sajátos nevelési igényű tanulók aránya, a középfokú intézményekben 2,3%-ról 5,3%-ra emelkedett (Varga et al. 2017, Hrabéczy 2018). A 2016-ban mért eredmények alapján az általános iskolások 7,4%-a, a szakközépiskolások 16,5%-a, a szakgimnáziumok 3,2%-a, valamint a négy osztályos gimnáziumok 1,7%-a sajátos nevelési igényű tanuló. Az arányok javulása arra enged következtetni, hogy az évek alatt fejlődött a befogadó szemlélet, javultak a lehetőségek a közoktatásban (Varga et al., 2017, Hrabéczy 2018), mindennek következtében pedig a felsőoktatásba való bekerülési esélyek is nőhetnek. Ezen arányok változását követi az integráltan, valamint speciális tanterv szerint oktatott tanulók arányának változása is. 2005 és 2016 között az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók száma 0,7%-ról nőtt 4,5%-ra, míg a gyógypedagógiai tanterv szerint oktatott tanulók aránya 3%-ról 2%-ra csökkent (Varga et al., 2017, Hrabéczy 2018).

A felsőoktatásba az előbb említettek alapján tehát jellemzően gimnáziumokból, szakgimnáziumokból, valamint szakközépiskolákból lehet jelentkezni (utóbbi esetében a három év szakmai képzés után elvégzett két év közismereti képzést és ennek következtében az érettségi megszerzését követően jelentkezhet). A hivatalos felvételi tájékoztatóból és a felsőoktatási felvételiéről alkotott rendeletről megismerhetjük a sajátos képzési igényű hallgatókat megillető kedvezményeket, amelyeket a jelentkezés során igénybe vehetnek, ezeket a kedvezményeket a 3. táblázat szemlélteti, s kitértünk rá a megelőző fejezetben. Szintén említésre került a sajátos képzési igényű hallgatók jelentkezése a továbbtanulás irányába, amely kapcsán lényeges információ, hogy a felsőoktatási törvény ugyan nem tesz korlátozó rendelkezéseket, azonban a művészeti és sporttudományi, pedagógus és egészségügyi képzésekben teljesítendő alkalmassági vizsga bizonyos fogyatékoságok esetén korlátokat szabhat, ugyanis ezek a vizsgák tartalmazhatnak olyan elemeket, amelyeket bizonyos fogyatékoságokkal rendelkező jelentkezők nem tudnak teljesíteni. Növekvő felsőoktatásbeli jelenlétük alapján azonban az esélyegyenlőség megvalósulni látszik. Létszámuk változását tekintve a 2002/03-as tanévben (amely évtől kezdődően jelentek meg a felsőoktatásban a sajátos képzési igényű hallgatók) mindössze 271 sajátos képzési igényű hallgató vett részt a felsőoktatásban, a

2010/11-es tanévben azonban létszámuk 2134 főre emelkedett (Laki 2011). Életkorukat tekintve jellemzően 19-21 éves kor között jelentkeznek a felsőoktatásba többnyire az érettségi után közvetlenül, amely adatból arra következtethetünk, hogy a közoktatást az átlagosnál valamivel hosszabb idő alatt fejezik be (Szemerszki 2016a). Jellemzően gimnáziumokból érkeznek a sajátos képzési igényű hallgatók a felsőoktatásba, s háromnegyedük a felvételt nem rendelkezik nyelvvizsgával (Szemerszki 2016a).

3.4.2. Jogszabályi keretek²

Ebben a fejezetben a magyarországi jogszabályi környezet mentén ismertetjük a sajátos képzési igényű hallgatók támogatásának intézményi lehetőségeit. Fontosnak tartjuk azonban megjegyezni, hogy a jogszabályok és törvények esetében hivatkozott rendelkezések csupán a kutatás pillanatában hatályos állapotnak felelnek meg, mely óta több változás is történt. Hazánkban a fogyatékkal élő személyek érdekeivel számos jogszabály, valamint a felsőoktatási intézmények esélyegyenlőségi szabályzata foglalkozik. Ezen jogszabályok két fő területe arra terjed ki, hogy elsősorban meghatározza, kit tekint fogyatékkal élőnek, majd meghatározni a jogait. Hogy kit tekintünk fogyatékkal élőnek, az közvetlen módon meghatározója annak, hogy a fogyatékosági ellátásokat, támogatásokat és kedvezményeket mely személyek vehetik igénybe (KSH 2015).

Hazánkban a sajátos képzési igényű hallgatók adminisztratív módon a 2002/2003-as tanévtől jelennek meg (Laki 2015), arra vonatkozóan nincsenek azonban adataink, hogy az ezt megelőző években hogyan alakult a sajátos képzési igényű hallgatók aránya. Noha már az ezredfordulót megelőzően is megjelenhettek a sajátos képzési igényű hallgatók a felsőoktatásban, a felsőoktatási törvény csupán 2007-ben vezette be azon szabályozást, amely a sajátos képzési igényű hallgatók előnyben részesítésének kereteit meghatározza (Kiss 2016). Ezen törvény lehetőséget ad a felsőoktatásba történő jelentkezés, a tanulmányok folytatása és a felsőoktatásból történő kilépés esetében is az esélyegyenlőség növelésére. A felsőoktatási felvételi eljárás során a sajátos nevelési igényű jelentkezőket alapképzésre, osztatlan mesterképzésre, valamint felsőoktatási szakképzésre történő jelentkezés esetén 40 többletpont illeti meg (Magyarországon a

² Az alfejezet a következő tanulmányból tartalmaz átdolgozott részleteket: Hrabéczy Anett & Pusztai Gabriella (2020): Fogyatékkal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(11), 3-23.

felsőoktatási felvételi eljárás során számított felvételi alappontok a tanulmányi eredmények, valamint az érettségi eredmények alapján történnek kiszámításra). Kivételt képeznek ez alól azok a képzések, amelyek gyakorlati, és egészségügyi alkalmassági vizsgát hirdetnek a felvételi részeként. A tanulmányok során számos kedvezmény igénybe vételét biztosított (melyekről az érintettek az intézményi fogyatékosügyi koordinátoroktól is tájékozódhatnak), azonban kitétel, hogy az alapvető tanulmányi kötelezettségek alól nem mentesülhet a hallgató. Ezen kedvezmények között jelenhet meg a vizsgák személyre szabhatósága, a különböző speciális segédeszközök biztosítása, valamint a nyelvvizsga követelményrendszerének enyhítése. A diplomaszerzést szintén elősegítendő, a sajátos képzési igényű hallgatóknak lehetőségük van a 12 államilag támogatott féléven túl (amelyre minden Magyarországon tanuló egyetemi polgár jogosult, az orvosi, középiskolai tanári, valamint a hitéleti képzésekben azonban ezen félévek száma a képzés hosszabb időtartamának függvényében eltérhet) maximum négy plusz félév igénybe vételére (Nftv 2011).

3.4.3. Az esélyegyenlőség biztosításának szándéka a felsőoktatási törvény tükrében

A sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlőségének előmozdítására a felsőoktatási törvény 87/2015. végrehajtási kormányrendelete számos ponton, a 20. bekezdés pedig részletesen, fogyatékoságtípusonként tárgyalja a hallgatóknak adható különböző kedvezményeket és azok mértékét, azonban leszögezi, hogy az alapvető tanulmányi követelmények alól nem mentesíthetők. Ezen irányelvek továbbá a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 49.§ (8) bekezdésében szintén megtalálhatók. A 20. bekezdés tehát a következőképp rendelkezik a sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlőségét illetően. Típusonként tárgyalja, hogy az adott fogyatékoság esetében igénybe vehető-e részleges vagy teljes felmentés a gyakorlati követelmények alól, ír az írásbeli/szóbeli vizsga helyettesíthetőségéről, valamint a nyelvvizsga vagy annak egy része/szintje alóli felmentésről, amennyiben az indokolt. Esetenként tárgyalja a speciális eszközök és berendezési tárgyak biztosítását, és a tanulmányok alatti személyi segítő biztosítását. Minden esetben kiemeli, hogy hosszabb felkészülési idő illeti meg a sajátos képzési igényű hallgatókat a többségi hallgatókhoz képest, amelyet az időtartam plusz 30%-kal való növelésében határoz meg. A figyelem-, magatartásszabályozási- és autizmus spektrumzavarok esetében lehetőséget biztosít a várakozási idő minimalizálására vizsgahelyzetben, a többi hallgatótól elkülönítetten, vagy több

részletben szervezett vizsgáztatásra. A rendelet differenciáltan határozza meg az egyes fogyatékoságtípusok megléte esetén adható kedvezményeket, ám lehetőséget biztosít a benne foglaltaktól eltérő lehetőségek kérvényezésére is.

3.4.4. Az előnyben részesítés a felsőoktatásban

Noha a felsőoktatásban bekövetkezett expanziónak köszönhetően a sajátos képzési igényű hallgatók az ezredforduló után jelentek meg nagyobb számban, a felsőoktatási törvény csak 2007-ben vezette be azt a szabályozást, amelynek köszönhetően a sajátos képzési igényű (a törvényi megfogalmazás szerint fogyatékosággal élő), a hátrányos helyzetű és a kisgyermeket nevelő hallgatók előnyben részesülhetnek a felsőoktatásba történő jelentkezéstől kezdődően (Kiss 2016).

A 3. táblázat szemlélteti, hogy az előnyben részesíthető hallgatók milyen kedvezményekben részesülhetnek a felsőoktatásba való jelentkezéstől a diplomájuk megszerzéséig (Szemerszki, 2016a).

3. táblázat: Az előnyben részesített hallgatók által igénybe vehető kedvezmények

Szakasz	Kedvezmények típusa	Hátrányos helyzetű hallgató	Fogyatékosággal élő hallgató	Kisgyermeket nevelő hallgató
Bekerülés	Pénzbeli	Arany János Tehetséggondozó Program Útravaló – MACIKA ösztöndíjprogram Út az érettségéhez	-	-
		Arany János Tehetséggondozó Program Útravaló – MACIKA ösztöndíjprogram Út az érettségéhez	BA/BSc, OMA, FOSZ képzésben 40 többletpont a felvételin MA/MSc képzésben 1-10 többletpont	BA/BSc, OMA, FOSZ képzésben 40 többletpont a felvételin MA/MSc képzésben 1-10 többletpont
	Nem pénzbeli	BA/BSc, OMA, FOSZ képzésben 40 többletpont a felvételin MA/MSc képzésben 1-10 többletpont	A közoktatásban járó vizsgakedvezmények a felvételi eljárás során is megilletik a jelentkezőt	
Bentmaradás	Pénzbeli	Út a diplomához program Szociális ösztöndíj Egyszeri alaptámogatás Bursa Hungarica	Rendszeres szociális ösztöndíj esetében előnyben részesítés Egyszeri alaptámogatás	A hallgatói normatíva 20%-át kitevő rendszeres szociális támogatás Szociális helyzete alapján mentesülhet a

			kollégiumi díj fizetése alól	
	Nem pénzbeli	HÖÖK Mentorprogram Kollégiumi jelentkezésnél előnyben részesítés	Fogyatékos igazodó felkészítés és vizsgáztatás Koordinátor közreműködése	-
	Pénzbeli	-	Fogyatékos Felsőoktatási Hallgatók Közigazgatási Ösztöndíjprogramja	-
Kilépés és tovább lépés	Nem pénzbeli	-	A felhasználható államilag finanszírozott félévek száma növelhető (12+4)	Nem kell teljesíteni a legfeljebb másfél éves végzési idő kritériumot, illetve nem kell visszafizetni az állami ösztöndíj 50%-át, ha a nő három gyermeket szül

Forrás: Szemerszki (2016a) alapján saját szerkesztés

A 3. táblázatból kiolvasható, hogy a különböző előnyben részesíthető csoportok milyen kedvezményekben részesülhetnek a felsőoktatásba való bekerülésüket megelőzően, a felsőfokú tanulmányaik alatt, valamint a tanulmányaik befejeztével. Megkülönböztethetünk az igényelhető szolgáltatások között pénzbeli és nem pénzbeli típusú kedvezményeket. Ahogy a 3. táblázatban látható, a hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő és a kisgyermeket nevelő hallgatók számára adható kedvezmények között mutatkozik némi átfedés, azonban a belépéskor igényelhető kedvezmények és a tovább lépés elősegítéseként adható kedvezmények tekintetében nagyobb az eltérés, valamint a 3. táblázatban szereplő kedvezmények csak egy része biztosítható a felsőoktatási intézmények által, a lehetőségek között találhatók egyéb forrásból származó támogatási formák is. A 3. táblázatot összegezve az mondható el, hogy egyetlen olyan előnyben részesítési lehetőség található a felsőoktatásban, amely mindhárom csoport esetében igénybe vehető. A felsőoktatásba történő jelentkezéskor a tanulókat a felsőoktatási törvény és a hivatalos Felsőoktatási felvételi tájékoztató (2018) alapján 2011 óta 40 többletpont illeti meg alapképzésbe, osztatlan mesterképzésbe, valamint felsőoktatási szakképzésbe történő jelentkezéskor, osztatlan mesterképzésbe történő jelentkezéskor pedig az intézmény által meghatározható 1-10 többletpont. Ez alól kivételt

képeznek azok a képzések, amelyek esetében a jelentkezés során alkalmassági vizsgát kell teljesíteni. (Ide tartozik többek között a művészeti, illetve testnevelési tanárképzés, ahol gyakorlati vizsga alapján történik a pontszámítás, valamint azok a szakok, ahol egészségügyi alkalmassági vizsgát kell tenni.) Azonban mivel a törvény meghatározza a maximálisan igénybe vehető többletpont mennyiségét a felvételi eljárásban, az előnyben részesítésért igénybe vehető többletpont kieshet abban az esetben, ha a tanuló emelt szintű érettségi vizsgát tesz, és annak többletpontjai szerepelnek a felvételi összpontszám számításánál. A 3. táblázat alapján látható, hogy legtöbb irányból a hátrányos helyzetű tanulók előnyben részesítése valósul meg, számukra elérhetők a felsőoktatásból, önkormányzatoktól, valamint egyéb forrásból származó lehetőségek is. Az ő támogatásuk esetében az anyagi megsegítési formák dominánsan megjelennek, a legkevesebb kedvezményben azonban a gyermeküket nevelő hallgatók részesülnek. A 3. táblázat alapján a fogyatékossgal élő hallgatók előnyben részesítésére kevesebb forrásból származó anyagi lehetőség mutatkozik, azonban az ő esetükben kiemelkednek a felsőoktatási intézmények által biztosítható egyéb segítségadási formák, amelyek szervesen kapcsolódnak az érintett hallgatók tanulmányainak megkönnyítéséhez. Az ilyen formában adható kedvezményeket a felsőoktatási törvény 87/2015. végrehajtási rendelete fogyatékossgai típusonként részletesen tárgyalja. Meghatározza az adható kedvezmények lehetséges mértékét, azonban leszögezi, hogy a kedvezményben részesített hallgatók az alapvető tanulmányi követelmények alól nem mentesíthetők. Fontos azonban megjegyezni, hogy ezen igényelhető kedvezmények általában az oktatók által kerülnek megítélésre, így azt az érintett hallgatónak minden tantárgy esetében külön az adott oktatóval kell egyeztetnie. Ezzel szemben a folyamatot támogató esélyegyenlőségi szakemberek kiválasztása és szerepe intézményenként igen eltérő képet mutat, s nincs megfelelő mértékben biztosítva és kiépítve hatáskörük és intézményi súlyuk.

Az esélyegyenlőséghez szorosan kapcsolódva megjelent hazánkban is az inkluzív nevelés koncepciója. Napjainkban az oktatás alsóbb szintjein túl a felsőoktatásra is kiterjedt, s a kölcsönös befogadást a tanulási környezetbe való sokrétű beavatkozáson keresztül is elengedhetetlennek tartja (Arató és Varga 2018). S azokat a csoportokat célozza kiemelten, akik jellemzően alulreprezentáltak a különböző oktatási színtereken (Arató és Varga 2018).

Az esélyegyenlőség biztosíthatóságának egyik alapvető komponense, hogy az adott intézmény hogyan viszonyul a különféle hallgatói csoportokhoz. Ahogy a

társadalmi normák és a befogadó szemlélet változott az idők folyamán, úgy kezdtek el nyitni a felsőoktatási intézmények is a sajátos képzési igényű hallgatók felé (Pusztai és Szabó 2014). A felsőoktatási intézmények meglehetősen lojálisnak mondhatók a sajátos képzési igényű hallgatók fogadása szempontjából, azonban mégis erre az oktatási szintre jutnak el közöttük a legkevesebben (Pusztai és Szabó 2014). A szakirodalom a következő okokat sorolja fel. Az intézmények alacsony felkészültségi szinttel rendelkeznek a sajátos képzési igényű hallgatók befogadását és oktatását illetően, s ez különösen az oktatók módszertani felkészültségében mutatkozik meg, valamint a felsőoktatás valamennyi szereplője felől érkező előítélet és negatív attitűd is megfigyelhető az érintett célcsoporttal szemben (Holloway 2001, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014). Ennek függvényében a jelenlegi felsőoktatáspedagógiai és szervezeti gyakorlat akadályokat képezhet a sajátos képzési igényű tanulók tanulási folyamataiban egészen attól kezdődően, hogy bekerülnek a felsőoktatásba (Riddell et al. 2004, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014). Az előbb említett nemzetközi eredményekhez hasonlóan a hazai kutatások is erről számolnak be. A Eurostudent 2013-ban végzett vizsgálata során a magyarországi sajátos képzési igényű válaszadók azt nyilatkozták, hogy az intézmények a felsőfokú tanulmányaik megkönnyítéséhez csak igen kis mértékben segítenek (Veroszta 2016). Találunk olyan kutatási eredményeket is, amelyek felsőoktatási intézmények honlapjainak elemzése során adnak képet az esélyegyenlőség megvalósulásának egy szeletéről (Fehérvári et al. 2016). A honlapok elemzése során a kutatók arra lettek figyelmesek, hogy a különböző előnyben részesíthető csoportok közül a leggyakrabban a sajátos képzési igényű hallgatók támogatása jelenik meg az online felületeken, azonban az elérhető tartalom nem minden esetben hasznos, valós vagy aktuális (Fehérvári et al. 2016). Némiképp kapcsolódnak ezen eredményekhez a BME Hallgatói Szolgáltatási Központja által végzett igényfelmérésnek az eredményei, amelyet 2015-ben hajtottak végre. Céljuk volt felmérni, mennyire elégedettek az érintett hallgatók az intézményi szolgáltatásokkal, és milyen új szolgáltatásokat vennének igénybe (Demjén és Szabó 2016). Az eredmények alapján elmondható, hogy a kitöltők egynegyede egyáltalán nem vett igénybe hasonló szolgáltatásokat, ennek okai között pedig szerepeltek, hogy nem rendelkeztek róluk elegendő információval, valamint, az online felület sem biztosította a szükséges tudnivalókat (Demjén és Szabó 2016).

3.5. Korábbi oktatáspolitikai kutatások

Az európai tudományos kutatás figyelme az ezredfordulón kezdett el a sajátos képzési igényű hallgatók felé irányulni. A legtöbb európai országban, mint Magyarország vagy az Egyesült Királyság, a 2002-es tanévben publikáltak először létszámadatokat a sajátos képzési igényű hallgatókról (Riddell et al. 2005, Laki 2015), bizonyos országokban azonban, mint például Finnország, már 1999-ben rendelkeztek adatokkal és eredményekkel a felsőoktatáshoz való hozzáférésről (Poussu-Olli 1999).

A sajátos képzési igényű hallgatók arányait tekintve nemzetközi viszonylatban a következő mondható el. Az Egyesült Királyságban 2002-ben a hallgatók 5%-a rendelkezett valamilyen fogyatékossgal (Riddell et al. 2005), ez azonban jóval alatta marad a munkaképes korú társadalomban tapasztalható arányoknak, ekkor ugyanis arányuk 16% volt (Riddell és Banks 2001). Ezzel szemben Svédországban ebben az időszakban az arány 1,6%, Írország, Lettország, Dél-Afrika hallgatóinak pedig kevesebb, mint 1%-a került fogyatékossgal élőként nyilvántartásba a felsőoktatásban (Shevlin et al. 2004, Woessner 2004, Riddell et al. 2005, Cassells és Weber 2018). A sajátos képzési igényű hallgatók állapota szerinti összetételéről Lettország esetében az mondható el, hogy nincsenek, vagy csak nagyon alacsony arányban vannak látássérült hallgatók a technikai hiányosságok és az elégtelen tanulási környezet miatt. Ellenben Dél-Afrikában ennek éppen az ellenkezője tapasztalható, esetükben ugyanis a látássérült hallgatók szerepelnek a sajátos képzési igényű hallgatók között a legnagyobb arányban, noha a teljes fogyatékossgal élő dél-afrikai népességre vetítve ez az arány nem egyezik meg a látássérültek arányával (Woessner 2004, Salmi és Bassett 2012, Cassells és Weber 2018). Az Egyesült Államokban az 1970-es évektől kezdődően folyamatos létszámnövekedés, majd 2004 óta folyamatos 11% körüli stagnálás figyelhető meg a sajátos képzési igényű hallgatók arányát tekintve, a kutatók azonban azt feltételezik, hogy a jellemző tendencia miatt, mely szerint a hallgatók nagy része nem adminisztrálja fogyatékoságát a felsőoktatásban, nem kaphatunk pontos létszámadatokat, és ennél többen lehetnek (Higbee et al. 2010, Mamiseishvili és Koch 2011, Leake 2015, Kim és Kutscher 2019). Az egyes országokban kimutatott felsőoktatási arányok között igen nagymértékű eltéréseket tapasztalhatunk, ennek oka azonban csak részben keresendő a korábban tárgyalt definíciós eltérésekben. A vizsgált országokkal ellentétben az Egyesült Államok fogyatékossgal élőként ismeri el a mentális problémákkal küzdő, valamint tartós egészségkárosodást elszenvedett betegeket, így fogyatékossgal élő hallgatóik 27%-a

nem abban az értelemben vett fogyatékossgal élő, mint ahogyan például a magyarországi szakpolitika azt meghatározza (Horn et al. 2006, Higbee et al. 2010). Mindezt figyelembe véve további kutatások tárgya lehet, hogy az egyes fogyatékossgai típusok számára mely felsőoktatási rendszer milyen mértékben hozzáférhető.

A szakpolitikai intézkedések hatását vizsgáló kutatások általában a sajátos képzési igényű hallgatók tapasztalataira támaszkodnak, melyek során leggyakrabban a különböző szolgáltatásokra és az akadémiai eredményességre fókuszálnak (Kimball et al. 2017, Kim és Kutscher 2019). Ezen vizsgálatok általában kis mintás kvalitatív kutatások keretében történnek, s a téma komplexitásából, valamint a célcsoport nehéz megközelíthetőségéből adódóan ez a kutatási módszer dominál a területen (Holloway 2001, Martin 2010, Vickerman és Blundell 2010, Gibson 2012, Papasotiriou és Windle 2012, Wynaden et al. 2013). Kis számban azonban, de találkozhatunk nagy mintás kvantitatív kutatásokkal is (Riddell és Weedon 2014). A hallgatók tapasztalatait elemző kutatások többnyire ugyan azokat a problémákat tárják fel a nemzetközi szakirodalom alapján. A leggyakrabban megjelenő nehézségek között még mindig gyakran szerepel az intézmények fizikai megközelíthetőségének nehézsége, valamint az oktatáshoz és tanuláshoz való hozzáférés elégtelensége, amelyek az OECD egy 2003-as átfogó kutatásában szintén megjelentek a döntéshozók attitűdje, az intézmények közötti együttműködés, a tanítási és tanulási módszerek rugalmatlansága és a megbízható adatok hiánya mellett (OECD 2003, Shevlin et al. 2004, Martins et al. 2017). A hallgatók további igényei között azonban megjelent a képzés előtti támogatás, a személyes előrehaladás tervezésének támogatása, valamint a végzés utáni elhelyezkedés támogatásának fontossága is, amelyeket hiányolnak az igényelhető lehetőségek közül (Vickerman és Bundell 2010, Hughes et al. 2016). Hughes és munkatársai (2016) azonban megállapították, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók egy része alábecsüli saját szükségleteinek mértékét, valamint rosszul méri fel, mennyire képes az intézmény az igényeiket kielégíteni. Ezen alapján további feltárára érdemes terület lehet a sajátos képzési igényű hallgatók és intézmények közötti kommunikáció hatékonyságának vizsgálata, amelyről igen kevés információval rendelkezünk. Mamiseishvili és Koch (2011) kvantitatív kutatása alapján a hallgató és intézmény közötti interakciók gyakoriságának nincs hatása a hallgató eredményességére és a perzisztenciára, Thompson-Ebanks (2014) kvalitatív kutatásában azonban megállapította, hogy az interakciók minősége kiemelt szerepet játszik.

Intézményi oldalról komoly problémát jelent, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók nem mindig tartják szükségesnek, vagy nem szeretnék, hogy tudjon sajátos

képzési igényükről az intézmény (Kendall 2017). Noha több vizsgálat is megállapította, hogy azon hallgatók, akik adminisztrálják és nem titkolják állapotukat eredményesebbek, még mindig jelentős azok aránya, akik nem fordulnak ezügyben az intézményekhez (Hughes et al. 2016). Számos közelmúltbeli kutatás megállapította, hogy jól dokumentált, milyen előnyökkel jár, ha valaki felvállalja állapotát, azonban leggyakrabban a kirekesztéstől és megbélyegzéstől való félelem tartja őket vissza (Mortimore és Crozier 2006, Shakespeare 2006, Jacklin 2011, Hargreaves et al. 2014, Cunnah 2015). Gyakori jelenség, hogy az állapotukat felvállaló hallgatók sokszor nem a sajátos képzési igényű hallgatók ügyeivel foglalkozó irodákhoz fordulnak (mint pl. a fogyatékosügyi koordinátorok), hanem közvetlenül az oktatókkal egyeztetnek problémáik esetén (Salzer et al. 2008). Ezen eredmény az akadémiai beágyazottság szempontjából pozitívnak tűnik, viszont a támogató rendszer nehéz megközelíthetőségére, és kevésbé hatékony kommunikációjára, működési mechanizmusára utalhat.

A stigmatizációtól való félelem a kutatási eredmények alapján nem látszik alaptalannak, s ez főként a látható jeleket nem mutató fogyatékossgal rendelkező hallgatók esetében jelenthet komoly problémát. Az Egyesült Államok intézményeiben alapvetőnek számító ADA szerint a mindennapi tevékenységek részét képezi a tanulás, amelyben való akadályozottság esetén szintén fogyatékossgal élők tekintendő az egyén. Ennek ellenére a tanulási zavarral élő, ADHD-val, valamint autizmus spektrumzavarral élő hallgatók esetében az intézmények kételkedve fogadják, hogy legitim vagy fair-e, amikor ők valamilyen szolgáltatásért, vagy segítségért folyamodnak az intézmények, vagy oktatók felé (Hill 1996, Kalivoda és Higbee 1998, Kalivoda 2003, Higbee et al. 2010). Ezzel összhangban álló eredmény azonban, hogy az egyesült államokbeli intézmények dolgozói gyakran nem ismerik az ADA irányelveit (Murray et al. 2008, Dallas és Sprong 2015, Kimball et al. 2017, Kim és Kutscher 2019).

A felsőoktatás dolgozói részéről tapasztalható információhiány és negatív attitűd ellen alkalmazható intézkedések és gyakorlatok rendkívül keveset kutatott területnek számítanak (Moriña 2018). A sajátos képzési igényű hallgatók vizsgálatán keresztül gyakran derül fény arra a megállapításra, mely szerint kiemelt jelentőségű lenne a felsőoktatásban dolgozó szakembereket is képezni az inkluzív szemléletre és gyakorlatra, ami az inkluzív oktatás egyik kulcs összetevőjének tekinthető, s arra vonatkozó eredmények is születtek már, hogy maguk a dolgozók is kényelmetlennek érzik, ha nem tudják, hogyan tudnának adekvát választ adni a sajátos képzési igényű hallgatók igényeire (Cunningham 2013, Kendall 2017, Martins et al. 2017, Moriña 2018, Langørgen és

Magnus 2018). Többek között Spanyolországban jogszabályi kötelezettség adekvát választ keresni a hallgatói igényekre, azonban számos más országban az intézményi dolgozók képzése vagy annak szükségessége egyáltalán nem prioritás az egyetemeken, és csak nagyon kevés olyan ország van (például Norvégia, Svédország), ahol kötelező az oktatók csupán pedagógiai képzése (Gunersel és Etienne 2014, Fossey et al. 2017, Kendall 2017). Ha vannak oktatókat célzó továbbképzések, azok általában vagy új technológiák, vagy új tanítási módszerek bemutatásáról szólnak, és sokkal ritkábban találkozhatunk a sajátos képzési igényű hallgatók problémáját, vagy az inkluzív oktatást célzó képzésekkel (Moriña 2018). Az esetlegesen megjelenő ilyen jellegű képzéseket azonban nem követi fejlesztés, és a kurzus hatásának eredményei sincsenek értékelve. Ez azonban nem e terület hiányossága, hanem általánosságban tapasztalható az intézményi továbbképzések esetében (Postareff et al. 2007, Moriña 2018).

3.6. Hasonlóságok és eltérések a nemzeti felsőoktatáspolitikákban

Az egyes országok szakpolitikáinak változását és fejlődését elemezve látható, hogy a felsőoktatás hozzáférhetőségének és esélyegyenlőségének előmozdítását a legtöbb esetben a tudományos kutatások igénye előzte meg, s helyenként az intézmények részéről is hamarabb történt erőfeszítés a felsőoktatás inkluzívabbá tételére, mint a kormányok részéről. Noha bizonyos területeken, például az Egyesült Államokban vagy Finnországban a tudományos kutatás jelentősen megelőzte a szakpolitika előrelépését, a jogszabályi intézkedések a fogyatékossgal élő személyek esélyegyenlőségének előmozdítására világszerte szinte egyidőben, az ezredfordulón jelentek meg, s ezt követően a felsőoktatás inkluzívabbá tételére is megtörténtek az első intézkedések. A kutatók többsége a felsőoktatás expanzióját, és a Bologna-folyamat következtében végbemenő demokratizálódási hullámot tekinti előzménynek.

Az időbeli megjelenés mellett szintén azonos a kormányok között, hogy minden felsőoktatási intézmény részére javasolt vagy kötelező az inkluzív szemlélet beépítése, azonban nem minden országban vannak meg erre a megfelelő keretek, így útmutatások vagy irányelvek hiányában ezen országok intézményei számára nehezített a megfelelő gyakorlat megtalálása, amely nagyfokú egyenlőtlenséghez, és az esélyegyenlőségi intézkedések hatékonyságának csökkenéséhez vezet. Ezen országokban az intézmények gyakorlatai között is jelentős eltérésekkel találkozhatunk. Bizonyos területeken, például Ausztráliában a fogyatékossgai típusok támogatásában is jelentős eltérések

tapasztalhatók, különösen a látható jeleket nem mutató fogyatékossgal élő hallgatókkal szembeni szkeptikus magatartás okozhat gondot az intézményi dolgozók részéről.

Nemzetközi tekintetben komoly eltérések tapasztalhatók abban is, hogy a kormányok és szakpolitikák milyen fogyatékossgértelmezést alkalmaznak, hogyan definiálják a fogyatékossgot. Ez megnehezíti a nemzetközi adatok összehasonlítását is. Egységesnek mondható azonban, hogy a fogyatékossg az intézményekben mindenütt adminisztratív kategóriaként van jelen, valamint, hogy az intézményi gyakorlatok és szolgáltatások szempontjából a fogyatékossg szociális modellje érvényesül. Ehhez azonban elengedhetetlenül kapcsolódik az orvosi modell szerinti felfogás is, mivel szinte mindenhol feltétele a megfelelő szolgáltatásokhoz való hozzájutásnak az orvosi diagnózis megléte.

Annak ellenére, hogy az intézményi gyakorlatokban ilyen nagy mértékű eltérések tapasztalhatók nemzetközi szinten, a kutatási eredmények alapján azonban a különböző országok felsőoktatási intézményei hasonló problémákkal küzdenek. Ezek között említendő a hallgatók részéről a fogyatékossg felvállalásának problémája, az intézményi dolgozók felkészületlensége az inkluzív oktatásra, a kommunikáció elégtelensége a hallgató és az intézmény között, valamint a döntéshozók gyakran nem adekvát intézkedései.

4. A diplomaszerzés megtérülése a sajátos képzési igényű hallgatók körében

Ebben a fejezetben oktatásgazdaságtani szempontok mentén vizsgáljuk a sajátos képzési igényű hallgatók kérdéskörét. Mivel azonban a felnőtt lakosságot tekintve a különböző országstatisztikák csak a fogyatékossgal élő egyénekről rendelkeznek információval, a tanulási, figyelem- és magatartásszabályozási zavarral élő felnőtt lakosságról nem, így e fejezetben csupán a fogyatékossgal élő személyekre vonatkozóan értelmezendők a leírtak, s a legtöbb esetben ennek megfelelően a fogyatékossgal élő személy elnevezéssel hivatkozunk az érintett populációra. E megközelítés beépítésének fontosságát adja, hogy számos oktatásgazdaságtani kutatás eredménye alapján érdeke minden országnak az, hogy minél több személyt juttasson diplomához, ezáltal erősítve az ország gazdasági fejlődését. A fogyatékossgal élő személyek esetében szintén érvényesítendő nézőpont a diploma meglétnek társadalmi egyenlőtlenségeket mérséklő szerepe, amely megszerzésének elősegítése révén a fogyatékossgal élő egyének társadalomba történő befogadása nagyobb eséllyel valósulhat meg. A fogyatékossgal élő személyek minél magasabb végzettséghez jutása tehát nem csupán az egyének munkaerőpiaci helyzetére, életminőségére lehet pozitív hatással, de egyaránt pozitívan hathat a gazdaságra, a gazdasági fejlődésre, valamint a társadalom befogadókészségére.

Ebben a fejezetben a fogyatékossgal élő személyek oktatásának megtérülését tárgyaljuk, a fogyatékossgal élő személyek képzésébe való beruházás hasznait, s az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket, majd ezt követően a humán tőke elméletre alapozva a fogyatékossgal élő népesség képzési és munkaerőpiaci jellemzőit.

A fejezet további részében oktatásgazdaságtani elemzések kerülnek elvégzésre. Elsőként nem kvantifikálva elemezzük, mérlegeljük a fogyatékossgal élő személyek diplomaszerzésének egyéni megtérülését, majd a közgazdaságtanban használt statisztikai elemzési eljárás segítségével számításokat végzünk a fogyatékossgal élő személyek felsőfokú képzésébe való beruházásának társadalmi megtérülésére vonatkozóan magyarországi adatok felhasználásával.

A kérdéskör feldolgozásának, és a célcsoport megragadásának, megnevezésének nehézségét jelenti, hogy az Egészségügyi Világszervezet és az egyes országok népszámlálási statisztikái (melyek az e fejezetben feldolgozott kutatások és adatok alapjául szolgálnak) nem a sajátos nevelési/képzési igény fogalmát és kategóriáját

alkalmazzák. Ebből kifolyólag nem minden esetben tapasztalható átfedés ezen adatok, és az általunk vizsgált sajátos képzési igény kategóriák között, hiszen a legtöbb ország kifejezetten a (látható, érzékelhető) fogyatékossgal élő népesség jellemzőire koncentrál, melybe nem emelik be a pszichés fejlődési zavarral élő, láthatatlan fogyatékossgal élő személyeket. Emellett azonban számos országban a fogyatékossgok köre jóval tágabb annál, mint ahogyan azt a köz- és felsőoktatáspolitikai értelmezi, és gyakran a tartós krónikus betegséggel élő személyek is fogyatékossgal élő személyekként kerülnek vizsgálatra. Mivel ebből kifolyólag nem lehetünk biztosak abban, hogy az általunk olvasott eredmények és adatok milyen mértékben mutatnak átfedést az általunk vizsgált sajátos képzési igényrel, ebben a fejezetben a kérdéses esetekben fogyatékossgal élő személyként, hallgatóként hivatkozunk a célcsoportra.

4.1. A diplomaszerezés és foglalkoztatottság kérdései³

. A felsőoktatási expanzióknak köszönhetően a sajátos képzési igényű hallgatók munkaerőpiac olyan szegmenseibe juthatnak el, amelyek korábban elzártak voltak a nem-tradicionális hallgatói csoportok elől, az ezekbe való bejutás azonban mérsékelheti a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését, és fokozhatja a társadalmi mobilitást (Kiss 2016, Attewell et al. 2007, Harper és Quayle 2009, Lombardi et al. 2013, Pusztai és Szabó 2014, Pusztai 2015, Ndlovu 2019). A fogyatékossgal élő személyek esetében kiemelt igény mutatkozik erre, ugyanis kedvezőtlenebb szocioökonómiai körülmények között élnek a nem fogyatékossgal élő népességhez képest. Alacsonyabb iskolázottság, rosszabb egészségi állapot, alacsonyabb foglalkoztatás és magasabb szegénységi ráta jellemzi e csoportot (Lamichhane 2015). Csoba (2010) megfogalmazása alapján a munka, pontosabban a tisztességes munka fogalma olyan társadalmilag elismert, az egyén önszántából végzett tevékenységet jelent, amely végzése révén biztosítottá válik, hogy az egyén az adott kornak megfelelő életszínvonalon biztosíthassa önmaga és családja megélhetését, valamint megerősítse őt a közösséghez való tartozás tekintetében. A fogyatékossgal élő személyek esetében számos kutatás és szakpolitikai intézkedés szerint a munkavégzés, és a társadalomhoz tartozás csupán az érintettek integrációjaként képzelhető el, mely során számos résztvevő szemléletformálása és együttműködése szükséges. Ahogyan azonban a

³ Az alfejezet a következő tanulmányból tartalmaz átdolgozott részleteket: Hrabéczy, A. (2022). A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében. NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ, 10(2), 5–20. <http://doi.org/10.21549/NTNY.37.2022.2.1>

későbbiekben szó lesz erről, a fogyatékossgal élő személyek minél magasabb végzettséghez juttatása nem csak munkaerőpiaci helyzetükre s a gazdaságra, hanem a társadalmi kohézióra is pozitívan hathat. Továbbá számos korábbi kutatás hívja fel arra a figyelmet, hogy az oktatás egyéni és társadalmi hozamaiként említendő magasabb kereset, jobb egészségi állapot, szocioökonómiai státus, valamint a társadalom és gazdaság versenyképességének javulásához is legalább BA/BSc szintű képzettség elérése szükséges (Card 1999, Hout 2012, Delbanco 2012, Benson et al. 2013, Carnevale és Rose 2015, Roy 2016).

A kelet-közép-európai és posztszocialista országok számára kiemelt kérdés a fogyatékossgal ügye, mert ezen országok egy részében a lakosság nagy százaléka él rossz egészségi állapotban, vagy él valamilyen fogyatékossgal. Mindez a munkaerő-részvétel arányát és a termelékenységét is nagy mértékben befolyásolja, ezzel komoly akadályokat állítva a gazdasági fejlődés elé különösen az öregedő népességű országokban, ahol a fenntarthatóság és a szociális védőháló miatt kiváltképp fontos a fogyatékossgal élő népesség kérdésköre (Mete 2008). Gazdaságtani szempontból a fogyatékossgal élő személyek iskoláztatásának vizsgálatát szintén alátámasztja a demográfiai okokból jelenleg csökkenő magyarországi népesség, amely negatívan hathat a munkaerőpiacon, eredményeképpen ugyanis (amennyiben a folyamat nem visszafordítható) csökken az igénybe vehető munkaerő száma. Az idősödő társadalmak jelensége pedig a fogyatékossgal kapcsolatos trendekre is hatással van, ugyanis amellet, hogy növekszik a születéskor várható átlagos élettartam, idősebb korban magasabb a kockázata a fogyatékossgal (WHO 2011). A KSH legfrissebb oktatásstatisztikai adatai szerint a 2018-2019-es tanévben 2,5%-kal nőtt a sajátos nevelési igényű tanulók aránya a köznevelési intézményekben. A vizsgált nevelési évben így a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya az óvodákban 3,2%, általános iskolában 7,6%, a középfokú oktatásban 5,7%. Változás tapasztalható abban a tekintetben is, hogy hogyan alakul a speciális intézményben, valamint az integráltan oktatott gyermekek aránya az általános és középiskolákban, arányuk ugyanis 1,2%-kal nőtt, így a vizsgált tanévben a sajátos nevelési igényű tanulók 71,1%-a tanult többségi köznevelési intézményben (KSH 2019). Munkaerőpiaci helyzetük az utóbbi években javuló tendenciát mutat, a 2016-os mikrocenzus eredményei alapján a fogyatékossgal élő foglalkoztatottak aránya 3%-ot növekedett 2011-2016 között, ám ez az arány még mindig nem több, mint 13% (KSH 2018). A munkanélküliség aránya azonban körükben magasabb, mint a teljes népesség körében. A fogyatékossgal élő társadalom összetételének azonban gazdasági

következményei vannak, munkaerő-piaci szempontból ugyanis globálisan is egy nagy mértékben hátrányos helyzetű csoportról beszélünk (Mete 2008). A rokkantsági, fogyatékosági ellátásra jogosult személyek arányában azonban jelentős különbségek mutatkoznak országonként. Többek között Magyarországon az Európai Unió átlagnál több, mint kétszer magasabb a jogosultak aránya, míg más országokban, például Romániában az uniós átlagnál csaknem kevesebb, mint a fele ez az arány (Mete 2008). Amint Csoba (2010) írja, általában a munkanélküli és szociális ellátásban részesülők ellen szóló érv a politikai retorikában, hogy az ellátott személyek nem vesznek részt a társadalmi értékek termelésében, nem fizetnek adót és járulékokat, valamint éppen ők igénylik a társadalom (sokszor anyagi szempontból) támogatását. Ezen érvek ugyan az említett szerző alapján csupán politikai szándékokon, és nem tényeken alapulnak, az oktatás és munkaerőpiac kapcsolatára vonatkozó kutatások, valamint a humán tőke elmélet alapján elmondható, hogy mind a társadalom, mint az egyén esetében érvényesülnek a fentebb felsorolt negatív hatások a megfelelő végzettség és foglalkoztatottság hiányában. További nehezítő körülmény a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatását érintően, hogy a munkaerőpiacon jellemző a megnövekedett igény a magasabb végzettségűek alkalmazására az egyébként alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörökben is (Dávid 2005, Csoba 2010), ez azonban a fogyatékossgal élő személyek esetében, akik arányaikban alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a többségi társadalomhoz képest, veszélyeztető tényezőnek bizonyulhat. Korábbi vizsgálatok alapján a munkáltatók az iskolai végzettség mellett további tényezőnek tekintik a gondolkodás és problémamegoldás képességét (Csoba 2010), amely képességek fejlődése is a felsőoktatás és diplomaszerzés egyik megtérülési formájának bizonyul a nemzetközi kutatások szerint (Lagemann és Lewis 2012), valamint születtek arra vonatkozó eredmények is, hogy a minél magasabb végzettség nagyobb esélyt biztosít az egyénnek arra, hogy képességeinek és végzettségének megfelelő állást találjon (Balázs 2014).

4.2. Az oktatás megtérülése⁴

Az oktatás megtérülése az egyén és a társadalom számára kiemelt kutatási területként jelenik meg hazai és nemzetközi szinten egyaránt. Számos kutató vizsgálta az utóbbi

⁴ Az alfejezet a következő tanulmányból tartalmaz átdolgozott részleteket: Hrabéczy, A. (2022). A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében.

évtizedekben a köznevelés különböző szinterei, valamint a felsőoktatás megtérülését. Igen kevés figyelmet kap annak vizsgálata, hogy a fogyatékossgal élő személyek esetében miképpen térülnek meg az oktatásukba fektetett többletköltségek, noha közelmúltban készült elemzések arra mutattak rá, hogy a fogyatékossgal élő személyek iskoláztatása szignifikánsan magasabb arányban térül meg, mint a nem fogyatékossgal élő személyeké (Psacharopoulos és Patrinos 2004, Lamichhane és Sawada 2009, Lamichhane 2015). Némely költségeket a fogyatékossgal élő személyek, némelyeket családjaik, barátaik, munkáltatóik, valamint a társadalom fizeti meg, a legtöbb költség azonban a hozzáférhetetlen, vagy nehezen hozzáférhető környezet eredménye, amelyek azonban inkluzív irányba mutató változtatásokkal csökkenthetőek lennének mind az egyén, mind a környezete és a társadalom számára egyaránt (WHO 2011). Szintén költségként értelmezhető azonban, amennyiben egy adott állam elégtelen befektetéseket tesz a fogyatékossgal élő személyek oktatásába, következtében ugyanis az érintett személyek kiszorulnak a munkaerőpiacról, amely az adók csökkent beérkezését eredményezi az állam részére (Mete 2008, WHO 2011). Szintén a gazdasági produktivitás csökkenéséhez tartozik, amikor a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülő lép ki a munkaerőpiacról, vagy csökkenti a munkával töltött óráinak számát annak érdekében, hogy nevelhesse és elláthassa fogyatékossgal élő gyermekét (WHO), szem előtt tartandó azonban, hogy egy társadalom akkor jár jól, ha tagjainak emberi tőkéjének teljes potenciálját képes kihasználni (Lamichhane 2015).

A fogyatékossgal élő személyek, tanulók vizsgálata alapvetően feltáratlan, és viszonylag új kutatási terület, vizsgálatát azonban számos tényező nehezíti. Az oktatás és gazdaság szempontjából kiemelt problémát jelent, hogy a fellelhető statisztikai adatok, a képzésük finanszírozásának különböző elemei igen töredezetten jelennek meg a különböző jogszabályokban, adatbázisokban, nehezen elérhetőek, valamint a célcsoport megközelíthetősége is akadályokba ütközhet (WHO 2011). Az adatok fragmentáltságának oka legtöbbször a diszciplínánkénti definíciós különbségekben, valamint az adatgyűjtési különbségekben rejlik, továbbá limitált számú adat áll rendelkezésre a rájuk fordított költségek összetevőiről, s nincs ennek vizsgálatára általánosan elfogadott eljárás (WHO 2011)

Ha az oktatást a fogyatékossgal élő személyekbe történő beruházásként értelmezzük, az elsőként felmerülő kérdés, hogy hogyan térül meg más alternatívákhoz képest. Esetünkben az egyik alternatíva, amikor a fogyatékossgal élő személy a köznevelés elvégzése után nem tud munkába állni, így fogyatékossgai, szociális ellátásra szorul, míg egy másik lehetőség szerint a felsőoktatás elvégeztével esetében érvényesülhetnek a humán tőke megtérülési formái. Ennek értelmezéséhez és elemzéséhez jelen dolgozatban a humán tőke elméletét vesszük alapul, majd értelmezzük a fogyatékossg kontextusába ágyazva.

4.3. Humán tőke és fogyatékossg

Adam Smith (1992) óta foglalkoznak a kutatók az oktatás megtérülő befektetésként történő értelmezésével (Polónyi 2018a). Mindez elvezetett oda, hogy az oktatást a társadalmi megtérülés szempontjából is értelmezzük, amelynek elemzése tartalmazza az állam általi beruházásokat is (Mingat és Tan 1996). Az állam szerepvállalása az oktatás finanszírozásában azzal indokolt, hogy externális hozamokkal jár (Varga 1998). Az externális hozamok olyan gazdasági hatásokat jelentenek, amelyek nem közvetlenül a döntéshozónál jelentkeznek, a döntésben részt nem vevőket (az oktatásban résztvevőt és ezen egyénnek társadalmi környezetét) azonban közvetlenül érintik (Varga 1998) ám az oktatás externális hozamai akképp is értelmezhetők, hogy az oktatásban részt nem vevők is profitálnak abból, ha közösségükben valamely egyénnek növekszik az iskolai végzettsége (Polónyi 2018a). A hasznok ezen esetben lehetnek pénzügyiek és nem pénzügyiek, amelynek összetevői között említhető a társadalmi kohézió, a demokrácia működése, a jobb egészségi állapot, csökkenő egészségügyi, szociális és munkanélküliség-kompenzációs költségek, a csökkenő bűnözés, valamint a csökkenő gyermekszegénység (Psacharopoulos 1995, Varga 1998, Financing Adult Learning 2013, Polónyi 2018a). Az egészségügyi költségek esetében érdemes megemlítenünk, hogy a fogyatékossgal élő személyek irányába továbbra is fokozott szükség maradhat az egészségügyi ellátásra, ám ahogyan majd a későbbiekben olvashatjuk, az egyéni hozamként megjelenő növekvő élettartam és jobb egészségi állapot esetünkben is hatással lesz az egészségügyi ellátórendszer finanszírozására. A társadalmi kohézió, szociális bizalom, demokrácia esetében a megtérülés kétféle irányból is értelmezhető. A hagyományos értelmezés mellett megemlítendő, hogy a fogyatékossgal élő személyek jelenléte hatással lehet környezetükre. Korábbi kutatások beszámoltak arról, hogy egy

olyan osztályközösség, munkahelyi kollektíva, amelynek tagjai között megtalálható fogyatékossgal élő személy is, általánosságban pozitívabb attitűdöt, nagyobb fokú elfogadást mutattak a fogyatékossgal élő személyek irányába.

A társadalmi hasznok mellett megjelent az oktatás magánbefektetésként történő értelmezése is, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmekkel lehet meghatározni. Ennek meghatározásakor tőkének tekintendők az iskolázás költségei, valamint az iskoláztatás ideje alatt elmaradt kereset, ezt állítva szembe azzal a várható jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb végzettség megszerzése révén érhet el az egyén, szemben az alacsonyabban iskolázottakkal (Polónyi 2018a, Psacharopoulos 1995), s amely haszon várhatóan az egyén egész élettartama alatt érvényesül (Psacharopoulos 1995). A költségek tekintetében megkülönböztethetünk közvetlen költségeket, amelyek a tandíj, tankönyvek és a megélhetés költségeiből állnak, bár egyes nézetek szerint ide sorolandó annak az időnek az értéke, amelyet az egyén a beruházással tölt (Varga 1998), valamint közvetett költségeket, amely jelen esetben az elmaradt kereset formájában nyilvánul meg (Polónyi 2018a, Mingat és Tan 1996, Varga 1998), Bár Psacharopoulos (1995) megjegyzi ennek kapcsán, hogy a legtöbb országban az oktatás (és a felsőoktatás) ingyenes, ezért a tandíj nem minden esetben jelenik meg, mint számottevő tényező a költség-haszon elemzések során, így ő egyetlen költségként az elmaradt keresetet tekinti. A fogyatékossgnak azonban számos többletköltsége lehet, a családok és az érintettek nagymértékű plusz kiadást fektetnek abba, hogy a nem fogyatékossgal élő személyekéhez hasonló életszínvonalat teremtsenek maguknak és családjaiknak (Zaidi és Burchardt 2005, Tibble 2005, Saunders 2006, Braithwaite és Mont 2009). Az időtényező, mint családtagok és társadalmi környezet által megfizetett költség szintén megjelenik. A Világbank 2008-as elemzése alapján azok a gyermekek, akik olyan háztartásban élnek, ahol van fogyatékossgal élő személy, átlagosan 2-5-ször annyi időt töltenek a családtagoknak és szülőknek való segítségével, mint azok a gyermekek, akik olyan háztartásban élnek, ahol nincs fogyatékossgal élő személy, valamint több időt töltenek el ezen tevékenységgel a nők és azon egyének, akik nem rendelkeznek diplomával. További eredménye ezen vizsgálatnak, hogy a fogyatékossg a gyermekek emberi tőkéjével is összefüggésben állhat. Azt találták, hogy azok a gyermekek, akiknek szülei egészségügyi krízisen estek át, vagy fogyatékossgal élnek, nagyobb eséllyel morzsolódnak le az oktatásból (Mete 2008). Ezen eredményből következtethetünk arra, hogy hosszabb távú megtérüléssel is járhat a fogyatékossgal élő személyek diplomához juttatása, hiszen számos korábbi hazai és nemzetközi kutatás világított rá arra, hogy a

szülők iskolai végzettsége nagy mértékben meghatározza a gyermekek iskolai pályafutását, amely tovább gyűrűzve hosszú távon hatással lehet egy adott ország gazdaságának teljesítőképességére. A fentebb említettekből kiindulva alkotta meg Theodor W. Schultz az emberi tőke elméletét, amely szerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó emberi tudás egy hosszú és költséges folyamat eredményeként jelenik meg, amelybe történő beruházás során növekszik az ember termelékenységére, ennek következtében jövedelme, majd a gazdaság teljesítőképessége (Schultz 1983). Fox és Fieldsend (2018) a köz javát szolgáló hatások között elkülöníti a gazdasági, valamint a társadalmi hatásokat, s mindkét esetben három szintre, mikro, mezo és makro szintekre osztja azokat, ahol a mikro szint jelenti az egyén számára megtérülő tényezőket. A mikro szinteken jelenik meg gazdasági szempontból a munkavállaló lehetőségeinek kiszélesedése, valamint a kereset növekedése, társadalmi szempontból pedig az elégedettséget és motivációt emeli ki. Ezeknek köszönhetően a mezo szinteken is megjelennek a kedvező hatások, a gazdaság esetében javul a cégek, valamint azok alkalmazottainak teljesítménye és termelékenysége, a társadalom pedig nyitottabbá válik a hátrányos helyzetű csoportok befogadására (Fox és Fieldsend 2018). Alapvetően a befogadás egyrészt úgy is értelmezhető, hogy a társadalom szélesebb körű tájékozottsága következtében érzékenyebbé válik a szociális problémák irányába, és olyan csatornákat alakít ki, amelyek segítik a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat, valamint vehető olyan értelemben, hogy az oktatás (amennyiben az képes kompenzálni a társadalmi hátrányokat) ezen csoportok társadalmi mobilitását segíti elő. A makro szinten ezeknek köszönhetően tapasztalható gazdasági növekedés, és javulnak a munkaerőpiaci eredmények, valamint, ahogyan a korábbi elméletek is rámutattak, csökken a bűnözés, javul a társadalmi kohézió, nő az általános egészségi állapot, valamint a generációk közötti haszon (Fox és Fieldsend 2018).

Az emberi tőke további, eddig nem említett jellemzőiként említenünk kell, hogy az egyes egyének által megszerzett humán tőke másra át nem ruházható, s legfeljebb a tulajdonosa aktív élettartamával egyenlő (Varga 1998), amelyből következik, hogy az állam számára nem egyszeri kiadást jelent csupán, abba folyamatosan investálnia kell. Ebből kifolyólag elmondható, hogy az emberi tőke esetében nagyobb a kockázat és bizonytalanság, mint a fizikai tőke esetében, melyet tovább erősít a kevés és nehezen megjósolható információ arról, hogy milyen lesz a gazdasági környezet a hozam begyűjtésének időszakában.

4.4. A megtérülés dimenziói

A következő bekezdésekben a fellelhető adatok és a szakirodalom alapján igyekszünk meghatározni a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatásának egyéni, majd társadalmi megtérülését. Az egyéni megtérülés a széles képzési paletta, eltérő tandíjak és keresetek okán nem kvantifikálva kerül elemzésre, míg a társadalmi megtérülést egy általánosított személy esetében értelmezzük központi költségek és átlagkereset, valamint a megtérülés egyes dimenzióit tárgyaló szakirodalom alapján.

4.4.1. Egyéni megtérülés

Az egyéni megtérülés mérlegelése a sajátos képzési igényű hallgatók esetében nem csupán költség-haszon elemzés szempontjából lényeges, a felsőoktatás társadalmi befogadást, egyenlőséget és hozzáférést biztosító funkciója miatt ugyanis az anyagi vonzatokon kívül számos további hasznot vonhat maga után e hallgatói csoport esetében (Vornholt et al. 2018). Az oktatás egyéni megtérülésének mérlegelése során a képzés során felmerülő költségeket, a várható hasznokat, valamint az időtényezőt vettük figyelembe (Polónyi 2018a). Alapvetően elmondható, hogy akkor térül meg az egyén számára egy képzés, ha jövőbeli keresete magasabb lesz, mint amennyi a képzés elvégzése nélkül lenne, a hozam, tehát a jövőbeli kereset magasabb a képzés költségeinél (Varga 1998). A költségek és hozamok azonban nem egy időben jelentkeznek, bár valóban különböző az értékük (Varga 1998).

A fogyatékossgal élő személyek esetében az időtényező a közoktatás elvégzése után további 3-5 év a felsőfokú képzés időtartamának függvényében, amennyiben a képzési követelmények szerint meghatározott képzési idő alatt végzi el a hallgató az adott szakot. Az ez idő alatt felmerült költségeket hasonlítjuk össze a felsőoktatás elvégzését követő időszakban egészen az aktív kor végéig, legkésőbb ugyanis eddig tart a hasznok begyűjtésének időszaka, és az egyén humán tőkéjének élettartama is ezzel egyezik meg (Polónyi 2018a). Elmondható tehát, hogy egy adott egyén emberi tőkéjét befolyásolja a várható élettartama is (Varga 1998).

A költségek sok szempontból megegyeznek a nem fogyatékossgal élő személyek esetében felmerülő költségekkel, amelyet a tandíj és az iskolázás költségei, tankönyvek, taneszközök, valamint a megélhetés költségei, s az elmaradt kereset tesznek ki a felsőoktatási évek alatt. Magyarországon tandíj általában olyan esetben értelmezhető,

amikor a hallgatót költségtérítéses képzésbe veszik fel, azonban a különböző képzések eltérő költségtérítéssel rendelkeznek, amely igen széles skálán oszlik meg, így az egyszerűség kedvéért jelen dolgozatban egy államilag támogatott képzésben résztvevő általánosított egyén esetében mérlegeljük a felsőoktatás egyéni megtérülését. A fogyatékossgal élő hallgatók számára többletköltségként merülhetnek fel a különféle segédeszközök, szállítószerkezet, jelnyelvi tolmács, akadálymentesített hozzáférés tananyagokhoz, jegyzetekhez, technikai segítségnyújtás igénylése, melyek esetében ugyan rendelkeznek a felsőoktatási intézmények elkülönített kerettel, amely kiosztása a rektor és a hallgatói önkormányzat együttes feladata (51/2007. (III. 26.) korm. rendelet, § 10), e lehetőségekben az azokat igénylő hallgatók általában csak kevés esetben, és igen hosszas mérlegelést követően részesülhetnek, továbbá jelentősen eltér az egyes intézmények gyakorlata, valamint szakember- és eszközellátottsága is. Az egyéni megtérülési ráta kiszámításánál általában nem szokás figyelembe venni, hogy milyen juttatásokat kaphatnak a hallgatók, azonban a fogyatékossgal élő személyeknek is lehetőségük van a tanulmányi ösztöndíj, valamint a szociális ösztöndíj elérésére. Ennek mértéke ugyan intézményenként változó, a fogyatékossgal élő hallgatók azonban a szociális ösztöndíj esetében kiemelt kategóriába esnek, így a pályázat elbírálása során fogyatékossguk okán nagyobb eséllyel részesülhetnek ezen juttatási formában (51/2007. (III. 26.) korm. rendelet, § 16). A tanulmányi ösztöndíj esetében azonban a korábbi kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a tanulmányok melletti többletterhelés, és az ebből adódó gyakorta gyengébb tanulmányi eredményesség miatt az anyagi támogatások ezen formájának elnyerésére kisebb arányban lehetnek esélyesek (Gorman 1999, Cole és Cawthon 2015, Couzens et al. 2015, Hrabéczy 2019). Ezen lehetőségek (országgrészenként eltérő mértékben) noha elviekben tovább csökkenthetik a hallgatók kiadásait, valamint kisebb mértékű elmaradt keresetet jelentenek a tanulással töltött évek alatt, mégis az mondható el, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók a lehetséges támogatási formák ellenére kisebb eséllyel részesülnek valódi kompenzációban.

A hasznok tekintetében a fogyatékossgal élők esetében is érvényesülhetnek azon tényezők, amelyek a többségi népesség esetében haszonként megjelenhetnek. Így tehát hozzásegíthetők az oktatás által a társadalmi mobilitás megvalósításához, az életkereset növekedéséhez, a jobb egészségi állapot eléréséhez, valamint a munkaerőpiaci esélyek növekedéséhez (Polónyi 2018a, Psacharopoulos 1995). A társadalmi mobilitás növelése esetükben azért kiemelkedő tényező, mert a szakirodalom alapján rosszabb szociális jellemzőkkel rendelkeznek a nem fogyatékossgal élő népességhez képest

(Lamichhane 2015), s magasabb körökben a munkanélküliség (KSH 2018). Magyarországon jelenleg hosszú távú célkitűzés, hogy a fogyatékossgal élő személyek társadalmi jellemzőikben közelítsenek a többségi népesség jellemzőihez, s a diplomaszerzéshez való hozzásegítésükön ez jelentős mértékben képes lehet javítani. A jobb egészségi állapottal összefüggésben megemlítendő, hogy ha a hasznok begyűjtésének időszaka rövidebb, például a várható élettartam miatt, akkor kevésbé éri meg az oktatásba történő befektetés. A jobb egészségi állapot elérhető azon keresztül, hogy a magasabb jövedelem következtében az ember fogyasztásának minősége is javul, valamint magasabb színvonalú egészségügyi ellátást engedhet meg magának, mindez pedig pozitívan hathat a várható élettartam emelkedésére is, amely a hozamok begyűjtésének időtartamát növelheti. További hozamnak tekintendő, hogy a minél magasabb végzettség eredményeképpen növekszik az egyének esélye arra, hogy képességeiknek és végzettségüknek megfelelő munkát találjanak (Balázs 2014). A fogyatékossgal élő személyek alapvetően peremhelyzetben lévő társadalmi csoportot alkotnak, s a munkáltatók és a társadalom irányából érkező előítéleteknek, negatív attitűdöknek köszönhetően tovább marginalizálódhatnak, s alacsonyabb végzettség birtokában könnyebben szorulhatnak ki a munkaerőpiacról.

Összegezve elmondható, hogy noha a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatásának egyéni költségei az időbeli ráfordítást, az állapot miatti többletterhelést, a fogyatékossgból fakadó korlátok menedzselését, valamint a családi erőforrások nagyobb mértékű igénybevételét figyelembe véve magasabbak a többségi tanulók által fizetendő költségekkel szemben. Elviekben, a különböző törvények és jogszabályok nyújtotta kereteknek megfelelően ezek a költségek csökkenthetők lehetnek, hiszen a felsőoktatási intézmények részéről biztosítandó az az anyagi bázis, amelyből a fogyatékossgal élő tanulók felsőoktatásának többletköltségei, amelyeket más esetben maguknak kellene megfizetniük, finanszírozásra kerülhetnek. Ez azonban nem minden érintett számára elérhető lehetőség. A hozamok azonban ennek ellenére is nagy fokú megtérülést mutathatnak, hiszen a megfelelő végzettség nélkül kiszorulva a munkaerőpiacról a fogyatékossgal élő személyek veszélyeztetettebb helyzetbe kerülhetnek, mint nem fogyatékossgal élő társaik, s az alacsonyabb, vagy akár a teljesen kieső kereset mellett egészségügyi kiadásai (amely a fogyatékossgal élő személyek esetében nem elhanyagolandó tényező) továbbra is magasak lennének, vagy akár a gyorsabban romló egészségi állapot mellett, amely az életminőség javulásának köszönhetően csökkenthető lett volna, magasabbak is lehetnek.

4.4.2. Társadalmi megtérülés

A társadalmi költségek általában magasabbak az egyéni költségeknél, így a társadalmi megtérülés rend szerint alacsonyabb az egyéni megtérülési rátánál (Psacharopoulos 1995), a fogyatékossgal élő személyek esetében azonban a gazdasági és munkaerőpiaci hatások mellett kiemelendő társadalmi hozamnak tekinthető, hogy képzésükkel a társadalom befogadókészsége is javulhat (Vörös 2018). Egy társadalom számára hátrányt jelent, ha magas az ellátottak aránya, akik nem vesznek részt a társadalmi értékek termelésében, nem fizetnek adót, valamint ők igénylik a társadalom támogatását. A fogyatékossgal élő személyek esetében, mint ahogyan az előzőekben megfogalmazásra került, nem csupán a fogyatékossgal élő személyek lehetnek érintettek a társadalmi és munkaerőpiaci kirekesztődésben, hanem családtagjaik is, akik helyzetükből kifolyólag visszavonulhatnak a munkaerőpiacról, mely a család társadalmi tőkéjére nézve is hátrányosan hathat (Coleman 1988). A munkaerő-résztétel arányának alakulását befolyásolja az öregedő és csökkenő népesség következtében fellépő munkaerőhiány, amely helyzet alkalmat teremt arra, hogy a fogyatékossgal élő személyek, mint munkaerő-piaci szempontból peremhelyzetben lévő csoport erőforrásai mozgósításra kerüljenek. Ennek azonban egyik kiemelkedő feltétele ezen személyek megfelelő, és a lehető legmagasabb szintű képzése, amely alkalmassá teszi az egyéneket arra, hogy társadalmilag hasznos tevékenységet végezzenek.

A társadalmi megtérülés számítása arra a kérdésre keresi a választ, hogy egy adott beruházást érdemes-e az államnak megvalósítani, és a társadalom szempontjából értékeli a hatásokat, tehát a költségeket és hasznokat társadalmi szinten értelmezi (Vörös 2018). Ezen számítási móddal szembeni kritikaként tartja számon azonban a szakirodalom, hogy néhány számérték alapján próbál komplex hatásrendszerekről döntést hozni (Vörös 2018). Ennek fényében tehát nem alkalmas arra, hogy képet adjon egy ország GDP-jére, vagy foglalkoztatottságára gyakorolt hatásokról (Vörös 2018). További korlátját jelenti emellett, hogy az ilyen jellegű számításokhoz használt modellek nem képesek valamennyi tényező bevonására. E fejezet esetében így csupán arra vállalkozunk, hogy a beruházandó és esetlegesen megtérülő pénzbeli költségek alapján modellszámítást végezzünk a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatásának társadalmi megtérülésének mérlegelése céljából. Ugyan egy állam számára az oktatás finanszírozásában való szerepvállalás azért indokolt, mert externális hozamokkal jár

(Varga 1998, Polónyi 2018a), számításunkban kizárólag az állam számára megtérülő anyagiakkal fogunk mérlegelni. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy az elemzés időpontjában (2019 őszén) aktuális adatoknak megfelelően történt a számítás, és noha mindezek fontos tényezői a diplomaszerzés társadalmi megtérülésének a fogyatékkal élő személyek esetében, a számításon túl fontos a korábbi nevelésszociológiai kutatások segítségével az ez által kapott kép további árnyalása, finomítása is. Fontos továbbá, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók nem mindegyike részesül vagy részesülne szociális ellátásban a diplomaszerzés hiányában, így e számítás a lehető legnagyobb mértékű kiadást veszi csupán alapul, a változatos életutak és élethelyzetek figyelembevételére e statisztikai eljárás nem biztosít lehetőséget.

A modellszámítás elvégzéséhez a magyarországi fogyatékkal élő hallgatók felsőoktatásának megtérüléséhez nem csupán a felsőoktatásban eltöltött évek finanszírozásának adataira lesz szükségünk. Összehasonlítva a köznevelésben tanuló nem sajátos nevelési igényű, és sajátos nevelési igényű tanulókat, érzékelhetően magasabb a sajátos nevelési igényű tanulók utáni kiadás mértéke. Míg Magyarország központi költségvetése szerint (2018) a nem sajátos nevelési igényű tanulók esetében 11,8 fő tanulónként van szükség egy pedagógus finanszírozására, addig egy gyógypedagógiai intézményben 3,7 fő sajátos nevelési igényű tanulónként szükséges egy fő pedagógus (2017. évi C. törvény Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről, 7. melléklet). Ezen összegek alakulása a köznevelésben 0,378 millió forint évente, míg a gyógypedagógiai intézményekben 1,204 millió forint évente. Megjegyezzük, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóknak csak kisebb hányada (1,9-2,1%) tanul gyógypedagógiai intézményben (Varga 2022).

A sajátos nevelési igényű tanulók, majd sajátos képzési igényű hallgatók oktatási többletköltségeinek meghatározásához számításba vesszük egy általánosított tanuló életkori tényezőit. Számításunkban hároméves kortól, az óvodába lépéstől 21 éves korig, a felsőoktatás alapképzéséből történő kilépésig összegezzük a ráfordításokat. A számításhoz kamatként a Magyarországon 2018-ban érvényes jegybanki alapkamatnál valamivel magasabb értéket, 3%-ot veszünk. Az évenként ráfordítandó többletköltségek meghatározásához a köznevelésben tanuló sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének többletköltségét (0,827 millió forint) szorozzuk a hátralévő évek számának megfelelő hatványra emelt kamat+1-gyel. A köznevelés során a költségek végig megegyeznek, a felsőoktatásban azonban a felsőoktatási intézmények alaptevékenységének finanszírozásáról szóló kormányrendelet 8. §-a alapján évi 150.000 forint a

fogyatékossgal élő hallgatók normatívájának összege (amelybe a költségtérítéses és levelezős hallgatók is beletartoznak), így a felsőoktatásban töltött évek esetében ezen értékkel számolunk tovább (389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények alaptevékenységének finanszírozásáról, § 8.). Ezen összeg jóval alacsonyabb kiadásokat eredményez a felsőoktatásban, így jelentősen alacsonyabb anyagi erőfeszítést igényel az állam részéről a fogyatékossgal élő tanulók felsőoktatásnak megfelelő éveivel történő hosszabb finanszírozása. A számítás alapján (melynek összetevőit az 1. melléklet tartalmazza) egy átlagos fogyatékossgal élő tanuló oktatásának az óvodától kezdve a felsőoktatás alapképzésének befejezéséig 19,2 millió forint.

A hozamok mérlegeléséhez a következőkben összehasonlításra kerül egy fogyatékossgal élő intézeti ellátásának költsége egy fogyatékossgal élő diplomás adóbefizetésének várható összegével. Egy fogyatékossgal élő személy intézeti ellátásának költsége 0,79483 millió forintba kerül évente (kiszámítva a 2017. évi C. törvény Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről, 8. melléklet alapján). Ennek kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy a speciális nevelési igényű egyéneknek csak kisebb hányada szorul intézeti ellátásra.

Egy alapképzettséget (BA/BSc) megszerzett fogyatékossgal élő személy átlagkeresete 369358 forint havonta. Életkori sávonként eltérő mértékben oszlik meg ezen átlagkereset, ezek arányának mértékét a 4. táblázat szemlélteti. Ezen hányadosok a számítás következő szakaszában fognak fontos szerepet játszani. A kereset összege a becsült adóbefizetés mértékének meghatározásakor játszik fontos szerepet, az OECD társadalmi megtérülési számításainak alapját ugyanis ez jelenti.

4. táblázat: Életkori megoszlás az alapidiplomás átlagkereset hányadában

20 év és alatta	0,621444
21 – 25 év között	0,741059
26 – 30 év között	0,934931
31 – 35 év között	1,113628
36 – 40 év között	1,148677
41 – 45 év között	1,104634
46 – 50 év között	1,076846
51 – 55 év között	1,045048
56 – 60 év között	1,045863
61 év felett	1,16787

A következő számításunkhoz a 4. táblázat és az átlagkereset alapján meghatározzuk az egyes életkoronkénti havi nettó keresetet, amelyből megkapjuk az éves nettó keresetet, a továbbiakban ezen összeggel fogunk tovább számolni. Számításba vesszük a várható adóbefizetés mértékét, az életkort és a munkaerőpiacon eltöltött évek számát. A korábbi számításban 21 éves korig tekintettük a felsőoktatásból történő kilépést, így a munkaerőpiaci részvétel kezdetét 22 éves kortól számítjuk, a várható átlagos élettartamnak megfelelően 76 éves korig. A várható adóbefizetéssel együtt haszonként kezeljük a megmaradt intézeti ellátás költségét, hiszen ellenkező esetben ezen költség az állam részéről kiadásként merülne fel. Ezen tényezőkből életkoronként, évenként meghatározható a megtérülés mértéke, amelynek összegeként a 2. mellékletben található táblázat utolsó oszlopa jelenik meg. Ezen értékek összeadásával megkapjuk, hogy mennyi egy általánosított fogyatékossgal élő diplomás személy oktatásának megtérülésének összege, mely 144,2 millió forint, 3%-os kamattal számolva, amely a ráfordított 19,2 millió forinthez képest igen magas megtérülési arányt eredményez.

4.5. Egy többszörösen megtérülő befektetés

A szakirodalom alapján láthattuk, hogy a humán tőke megtérülésével foglalkozó kutatások igen széles körben elterjedtek, a fogyatékossgal élő személyek humán tőkéjére vonatkozóan azonban igen kevés kutatás született. Látható azonban a meglévő eredmények alapján, hogy a fogyatékossgal élő személyek esetében az oktatásba történő befektetés nagyobb arányban térül meg, mint a nem fogyatékossgal élő népesség esetében.

Elemzésünk során mérlegeltük a fogyatékossgal élő személyek humán tőkéjének egyéni és társadalmi szempontú megtérülését. Az egyéni megtérülést nem kvantifikálva elemeztük, a társadalmi megtérülést pedig egy egyszerű, kevés összetevős elemzés során kíséreltük meg kiszámolni, amely azonban nem tartalmazta a fogyatékossgal élő személyekre vonatkozó társadalmi költségek összes komponensét.

Az egyéni megtérülés szempontjából az egyik legfontosabb következtetés, hogy a fogyatékossgal élő személyek egyéni egészségügyi költségei ugyan megmaradnak a magasabb életszínvonal mellett is, azonban a növekvő életkereset hatására kisebb mértékű anyagi terhet jelent számukra, s jobb minőségű egészségügyi ellátást engedhetnek meg maguknak. Valamint, munkaerő-piaci szempontból peremhelyzetbe

szorult társadalmi csoportként a magasabb végzettség elhelyezkedési esélyeikre is nagyobb mértékben hatással lehet, mint a nem fogyatékossgal élő népesség esetében.

A várható élettartam növekedését ugyan egyéni megtérülésként értelmezi a szakirodalom, azonban ez a társadalom szempontjából is jelentős, mert tagjainak magasabb élettartama azt eredményezi, hogy hosszabb időintervallum alatt profitálhat a társadalom az egyes egyének humán tőkéjéből, valamint, ahogyan olvashattuk, a szakirodalom alapján egy állam akkor jár jól, ha minél jobban ki tudja használni a tagjainak emberi tőkéjében rejlő potenciált.

A társadalmi megtérülés szempontjából kiemelt, hogy a fogyatékossgal élő személyek magasabb végzettségük révén könnyebben felhasználható munkaerővé válhatnak a gazdaság számára, valamint nagy mértékű költségek takaríthatók meg az által, hogy munkavállalásuknak köszönhetően maguk finanszírozzák ellátásukat és nem kényszerülnek akár fiatalabb, akár idősebb korban fogyatékos ellátásra.

Láthattuk, hogy egyéni és társadalmi szinten is valóban többszörösen megtérül a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatásának elősegítése, s azt is láthattuk, hogy nem kizárólag a fogyatékossgal élő népesség mutatói javíthatóak ez által, hanem a többségi társadalomra is pozitívan hathatnak hosszú távon.

Mindezekből látható, hogy a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatási képzésének számos olyan feltáratlan területe, határterülete van jelenleg is, amelyekkel való foglalkozás eddig megválaszolatlan kérdésekre adhat választ, valamint eddig fel sem merült kutatási kérdéseket helyezhet új megvilágításba.

5. Eredményességet támogató erőforrások a kapcsolatrendszerben

5.1. A társadalmi tőkeelmélet relevanciája

A hallgatói eredményességet célzó kutatások egyik kiemelt szegmense a hallgatók intézményi beágyazódásának, valamint intézményen kívüli kapcsolatrendszerének vizsgálata, mely a kutatási eredmények alapján döntő szerepet játszik a sikeres diplomaszerezés vagy lemorzsolódás tekintetében (Tinto 1975, 1993, Bourdieu 1988; Coleman 1988, Sameroff 2005, Pusztai 2011, 2020b, Ceglédi 2012, Pusztai és Szigeti 2018, Pusztai 2018a, Pusztai et al. 2019). Kutatások sora bizonyítja, hogy a tanulók, hallgatók percepciója a családtagjaiktól, oktatóiktól, kortársaiktól érkező támogatásról jelentős védőfaktornak bizonyul mind a viselkedésre vonatkozó tényezők esetében (Barber és Olsen 2004, Currie et al. 2004, De Wit et al. 2011), mind pedig az iskolai részvétel és elköteleződés esetében is (Whitlock 2006, De Wit et al. 2010). E tényezők szorosan kapcsolódnak az egyes társadalmi tőkeelméletekhez, melyek nevelésszociológiai fontosságát húzza alá, hogy mindegyik elméletben megjelenik egy a társadalomról alkotott kép, és benne az iskolának a szerepe (Pusztai 2020b).

A társadalmi tőke fogalma, valamint az ehhez kapcsolódó elméletek Bourdieu és Coleman munkássága révén váltak elsődlegesen ismertté, s ezt követően számos kutató gondolta tovább ezen elméleteket. A Bourdieu, valamint a Coleman által megalkotott elméleti keretek között a legfőbb különbség, hogy míg Bourdieu elmélete leginkább az instrumentális és haszonszerzés céljából fenntartott kapcsolatokra fókuszál, s leginkább a gazdaság-szociológiában, közgazdaság-tudományban használatos, Coleman elmélete ezzel szemben általában az olyan kutatások esetében preferált, ahol nem a kapcsolatok instrumentális, gazdasági tőke célú konverziós vonatkozása van előtérben, hanem az elemi funkcionális (családi, lakóhelyi, iskolai) és önkéntes közösségek, valamint a szimpátián alapuló kapcsolatok (Pusztai 2020b). Az eltérő megközelítések ellenére a társadalmi tőke a téma nemzetközi kutatói szerint három fontos tényezőből tevődik össze, mely a fogyatékkal élő egyének, sajátos nevelési igényű tanulók és sajátos képzési igényű hallgatók szempontjából is kiemelt jelentőségű. Ezek közé tartozik a társadalmi részvétel, az összetartozás, valahová tartozás érzése, valamint az állampolgárság és jogok, a társadalmi részvétel kérdésköre (Cordier et al. 2017, Duncan et al. 2019).

E fejezetben és kutatásunk során a társadalmi tőkét a coleman-i elképzelés mentén értelmezzük, mely szerint az individualizálódás problémája és az iskola hatékonysága javítható, fejleszthető a közösséghez való tartozáson keresztül (Pusztai 2020b).

Mindebből kifolyólag a sajátos képzési igényű hallgatók és személyek célcsoportján értelmezve az elméletet feltételezhetjük, hogy az elmélet átültethető a társadalmi integrációt vagy társadalmi kohéziót érintő területekre is. Pusztai (2011) érveinek mentén Coleman elméletének relevanciáját támasztja továbbá alá, hogy ugyan Coleman fontosnak tartja a származási társadalmi hovatartozást, de nem meghatározónak, ezzel megadva a lehetőséget a nem-tradicionális hallgatók esetében fellépő teljesítménykülönbségek és eltérések magyarázatára, melyek között jelentős tábor képviselnek a sajátos képzési igényű hallgatók. Továbbá a különbségeket nem az egységes vagy domináns intézményi közösség kényszerítő erejében és normarendszerében látja, hanem a személyes kapcsolathálók meglétében, összetételében és erősségében (Pusztai 2011).

A társadalmi tőkeelmélet keretei között zajló vizsgálatok kezdetben a többségi hallgatótársadalomra fókuszáltak, majd a nem-tradicionális hallgatói csoportok létszámnövekedésével indokoltta vált az ez irányú kutatások megkezdése is (Pusztai 2004a, 2020d, Bacskai 2015). A sajátos képzési igényű hallgatók esetében kezdetben leginkább a tanítási és tanulási problémákat vizsgálták a kutatók (Holloway 2001, Ryan 2005, Goode 2007, Fuller et al. 2009), az utóbbi két évtizedben pedig megnövekedett azon vizsgálatok száma, amelyek e hallgatói csoport intézményen belüli és intézményen kívüli kapcsolatrendszerére helyezik a hangsúlyt az eredményesség vizsgálatának vonatkozásában. Ezen kutatások azonban többnyire feltáró jelleggel keresik a kapcsolathálókból rejlő erőforrásokat, és nem történik meg a társadalmi tőke szempontjából e fogalmak operacionalizálása, ennek következtében pedig ezen kutatások többsége nem egy-egy átfogó fogalmi kereten alapszik (Murray 2003, Trainor 2008, Pham 2013), s ez idáig csekély számú kutató próbálkozott megtalálni a kapcsolatot a társadalmi tőkeelmélet és a sajátos nevelési igények között (Potts 2005, De Silva et al. 2007, Trainor 2008, Allan et al. 2009). Duncan és mtsai (2019) szisztematikus szakirodalomelemzés keretében tesznek kísérletet arra, hogy a siket és nagyothalló fiatal felnőttek társadalmi tőkéjéről nyerhessünk átfogó képet. Noha ezen elemzés csupán egyetlen fogyatékoság kérdéskörét tárgyalja, következtetésük, mely szerint az egyén állapota meghatározza társadalmi tőkéjét alapot adhat a sajátos képzési igényű hallgatók társadalmi tőkéjének átfogóbb vizsgálatához. A sajátos képzési igényű hallgatók vizsgálatához azonban a társadalmi tőkeelmélet fontos segítséget jelenthet, ugyanis támogatja egy olyan kutatói nézőpont kialakítását, mely eltávolít az egyén, mint probléma központja és forrása megközelítéstől, és lehetővé teszi az összetett társadalmi interakciók

hatásának feltérképezését abban a tekintetben, hogy mindezek milyen szerepet játszanak a felsőoktatási eredményesség vagy eredménytelenség tekintetében a sajátos képzési igényű hallgatók tanulmányai során (Trainor 2008). A társadalmi tőkeelmélet fogalmi kereteinek alkalmazását és a sajátos képzési igényű hallgatók ez irányú kutatását indokolja továbbá, hogy e célcsoport kapcsolatrendszere komplexebb képet mutat a kutatások alapján a nem sajátos képzési igényű hallgatókénál, vagy legalábbis komplexebb kapcsolatrendszerre van szükségük az eredményesség eléréséhez (Borland és James 1999, Papasotiriou és Windle 2012).

Ahogy fentebb említettük, a társadalmi tőkével Bourdieu és Coleman is foglalkozott az 1980-as években, azonban igazán ismertté és a társadalomtudományi kutatások részévé Coleman munkássága nyomán vált (Pusztai, 2009, 2020b). Coleman Bourdieu-vel szemben ugyanis jóval nagyobb jelentőséget tulajdonított ezen tőkefajtának, elmélete szerint ugyanis ez a tőketípusban rejlik a legnagyobb potenciál a humántőkévé való átkonvertálhatóságra, és arra, hogy képes legyen pótolni az egyéb tőkehiányokból fakadó hátrányokat. Valamint Coleman elméletében nem a haszonszerzés érdekében hozzák létre az egyének ezen közösségeket és kapcsolataikat, így a társadalmi tőke ezen esetekben inkább externalitásnak tekinthető (Pusztai, 2009, 2020b). A humántőke oktatásgazdaságtani megközelítésével már egy korábbi fejezetben részletesen foglalkoztunk, melyben kifejtésre került, hogyan térül meg egyéni és társadalmi szinten a fogyatékossgal élő egyének felsőoktatási képzésébe való beruházás. Jelen fejezetben pedig a társadalmi tőkét, az egyén kapcsolathálójának hozadékait, s az erre vonatkozó korábbi kutatási eredményeket vesszük sorra a teljesség igénye nélkül.

Pusztai (2020b) megfogalmazása alapján a coleman-i társadalmi tőkefelfogás szerint a társadalmi tőkét az élő kapcsolatok hívják életre, s normák, bizalom és csere tekintetében is kölcsönösségen alapszik. Pusztai (2020b) szintén kiemeli a tartalmi dimenzió jelentőségét, melyben dominánsan jelenik meg a közös tudásrendszer és az elkötelezettség, a strukturális dimenzió esetében pedig a kapcsolatok mennyiségi és minőségi vonásai kerülnek előtérbe (Pusztai, 2009, 2020b). Máig vitatottnak számít azonban a fogalom pontos definíciója, hogy milyen előnyökkel és hátrányokkal jellemezhetők a különböző közösség- és kapcsolattípusok, valamint e tőketípus hatékonysága és funkciója (Pusztai, 2009, 2020b). A korábbi kutatások egyik kiemelt kérdésként foglalkoztak azon problémával, hogy nehezen különböztethető meg egymástól a tőke és a megtérült eredmény. Feltételezhetően e fogalmi és definíciós nehézségből fakad, hogy az inklúzióval, fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos

kutatások a közösségbe való beágyazódást hol eredményként, hol pedig hatótényezőként vizsgálják. Pusztai (2011) e probléma feloldására Lin (2005) magyarázatát alkalmazza, mely segítségével megragadható a kapcsolat típusa, a tőke jellege, valamint a haszon közötti distinkció. Lin (2005) szerint a kapcsolatháló jellege tekintendő tőkeforrásnak, mely esetében a tőke a kapcsolatháló sűrűségében és a tagok közötti hasonlóságban gyökerezik, az eredmény pedig a normák és közös értékrend formájában jelenik meg, a laza kapcsolatok esetében pedig tőkeként értelmezendő a sokféleség, eredményként pedig a tagok versenyképessége válik mérvadóvá (Pusztai, 2009, 2011).

Az elmélet nevelésszociológiai relevanciáját adja, hogy az iskola társadalmát körülvevő egyénnel és a köztük lévő formális és informális kapcsolatokkal (családok, barátságok) egyaránt önálló hatótényezőként számol, valamint, hogy az iskolai teljesítmény mögött nem csupán a társadalmi státusnak és az egyéni döntéseknek tulajdonít jelentőséget, hanem annak is, hogy az egyén döntéseire miképp gyakorolnak hatást kapcsolatai (Coleman és Hoffer 1987, Coleman 1988, 1990, Pusztai 2009, 2020b). Coleman szerint a funkcionális közösségek, mint a család, lakókönyezet, vallásos közösségek és önkéntes csoportok a legfontosabbak e tekintetben, s kutatási eredményei alapján azon oktatási intézmények is bizonyultak a leghatékonyabbnak, amelyek képesek voltak létrehozni vagy magukba integrálni ilyen szerves közösségeket a munkájuk során (Pusztai, 2009, 2020b).

5.3. A társadalmi tőkeelmélet és a hallgatói szocializáció

Mivel az egyéni szocializáció nem függetleníthető társas kapcsolathálótól, érdemes a társadalmi tőkeelmélet és az egyén kapcsolathálójának vizsgálata kapcsán szót ejtenünk a szocializációs elméletekről és a hallgatói szocializációról is, és megvizsgálni, miképp értelmezhetők e folyamatok és elméletek a sajátos képzési igényű hallgatók esetében (Pusztai, 2011, 2020a). Szocializációnak nevelésszociológiai értelemben a társadalmi realitás közvetítését és a kultúraátadást nevezzük, mely létrejöhet formális és informális keretek között egyaránt (Sturman 1997, Somlai 1997, Kozma 2001, idézi: Pusztai, 2011, 2020a). E transzmissziót a nevelésszociológia szinte azonos súllyal kezeli nem csupán a mentén, hogy formális vagy informális keretek között zajlik-e, hanem a mentén is, hogy inter- vagy intragenerációs folyamatok kapcsán beszélünk-e a szocializációról. A sajátos képzési igényű hallgatókat a többségi hallgatótársadalomhoz képest némiképp eltérő szocializációs erőter veszi körül, esetükben ugyanis jelentős súllyal bír az egészségügyi

és speciális oktató-fejlesztő munkát végző szakemberek köre is. A nevelésszociológia szemléletmódja alapján a szocializáció során megjelenik a különböző szerepek elsajátítása, amelyek magukban foglalnak *„értékpreferenciákat, magatartásmintákat, kommunikációs és nyelvi sztenderdeket, valamint társas kapcsolati mintázatokat”* (Pusztai, 2011, 2020a pp. 14.). Fontos tényező azonban, hogy az egyén nem sajátítja el a szocializáció során a társadalom teljes rendszerét, csupán a saját helyének és szerepének megfelelő magatartási mintázatot, a hallgatók esetében tehát az akadémiai közegbe való beilleszkedéshez szükséges magatartásmintákat, értékpreferenciákat. A hallgatói szocializáció tekintetében a nem-tradicionális, de főként a sajátos képzési igényű hallgatók esetében fontos kérdésként jelenik meg továbbá, hogy a szocializációs közeg befogadó attitűdje milyen minőségű, s az mennyiben támogatja a vizsgált célcsoport beilleszkedését. E közegbe való beágyazódás kapcsán veti fel Pusztai (2020a) az anticipatív szocializáció fogalmát, mely előzetes szerepsajátítást jelen egy adott társadalmi csoportba való bejutást megelőzően. Egy magasabb iskolai szint előtti szocializációs közeg funkciója ugyanis, hogy könnyebbé tegye az átmenetet a két szint között, s feltételeként jelenik meg az, hogy a közegbe újonnan belépő információkat szerezzon azon oktatási szintről, amelybe belépni szándékozik (Struman 1997, idézi: Pusztai, 2011, 2020a). Ennek sikerességében azonban fontos különbségeket eredményez, hogy az egyének honnan és kitől szerzik be az ehhez szükséges információkat, így ebben szintén kiemelt szerepet játszik kapcsolathálójuk (Pusztai, 2011, 2020a). Ennek fényében vizsgálatunkban igyekszünk feltárni a társadalmi tőke egy lehetséges dimenziójaként, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók kitől tájékozódnak, milyen személyeket vonnak be pályaválasztásukba, valamint azt is, hogy ezzel összefonódva az esélyegyenlőséget biztosító lehetőségekről kiktől és honnan tájékozódnak. A korábbi kutatási eredmények során ugyanis nyilvánvalóvá vált, hogy e hallgatói csoport számára állapotuk felvállalása, valamint az ebből fakadó többletterhelés menedzselésének lehetősége is szoros összefüggésben áll a szocializációval, a felsőoktatás közegébe való beilleszkedéssel és beágyazódással (Hrabéczy 2019a)

Pusztai (2020a) alapján a szocializáció konstruktivista megközelítése az a szemléletmód, melybe a társadalmi tőkeelméletek a legjobban beilleszthetők, ennek keretein belül értelmezhetők ugyanis, hogy az eltérő előzetes szocializációval rendelkező tanulók eltérő intézményekbe érkezve miért lesznek annyira különbözőek egy felsőoktatási közegben. A szociálkonstruktivista és szimbolikus interakcionista szemléletmódok a strukturalista-funkcionalista modellt finomítva pedig rávilágítottak

arra, hogy a szocializáció interperszonális folyamat lévén nem lineáris, hanem cirkuláris jellegű, s az iskolán kívüli szereplők is folyamatosan hatnak rá (Musgrave 1988, Sturman 1997, Berger és Luckmann 1998, Weidman és Stein 2003, idézi: Pusztai, 2011, 2020a). Ahogyan korábban utaltunk rá, ezen értelmezés keretein belül mozogva nem hagyható figyelmen kívül a sajátos képzési igényű hallgatókat és tanulókat körülvevő speciális társas közeg, amely a többségi hallgatótársadalom esetében nem figyelhető meg. A társadalmi tőkeelmülethez, s kutatásunkhoz a konstruktivista megközelítés akképp is kiválóan kapcsolható, hogy e megközelítés amellett, hogy figyelembe veszi többek között az egyéni tudást, percepciókat, helyzetértelmezéseket és a mikrokörnyezeti szereprealizálás hatásmechanizmusait, azt is feltételezi, hogy a szocializáció eredményeképp nem jön létre egy egységes tanulói ideáltípus. Felismeri ugyanis, hogy az iskolai közösségek szereplői maguk is formálói a számukra érvényes jelenségek megalkotásának (Szabó 1993, Reynolds et al. 2003, Jokikokko 2009, idézi: Pusztai, 2011, 2020a).

A kapcsolathálózati konstruktivista modell, mely a coleman-i társadalmi tőkeelmélet elemeit is számításba veszi azt mondja, hogy a tanulói közösségeken belül lesznek dominánsak bizonyos értelmezések a szocializáció során (Fish 1980, Berger és Luckmann 1998, idézi: Pusztai, 2011, 2020a). Mindezt Coleman elmélete is alátámasztja, mely szerint azon információk, értékek és normák, melyeket az iskolai közösségek kapcsolathálózati struktúrája, valamint a tanulói közösségek szervezeti célokhoz való viszonyulása közvetít, nagy mértékben hat a tanulók magatartására (Coleman 1988, Pusztai 2004, Pusztai 2009, idézi: Pusztai, 2011, 2020a). A sajátos nevelési igényű tanulók és sajátos képzési igényű hallgatók esetében e kapcsolathálózati struktúra, szervezeti célokhoz való viszonyulás összefonódik az inter- és intragenerációs közeg sajátos nevelési igényű tanulókhöz való viszonyával, attitűdjével is. Amennyiben ugyanis e kapcsolatrendszerek instabilak, és negatív attitűdöt érzékelnek a sajátos nevelési igényű tanulók, az nagymértékben meghatározza a sajátos nevelési igényű tanulók és sajátos képzési igényű hallgatók önmagukhoz, tanulmányaikhoz, az intézményrendszerhez és a benne található szocializációs közegekhez való viszonyulását egyaránt (Hrabéczy 2019a). Az elmélet alapján pedig leghatékonyabb tőkeforrásnak nem a tanulmányi célú extrakurrikuláris tevékenységek mutatkoznak, hanem az intergenerációs kapcsolatok, valamint a stabil és sűrű szövésű intézményen belüli kapcsolatháló (Pusztai, 2011, 2020a). A sajátos képzési igényű tanulók esetében tehát a későbbiekben vizsgálni fogjuk e kapcsolatrendszerek mennyiségi és minőségi tényezőit.

E terület kutatása kapcsán a leggyakrabban felmerülő problémák között jelenik meg a hozzáférés és eredményesség kérdésköre, valamint a diplomaszerzés és lemorzsolódás problémája (Pusztai, 2011, 2020a). Ezen problémák kapcsán egyre sürgetőbbé vált a tanulói szocializáció rejtőzködő vonásainak feltárása, valamint, hogy mely kapcsolathálók támogatják leginkább a tanulók fejlődését. Kutatásunk esetében ennek relevanciáját adja, hogy olyan társadalmi, hallgatói csoport a kutatás tárgya, mely esetében a fent említett problémák sokszor halmozottan vannak jelen a fogyatékoság és tanulási problémák mellett, s az elmúlt évek kutatásai során körvonalazódott, hogy a felsőoktatásba történő bekerülés, az iskolai eredményesség esetében e célcsoport számára mindezeknek nem csupán támogató, hanem előzetes szelekciós szerepe van (Hrabéczy és Pusztai 2020).

5.4. A sajátos képzési igényű hallgatók mint nem-tradicionális hallgatói csoport

A sajátos képzési igényű hallgatók az alacsony státusú családból származó, első generációs diplomaszerzők, a nők, a kisgyermeket nevelők, a kisebbségi etnikai, vallási, felekezeti csoportokhoz tartozó hallgatók, a tanulmányaikat a megszokottól idősebb korban elkezdők, a családfenntartók valamint a munka mellett tanulók mellett az úgynevezett nem-tradicionális hallgatók csoportjába tartoznak, akik a felsőoktatási expanzió következtében jelentek meg a felsőoktatásban nagyobb számban (Attewell et al. 2007, Harper és Quaye 2009, Pusztai 2011, Fenyves et al. 2017). Ennek következtében gyakorlatilag a középosztály vált uralkodóvá a hallgatói összetétel tekintetében, akik sajátosságaikból fakadóan gyenge eredményeik következtében tömeges lemorzsolódást is előidéztek (Coleman és Hoffer 1987, Tinto 1993, Pusztai 2011).

E hallgatói csoport problémáinak egyik aspektusa az integrálatlanság, mely Pusztai (2011) szerint azokat fenyegeti jelentősebben, akiknek a felsőoktatást megelőző társas és intellektuális környezete és az általa látogatott felsőoktatási intézmény kultúrája jelentősen eltér. Pusztai (2011) e tekintetben kiemeli az első generációs hallgatókat, azonban e megközelítésben ide sorolhatjuk azon sajátos képzési igényű hallgatókat is, akik a felsőfokú tanulmányaikat megelőzően valamilyen formában szegregált, vagy speciális oktatási formában részesültek. További rizikótényezőként említhető még a főként hátrányos helyzetű hallgatókat érintő diszfunkcionális vagy deficites családi háttér (Coleman és Hoffer 1987, Tinto 1993), amely azonban korábbi kutatási eredmények alapján szintén gyakorta megjelenik a sajátos nevelési igényű tanulók körében is. Ezekből

kifolyólag feltételezhetjük, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók nem csupán fogyatékoságukból fakadóan szenvednek hiányt a felsőoktatási éveik alatt, de számos olyan jellemzővel is rendelkeznek, amely más nem-tradicionális csoportokra jellemző sajátosság, ezzel halmozott hátrányokat idézve elő.

Az ezredfordulót megelőző, főként amerikai kutatások azt a megállapítást tették, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók kevésbé vannak felkészítve a felsőoktatásban való helytállásra, s a kutatások már akkor kimutatták, hogy a sikeres diplomaszerzéshez az esetek többségében jóval több időre van szükségük, mint a nem sajátos képzési igényű hallgatóknak (Stodden et al. 2003, Hedrick et al. 2010). Ezen korai kutatási eredmények mellett napjaink kutatásai is hasonló eredményekre bukkannak. A CHERD-Hungary kutatócsoport hallgatói lemorzsolódást vizsgáló kutatásában rávilágított, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók számára kiemelt rizikótényezőt jelentenek lemorzsolódás szempontjából a különböző tanulmányi és intézményi okok, így a szelektivitás, a rigid intézményi szabályozás, az elégtelen vagy inadekvát hallgatói tájékoztatás, a tisztázatlan követelményrendszer, a szelektív vizsgáztatás, a keresetekhez képest irreálisan magas tandíj, az egyéb adminisztratív és tanulmányi akadályok (Kovács et al. 2019). Mindez azon szempontból elgondolkodtató eredmény, hogy napjaink oktatáspolitikai törekvései ugyan igyekeznek megadni a támogatást a sajátos képzési igényű hallgatók sikeres továbbhaladásához, továbbra is olyan intézményi és szervezeti problémák vannak jelen, amely nem csupán a sajátos képzési igényű, de a többségi hallgatótársadalom esetében is jelentős rizikótényező a lemorzsolódás szempontjából.

Trainor et al. (2013) megállapították, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók számára a társadalmi tőkéhez való hozzáférés egyik akadálya mindezek mellett maga a fogyatékoság is lehet. Amellett, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók nehézségei közé tartozik a stigmatizáció, a kirekesztés (Murray 2003, Rose et al. 2009, Pham 2013 Shpigelman et al. 2022, Edwards 2022), egyes fogyatékoságok esetében olyan érzékelési, észlelési és fejlődési rendellenességek állhatnak fenn, amelyek akadályokat állítanak az interperszonális kapcsolatok kiépítéséhez, melyek elengedhetetlenek a társadalmi tőke megszerzéséhez, s ugyanezen sajátosságok nem csak az interakciók mennyiségét, de azok minőségét is befolyásolhatják (Trainor et al. 2013).

5.5. A társadalmi tőkeelmélet szerepe a társadalmi kohézió megteremtésében

A fogyatékossgal élő személyek felsőoktatásának megtérülését tárgyaló fejezetben említettük, hogy e célcsoport diplomához jutási arányinak növelése nem csupán a fogyatékossgal élő egyének humán tőkéjére, s ezáltal munkaerő-piaci helyzetére van pozitív hatással, hanem egyaránt pozitívan hat a gazdaságra és a társadalom befogadókészségére is. E folyamat pedig a társadalmi tőkeelméletekhez is szorosan kapcsolható, e folyamat hatására ugyan is nem csak a sajátos képzési igényű tanuló gyarapítja társadalmi tőkéjét az integrált oktatás, valamint a diplomaszerzés által, hanem a befogadó közeg is. A korábban említett szocializációs elméleteknek kapcsán megemlítettük, hogy az egyes közösségek szereplői maguk is formálói a számukra érvényes jelenségek megalkotásának (Szabó 1993, Reynolds et al. 2003, Jokikokko 2009, Pusztai 2020a), így a magatartásminták kialakítása, az érték- és normarendszer fejlődése szempontjából hosszú távon a befogadott tanuló és a befogadó közeg is jelentősen profitál.

A fogyatékossgal élő személyek azonban a világ számos kultúrájában és országában gyakran szembesülnek megkülönböztetéssel és társadalmi kirekesztéssel. Amennyiben azonban aktív törekvés történik a társadalmi kohézióra, akkor társadalmi tőke keletkezik, mely szélesebb körű nyereséget nyújthat a közösségen belül mindenki számára (McConkey és Mariga 2010). Így a társadalmi tőke fogalmának különös jelentősége van a társadalmi kohézió és az iskoláztatás tekintetében. A társadalmi tőke megteremtéséhez a kutatók álláspontja szerint az összes érintett szemléletmódjának megváltoztatása szükséges, valamint a társadalom egészének ösztönzése a befogadóbb megközelítések elfogadására, melynek nem elég az iskola szintjén megvalósulnia. Ebből kifolyólag az inkluzív oktatást nem célként, hanem eszközként tekintik a cél eléréséhez, tehát a fogyatékossgal élő gyermekek és családjaik jobb életminőségének megteremtéséhez, valamint a mindenki számára igazságosabb társadalom létrehozásához (McConkey és O'Toole 2000, McConkey és Mariga 2010).

A Világbank, valamint az OECD a társadalmi tőkét és az ehhez kapcsolódó elméleteket többnyire politikai eszközként kezdte el igénybe venni annak érdekében, hogy kiegészítse, növelje az emberi tőkét, s így a kisebbségben lévő társadalmi csoportok társadalmi kohéziójának előmozdításában és a sokféleséggel való hatékonyabb együttélés elősegítésében is vonzóak bizonyult e szervezetek és a döntéshozók számára (Dhesi 2000, Lauglo 2000, Blomkvist 2001, Bebbington et al. 2006, Uslaner 2010, Schuller

2007, Field 2017, Allan és Persson 2018). E cél elérésének egyik eszközeként jelenik meg az iskola, McConkey és Mariga (2010) szerint azonban a pusztán iskolafókuszú erre irányuló törekvéseknek megvannak a limitációi. A szerzőpáros arra hívja fel a figyelmet, hogy ha a társadalmi integrációt csupán az iskolán keresztül próbáljuk meg elérni, az egy esetleges forrásmegvonás alkalmával fenntarthatatlanná válik. Ez a szemlélet leginkább a gazdasági tőke oldaláról közelíti meg a problémát, és ennek megoldására a kutatók a már meglévő társadalmi tőke kihasználásában látják a megoldást (O'Brien 2001, Eleweke és Rodda 2002, Wildeman és Nomdo 2007). Fontos megjegyezni, hogy e megközelítés nem az anyagi támogatások feleslegességét hangsúlyozza, hanem azok szükségességét, és annak mielőbbi kiegészítését a társadalmi tőke által a megfelelő hatékonyság elérése érdekében (McConkey és Mariga 2010). E tekintetben a Világbank már az ezredforduló előtt azt az álláspontot képviselte – leginkább a bourdieui kapcsolati tőke megközelítésre hagyatkozva –, hogy a társadalmi tőkét az állampolgári szerepvállalás, a képessé tevés, a jólét és közösségfejlesztés bővítésének egyik módjaként tekinti, amely egy jobb civil társadalom létrehozását képes elősegíteni, így pedig kiemelt szerepet tulajdonítanak neki a társadalmi kohézió erősítésében (The World Bank 1998).

E megközelítéssel kapcsolatban jelentek meg a kutatók részéről mellette és ellene szóló érvek is. Halpern (2005) szerint jelentős hozadéka lehetnek a társadalmi tőketermelésbe való aktív beavatkozásnak, Fukuyama (2001) azonban már arra hívja fel a figyelmet, hogy a túlzott mértékű állami beavatkozás hosszú távon károsíthatja az egyének társadalmi tőkéjét (Allan és Persson 2018). Fukuyama (1995) már az ezredforduló előtt felhívja a figyelmet a kulturális különbségek tiszteletére és az e téren való tudatosságra, Putnam (2007) azonban felveti, hogy a túlzott mértékű sokféleség alááshatja a bizalmat és félelmet kelthet az emberekben. Mindezt azon kutatási eredményeire alapozta, melyek alapján az emberek egy etnikailag sokszínű közösségben nem kívántak más etnikumokkal társulni, s úgy találta, hogy ez az oktatáspolitikai törekvések színterén is megmutatkozik. Putnam ezek mentén azzal a javaslattal élt, hogy érdemes lehet csökkenteni a társadalmi különbségek láthatóságát a fontosságuk csökkentése nélkül, Allan és Persson (2018) azonban úgy véli, hogy ezzel szemben értékesebb megközelítés a társadalmi sokszínűség szembeötlőségének fokozása, ez ugyanis a szerzőpáros szerint jobban támogatná a többségi társadalom részéről a már Fukuyama által említett tudatosságot és a különbségek tiszteletét, növelve ezzel az elfogadást és a bizalom mértékét a társadalomban. Mivel az utóbbi két évtized kutatásai között is jelentek meg olyan elméletek, amelyek az integrált oktatás vélt vagy való

hátrányaira igyekeznek felhívni a figyelmet, érdemes lehet megemlítenünk Lin (2005) magyarázatát a szoros és homogén összetételű csoportokra vonatkozóan. Lin ugyanis arra hívja fel a figyelmet, hogy a szoros és homogén összetételű, zárt kapcsolatrendszer annak ellenére, hogy a külső információk kanalizálására kevésbé alkalmas, a tagjainak jelentős normabiztonságot jelent, ebből kifolyólag pedig a szolidaritás és kohézió megtapasztalásához segíti hozzá az egyént (Pusztai 2011). Ezzel szemben a gyenge kötések hálózata, melyek leginkább makroszintűek és heterogének, képesek lehetnek a nagyobb társadalmi távolságok áthidalására is az egyéni mobilitási lehetőségek felismerésének és realizálásának segítségével (Lin 2005, Pusztai 2011).

Ahogy fentebb említettük, a sajátos képzési igényű tanulók és személyek kapcsolathálóját vizsgáló kutatások többségében a társadalmi tőke fogalma nem került operacionalizálásra, hasonló érvek és gondolatmenet mentén alakulhatott ki azon kutatók tábor, akik az integrált oktatás támogatásával szemben annak veszélyeit hangsúlyozzák. Ezek között az egyik megközelítés közelebb áll a bourdieu-i kapcsolati tőke megközelítéshez, és leginkább gazdaságtani érvek mentén keresi ezen oktatási forma negatívumait. E kutatások vitatják, hogy a fogyatékossgal és tanulási zavarral élő tanulók társadalmi és akadémiai előnyökre tennének szert az integrált oktatásban való részvétel által (Hanushek et al. 2009, Frederickson et al. 2004, Lindsay 2007). Ennek okaként vetik fel, hogy korábbi kutatások bizonyították, hogy az integrált oktatásban résztvevő sajátos nevelési igényű tanulók nagyobb arányban tapasztalnak kirekesztettséget, és kevesebb barátjuk van, mint a többségi tanulóknak (Pijl et al. 2008, Wainscot et al. 2008, Koster et al. 2010, Bossaert et al. 2013, Mamas 2013, Mamas és Avramidis 2013). Azonban olyan kutatásokra is találhatunk példát, amelyek épp ennek az ellenkezőjét állítják (Gallagher et al. 2000, Avramidis és Norwich 2002, De Boer et al. 2010). Ezen eredmények kapcsán azonban Mamas et al. (2019) felhívják a figyelmet arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók és sajátos képzési igényű hallgatók csoportja nem tekinthető homogénnek, így bizonyos fogyatékossgok és zavarok esetében magasabb lehet az esélye annak, hogy akadályokba ütközik a közösségbe való beilleszkedés más típusú fogyatékossggal élő egyénnel szemben (Chamberlain et al. 2006, Wainscot et al. 2008, Rotheram-Fuller et al. 2010, Humphrey és Symes 2011). Azonban a közösségbe való beágyazódás nehezítettségének és összetettségének ellenére a kutatások azt mutatták ki, hogy mindezek ellenére az integrált oktatásban résztvevő sajátos nevelési igényű tanulók magasabb arányban férnek hozzá a magasabb iskolai szintekhez, így a felsőoktatáshoz is (Wagner et al. 2005). Ehhez azonban hozzá kell tennünk, hogy az

iskolai szegregáció, integráció és inklúzió fogalmával foglalkozó szakirodalom alapján a pusztán fizikailag megvalósuló integráció nem éri el a kívánt célt, és sokszor további intézményi törekvések is szükségesek az inkluzív szemlélet megvalósulásához, mely segíthet érvényesíteni a társadalmi tőke hozadékait (Pijl et al. 2008, Bossaert et al. 2013).

5.6. A társadalmi tőke intézményen belüli és kívüli komponensei⁵

Pusztai (2011) megállapította a korábbi kutatások alapján, hogy a felsőoktatási intézmények a hallgatói eredményességhez nem az intézmény strukturális és infrastrukturális tényezői segítségével, hanem interakciós erőterük segítségével járulnak hozzá. Megállapítja továbbá, hogy e területen a súlypont áttevődött az informális, valamint az intragenerációs hatóerők felé, mellyel párhuzamosan a nem-tradicionális hallgatók aránya is megnövekedett a felsőoktatásban. Ezen hallgatói csoportról pedig az mondható el, hogy nem csupán áthagyományozott felsőoktatási tapasztalattal nem rendelkeznek, de sokszor kifelé húzó erőként jelenik meg társadalmi státusuk mikrokörnyezeti miliője is (Pusztai 2011). Tinto megállapítása alapján azonban egy hallgató akkor képes a felsőoktatás közegébe integrálódni, amennyire a hallgatótársak normáiban, értékeiben is osztozni képes, és amennyiben képes betartani a közösség formális és informális szabályait (Pusztai 2011).

A korábbiakban a társadalmi tőke elmélet és a sajátos képzési igényű hallgatók kutatásának összekapcsolásaként említésre kerültek kutatási eredmények e célcsoport kapcsolathálójára vonatkozóan (Cordier et al. 2017, Duncan et al. 2019, Potts 2005, De Silva et al. 2007, Trainor 2008, Allan et al. 2009). A következőkben a társadalmi tőke egyes legfontosabb komponensei mentén ismertetjük a legfontosabb és legfrissebb kutatási eredményeket. Kutatásunkban a coleman-i társadalmi tőkeelmülethez kötődően vizsgáljuk a sajátos képzési igényű hallgatók intézményen belüli és kívüli inter- és intragenerációs kapcsolathálóját, így a következőkben áttekintjük az intézményen belüli kapcsolatok tekintetében a kortársak közötti, a hallgató-oktató közötti és az egyéb intézményi adminisztratív személyzettel való kapcsolatokra vonatkozó eredményeket, az intézményen kívüli kapcsolatok közül pedig a kortársak, a család eredményeit mutatjuk be.

⁵ Az alfejezet a következő tanulmányból tartalmaz átdolgozott részleteket: Hrabéczy, A. (2021). A méltányosság, mint karaktererősség fejlesztése a köznevelésben. *HÍD*, 2021(7–8), 178–189.

5.6.1. Intézményen belüli kapcsolatok

A fogyatékoság és sajátos nevelési/képzési igények jelenségéről elmondható, hogy abban a közegben ölt valódi formát, ahol az egyén él, valamint, hogy a fogyatékoság mindenki számára elengedhetetlenül egy bizonyos kontextusban jelenik meg, s így nem választható el az egyént körülvevő kulturális és társadalmi környezettől sem (Ingstad és Whyte 1995, Hoffmann és Flamich 2014). A sajátos képzési igényű hallgatók társadalmi integrációjában így elsődleges szerepet tölt be a család és a közvetlen környezet, valamint a másodlagos szocializációs közegek csoportja, amely elsődlegesen az iskola (Laki 2015).

A tanuló társadalom heterogenitása következtében a tanulók szocializációs folyamatait, kiemelten a hallgatói szocializációt számos kutató vizsgálta az évek során (Tinto 1975, 1993, Pusztai 2018a), s így a szakirodalomban az a konszenzus figyelhető meg, hogy az eredménytelen hallgatói szocializáció negatív hatással van az előmenetelre, s a lemorzsolódás hátterében pedig dominánsan meghúzódnak oknak tekintik (Pusztai 2018a).

A hallgatói kapcsolatrendszer összefüggését a különféle tanulmányi eredménymutatókkal már számos kutató vizsgálta (Bourdieu 1988, Coleman 1988, Pusztai 2011), s arra vonatkozó eredmények is születtek, hogy a hallgatók jelentősen jobban teljesítenek, ha harmóniában vannak környezetükkel (Astin 1993). Több kutatás is bizonyította tehát, hogy a tanulói kapcsolatháló által teremtett társadalmi tőke elősegíti a sikeres iskolai pályafutást és a felsőoktatásba való bekerülést, valamint, hogy az akadémiai beágyazottság szintén elősegíti ezt a felsőoktatási évek alatt, s ezek közül kiemelkedik a hallgató társakkal kialakított kapcsolat (Pusztai 2011).

A sajátos nevelési igényű tanulók esetében is kutatások sora bizonyítja, hogy a tanuló társak pozitív attitűdje – a pedagógusok attitűdje mellett - kiemelkedő jelentőséggel bír, valamint a sikeres integrációnak is fontos feltétele (Majoros 2009, Némethné 2009, Pető és Ceglédi 2012, Pongrácz 2015, Hill 1996, Kalivoda és Higbee 1998, Kalivoda 2003, Murray et al. 2008, Higbee et al. 2010, Dallas és Sprong 2015, Kimball et al. 2017, Kim és Kutscher 2019). A társadalom különböző színterein alulreprezentált csoportok elfogadásának vizsgálatakor azonban a kutatások korlátjaként megjelenik az úgynevezett szociális kíváncsisági torzítás (Séllei 2018). E jelenség során azon országokban, színtereken, ahol törvénybe foglalt a diszkrimináció visszaszorítása a válaszadók hajlamosak a pozitív, helyesnek vélt válaszokat jelölni. Ennek köszönhetőek azon ellentmondásos eredmények, amikor egy adott közösségben a többségi társadalom az

eredmények alapján elfogadónak bizonyul, a fogyatékkal élő, vagy más nem többségi társadalmi csoporthoz tartozó közösség tagja nagy fokú kirekesztettséget tapasztal (Séllei 2018).

Készültek vizsgálatok arra vonatkozóan, mindezt hogyan érzékelik maguk a sajátos nevelési igényű tanulók. Duráczy 2014-es vizsgálatában is találhatunk erre vonatkozó eredményeket. A vizsgálat során megkérdezettek beszámoltak tapasztalataikról ebben a kérdésben is, és az mondható el a válaszok alapján, hogy a közösségekben szerzett negatív élmények véleményük szerint a környezet tájékozatlanságára vezethetők vissza, amely során a többségi csoport számára ismeretlen helyzetekből adódó információhiányra voltak visszavezethetők a kellemetlen helyzetek (Duráczy 2014). Az eredmények alapján tehát a válaszadók nem az intézmény elégtelen erőfeszítéseit, hanem a környezet inkompetenciáját jelölték meg a problémák forrásaként (Duráczy 2014). A kutatás ezen részére vonatkozó következtetések egyike tehát, hogy az intézmények csak egy adott pontig képesek maguk előmozdítani az esélyegyenlőséget, onnantól kezdve ez már az egyén és a közösség tagjainak a feladata (Duráczy 2014).

Az intézményen belüli kapcsolatháló egyik legfontosabb eleme a kortársakkal, osztálytársakkal és hallgatótársakkal való kapcsolat, mely a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív szemléletű nevelésében is kiemelt jelentőséggel bír (Jimerson et al. 2000, Majoros 2009, Némethné 2009, Pető és Ceglédi 2012, Pongrácz 2015). A nem sajátos képzési igényű hallgatók esetében az erre irányuló kutatások rendre kapcsolódnak a társadalmi tőkeelméletekhez, így általában nem eredményként, hanem hatótényezőként tekintenek e kapcsolatháló méretére és sűrűségére az ezzel foglalkozó kutatások. Emellett Coleman kutatásai során fontos szerepet kapott nem csupán a kapcsolatok minősége, hanem az iskolai tanulói kompozíció is. Megállapította ennek kapcsán, hogy egy iskolai vagy osztályközösség tanulói összetétele kiemelt hatással van a tanulmányi eredményességre nézve, s ennek hatása meghatározóbb, mint az iskolák felszereltsége (Pusztai 2020b). Az eredmények alapján elmondható, hogy a kedvezőtlen kompozíciójú közegben, ahol a tanulók többsége alacsony társadalmi státusú családból érkezik, általában évek alacsonyabb a tanulók eredményessége, míg egy kedvezőbb kompozíció esetén a tanulók eredményessége magasabb (Bacsikai 2015). Ehhez kapcsolódó, sajátos képzési igényű hallgatók kapcsán végzett kutatás eredménye, hogy a köznevelésben megjelenő kortárs kapcsolatok tovaryűző hatásaként a felsőoktatás kortárs közegébe való beilleszkedés is meghatározott. Hrabéczy (2019a) eredményei alapján azon hallgatók, akik olyan közegből érkeztek, ahol nem volt jellemző a továbbtanulás, és a

középiskola tanulói közegében uralkodó norma nem az eredményességet tekintette értéknek, a hallgatók kevésbé tudtak beilleszkedni nem csak a hallgatói közegbe, de felsőoktatási tanulmányaik során is csorbult eredményességük, s többségük vagy lemorzsolódott a felsőoktatásból, vagy csúszásokkal szerezte meg diplomáját, s nem, vagy csak nagyon nehezen tudott alkalmazkodni a felsőoktatási intézményi kultúrához, elvárásokhoz.

A pedagógusok és a felsőoktatás oktatói esetében az erre irányuló kutatások különböző mérőszámok segítségével, például a tanár-diák arány vizsgálatával ragadják meg a kérdéskört (Pusztai 2020b), de a nevelésszociológiai vizsgálatok során előtérbe kerül ezen kapcsolatok minősége és mennyisége egyaránt (Antrop-González et al. 2003, Lannert 2004, Allan és Persson 2018, Pusztai 2020b). Érdekes ennek kapcsán megemlíteni a tiszta pedagógiai hatás fogalmát (Lannert 2004b), mely szerint egy homogén kompozíciójú iskola hátrányos helyzetű tanulói esetében megnő az aspirációs szint és a továbbtanulás fontosságába vetett hit abban az esetben, ha a pedagógiai munkát egy elhivatott, odafigyelő tanár végzi, aki jó kapcsolatot ápol az érintett diákokkal (Pusztai 2020b). Coleman elmélete alapján ezen szereplőknek kiemelt szerepük van a tanulók és hallgatók támogatásában, az információáramoltatásban, motiválásban, az értékek felismerésében (Allan és Persson 2018), melyek Hrabéczy (2019b) eredményei alapján a tanulók tudatos pályaválasztásában is megnyilvánul. A tudásmegosztás az előrehaladás támogatása érdekében kritikus szerepet játszik, s a kutatások eredményei alapján ez egyaránt érvényesül tekintet nélkül az érintett tanulók fogyatékoságára, etnikai hovatartozására, elősegítve, hogy a családok közös tudáskészleten alapuló döntések segítségével legyenek képesek támogatni gyermekük előrehaladását (Kalyanpur és Harry, 1999, Trainor 2008).

Ahogy fentebb említettük az inkluzív oktatás szerepe kapcsán, a sajátos nevelési igényű tanuló befogadásából nem csupán a befogadott tanuló profitál, s ebben kiemelt szerepe van a pedagógusoknak és oktatóknak. A pedagógusi munka ugyanis egy osztályközösség esetében hatással van a tanulók személyiségének fejlődésére. Értékrendet közvetít mind az iskoláról, mind a sajátos nevelési igényű tanuló befogadásáról, melynek következtében a közösség tagjai képesség válnak elsajátítani az inkluzív szemléletet, s emellett saját képességeik ismerete is fejlődik (Allan és Persson 2018). A fogyatékosággal és tanulási zavarral élő tanulók esetében kiemelt szerep jut a pedagógusoknak a tanuló problémáinak felismerésében, mely tényező jelentős hasznot jelent az egyénnek a társadalmi tőke szempontjából. Sokszor enélkül ugyanis a tanuló

nem jut el a megfelelő diagnózisig, amely miatt a továbbiakban igényelhető lehetőségek elzártak maradnak a tanuló elől, megnehezítve ezzel tanulmányi pályafutásukat (Hrabéczy 2019a).

A hallgatói eredményességhez a kutatások alapján nem csupán a felsőoktatást megelőző szocializációs közeg és kapcsolatháló járul hozzá, hanem a felsőfokú tanulmányok alatt keletkezett intézményen belüli intergenerációs kapcsolatok is. Az egyetemek oktatói nem csupán önmagukban jelentenek társadalmi tőkekomponenst, hanem kiemelt szerepük van e tőkeformához való hozzáférés elősegítésében, valamint érzékenynek kell lenniük a hallgatók közötti különbségekre is (Trainor 2008). A sajátos képzési igényű hallgatók és oktatóik közötti kapcsolatot általában az e célcsoporttal foglalkozó kutatások az oktatók attitűdje felől közelítik meg, és azt vizsgálják, hogy az egyetemi oktatókra milyen mértékben jellemző a befogadó szemlélet. Az ezzel kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy az oktatók saját bevallásuk szerint pozitív attitűddel élnek a sajátos képzési igényű hallgatók irányába, és törekszenek is arra, hogy tájékozódjanak arról, mi a felelősségük a sajátos képzési igényű hallgatók oktatásában és támogatásában (Salzberg et al. 2002, Debrand és Salzberg 2005, Murray et al. 2008), ennek ellenére azonban az érintett hallgatók legtöbbször ennek az ellenkezőjét tapasztalják (Kurth és Mellard 2002, Cawthon és Cole 2010). Holloway (2001) ezt a jelenséget úgy fogalmazza meg, hogy az intézményi és oktatói tevékenység magában foglalja az inkluzivitás látszatát, azonban a látszat ellenére a sajátos képzési igényű hallgatók mégis peremhelyzetbe kerülnek. Megállapításai pedig azt mutatják, hogy ennek kiküszöbölésére tanszéki szintű intézkedésekre van szükség. Ezzel kapcsolatban azonban szakonként és tudományterületenként eltérhetnek az eredmények annak függvényében, hogy az adott képzésre alapvetően milyen intézményi kultúra jellemző, és hogy a többségi hallgatók és oktatók között milyen minőségű és mennyiségű interakciók történnek (Heubeck és Latimer 2002, Hrabéczy 2019a). Születtek arra vonatkozóan is eredmények, hogy a pszichológiai és pedagógiai témájú kurzusok oktatói rendelkeznek leginkább valamilyen információval a sajátos képzési igényű hallgatókról, más diszciplínák képviselőivel szemben (Heubeck és Latimer 2002). Születtek azonban arra vonatkozóan is kutatási eredmények, hogy ezen attitűdöket és ismereteket vizsgáló kutatások a leggyakrabban abban merülnek ki, hogy miképp lehet kompenzálni egy hallgató állapotát, és kevés figyelem jut arra, hogy azonosításra kerüljenek az oktatók tanítási gyakorlatának társadalmi és kulturális vonatkozásai, amelyek hatással lehetnek a fogyatékosággal és tanulási zavarral élő hallgatók előrehaladására (Smith et al. 2000, Gale 2002). Az

eredmények alapján általában az oktatók, sokszor a pozitív attitűd ellenére, ismeretek hiányában a sajátos képzési igényű hallgatók tanulásbeli problémáit az egyén felkészültségének tulajdonítják, és figyelmen kívül hagyják a hallgatók összetett tanulási problémáinak és igényeiknek megértését (Heubeck és Latimer 2002, Ryan 2005). Az oktatók hallgatók felé irányuló attitűdjének és az interakciók mennyiségének és minőségének hozadékaként jelenik meg, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók oktatóik révén milyen mértékben lesznek képesek hozzáférni az őket megillető könnyítésekhez és szolgáltatásokhoz, mivel azonban az eredmények alapján az oktatók nem rendelkeznek ezen lehetőségekről kellő információval, kérdésessé válhat ezen támogatási lehetőségek hatékonysága is (Cawthon és Cole 2010). Brown et al. (2010), valamint Burgstahler és Crawford (2007) is felvetette egy lehetséges megoldásként a sajátos képzési igényű hallgatók mentorálását, amely segítheti az érintetteket a számukra elérhető kedvezmények és szolgáltatások igénybevételeiben, az információáramoltatásban, ezáltal pedig a sikeres diplomaszerzésben.

A sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló kutatások tekintetében alkalmanként előkerül az oktatók mellett az egyéb intézményi dolgozók, mint adminisztrátorok és esélyegyenlőségi szakemberek vizsgálata, akik a sajátos képzési igényű hallgatók társadalmi tőkéje szempontjából fontos elemei a hallgatók kapcsolathálójának. Ők ugyanis azon szakemberek, akik közvetlenül nyújthatnak segítséget számukra esélyegyenlőségi kérdésekben és az igényelhető kedvezmények és szolgáltatások tekintetében (Borland és James 1999, Breslow 2016). Társadalmi tőketeremtő erejük pedig abban is rejlik, hogy megfelelő intézményi működés esetén kapcsolatban állnak az adminisztratív személyzettel, az oktatókkal, hallgatókkal és egyéb akadémiai szervezetekkel (Trainor 2008, Breslow 2016). Az eredmények alapján munkájuk szükségességét indokolja, hogy a sajátos képzési igényű, vagy egyéb szempontból nem-tradicionális hallgatók meglévő kulturális és társadalmi tőkéje, mely akadémiai felkészültségüket bizonyítaná sokszor rejtve marad az oktatók előtt sajátos helyzetükből kifolyólag, vagy ha felismerhető, a korábban tárgyalt negatív attitűd és információhiány következtében leértékelheti azt az iskola oktatói személyzete (Trainor 2008, Duráczky 2014). A kutatások pedig rávilágítottak, hogy azon sajátos képzési igényű hallgatók esetében, akik nem állnak kapcsolatban egy a felsőoktatási intézményhez tartozó esélyegyenlőségi szakemberrel, és nem rendelkezik információval az őt megillető kedvezményekről nagyobb lemorzsolódási kockázatnak van kitéve (Hrabéczy 2019).

5.6.2. Intézményen kívüli kapcsolatok

Az intézmények kívüli kapcsolatok tekintetében legfontosabbnak a kortárs baráti közeg, a család, valamint az önkéntes és vallási közösségek tekintendők. A baráti, vagy gyakoribb nevén kortárs közeg a kis létszámú, választott, bizalmi kapcsolatokat jelenti, amelyek megbízhatóak és tartósak formális keretek nélkül is (Utasi 2002, Albert és Dávid 2007). A kortárs kifejezés elterjedését a barát kifejezéssel szemben az adja, hogy magában foglalja az egymással rendszeres interakciót folytató kortársakat, melybe sokszor a tanulók lakóhelyi vagy iskolai társas közege is beleesik. A sajátos nevelési igényű tanulók és sajátos képzési igényű hallgatók esetében az intézményen kívüli baráti kapcsolatokról nem rendelkezünk információkkal, az intézményi közeget is magában foglaló kortárs baráti kapcsolatokra vonatkozóan azonban már léteznek kutatások. Hrabéczy (2020) negyedik osztályos sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családokat vizsgáló kutatásában megállapította többek között, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek az átlaghoz képest kevesebb időt töltenek az iskolán kívül kortársaikkal.

A kutatás eredményei alapján ez azon gyermekekre volt jellemző, akik családjai egyébként is gyenge és kevés számú családon belüli és családon kívüli kapcsolathálóval rendelkeznek. Már a korai kutatások is rávilágítottak arra, hogy a szegényes kortárs kapcsolatok mellett az alacsony szülői bevonódás, a szülő-gyermek interakciók minősége, a családi életstílus és értékek mind hatással vannak az iskolai lemorzsolódásra és eredményességre (Parker és Asher 1987, Cairns et al. 1989, Ensminger és Slusarick 1992, Cairns és Cairns 1994, Garnier et al. 1997, Pusztai 2020c, Ceglédi 2020). A család tekintetében társadalmi tőke szempontjából jelentős a szülők száma, az egy szülőre jutó gyermekek aránya, valamint a család típusa, de kifejezetten meghatározó, hogy a család milyen értékek mentén gondolkodik a tanulmányokról és az iskoláról (Alwin és Thornton 1984, Coleman 1998, Bocsi 2009, Pusztai 2009, 2011, Ceglédi 2012, 2018, Hüse 2015, Engler 2016, Pusztai 2018a, Hüse és Ceglédi 2018). A fentebb felsoroltak mellett pedig a sajátos nevelési igényű tanulók esetében további aspektusokra derült fény a kutatások alkalmával. Esetükben kiemelkedő tényezőnek számít a fogyatékoság elfogadása, a tanuló képességeinek ismerete is (Hrabéczy 2019b). Az értékközvetítés általában a kétszülős családmódelben sikeresebb, ahol a nagyobb mértékű támogatásnak és kontrollnak köszönhetően jobban kiaknázhatók a családban rejlő erőforrások, ezzel szemben az egyszülős családokban bizonytalanabb kontroll és sérülékenyebb

normabiztonság van jelen (Kozma 1975, Alwin és Thornton 1984, Astone és McLanah 1991, Coleman 1998, Meier 1999, Bukodi 2002, Harcsa és Tarján 2006, Pusztai 2009, Nagy 2010, Morvai 2016, Csokai és Engler 2016, Engler 2017, Pusztai 2020a). A magasabb képzettségű szülők esetében azonban a családi struktúra általában szilárdabb, és egy válás esetén is könnyebben ki tudják védeni a negatív hatásokat (Kozma 1975, Alwin és Thornton 1984, Coleman 1998, Pusztai 2009, Nagy 2010, Ceglédi 2012, Nyüsti 2013, Morvai 2016, Engler 2016, Engler 2017). Mivel a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok esetében a kutatások alapján jóval magasabb a válások száma, így e tekintetben a fogyatékossgal élő gyermekek hátrányait ez szintén tovább fokozza (Bass 2004, Hrabéczy 2020). Az eredményességet támogató tényezőkként megemlítendő még a szocializáció kommunikációs aspektusa, ugyanis a szüleikkel rendszeresen kommunikáló gyermekek a kutatások alapján eredményesebbnek bizonyulnak (Parcel és Dufur 2001; Pusztai 2009, 2020b). A testvérszámot a családok esetében Coleman formai mutatóként vizsgálta abban az összefüggésben, hogy egy gyermekre mennyi figyelem jut, azonban a kutatási eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy igen sok esetben a magasabb testvérszám az erőforrások megtöbbszöröződését eredményezi, erre azonban a sajátos nevelési igényű tanulók esetében még nem rendelkezünk elegendő kutatási eredménnyel (Coleman 1988, Engler 2014). Bass (2004) eredményei azonban arra világítanak rá, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek születése után az újabb gyermek vállalása szorosan összekapcsolódik a családi kohézióval, eredményei alapján ugyanis a több gyermek növeli a család egybenmaradásának esélyét, ami így a closure hipotézis értelmében közvetetten további pozitív hatásokat eredményezhet a család társadalmi tőkéjére nézve.

A családok társadalmi státusa és társadalmi tőkéje szempontjából is fontos, hogy milyen jellegű településen élnek. Bass (2004) eredményei alapján a fővárosban nagyobb eséllyel következik be válás a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok körében, mint a kistelepüléseken és községekben, s külső kapcsolatrendszereik is jóval szűkebbek. Bocsi (2020) alapján elmondható, hogy a térbeli mobilitás felerősödésének eredményeképp megnövekedett a nukleáris családok aránya, amely következtében a szülők már nem tudják önerőből megoldani a gyermekük állandó felügyeletét sem, s ehhez külső segítségre van szükségük. A falusi, tradicionális élet esetében azonban a kapcsolathálózatok jellemzően beágyazottabbak a szomszédságba és a tágabb családi körbe is, míg a szuburbán vagy városi életmódja ez már nem jellemző.

A fogyatékossgal élő gyermekeket és családokat vizsgáló kutatások esetében gyakoriak a családok kapcsolatrendszerét vizsgáló kutatások is, melyek középpontjában az áll, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek neveléséből adódó nehézségek hogyan hatnak a családi kapcsolatokra és szerepekre (Crawley és Sanderson 1982, Berszán 2007). A kutatások alapvetően arra mutattak rá, hogy a család külső és belső kapcsolatainak alakulását nagymértékben meghatározza a gyermek speciális igényeinek mértéke, a nehézségek feltérképezésének körülményei és annak elfogadása, valamint a szociális támogatottság és a családok anyagi helyzete (Hrabéczy 2019a). A speciális igényű gyermek születésekor azonban a család életminősége mellett a család kapcsolatrendszerének minősége is érintetté válik, így hatással lesz az anya és apa közti kapcsolatra, a gyermek és a szülők, valamint a szülők és a testvérek közötti kapcsolatra (Kiss 2016). A negatív következmények között tartja számon a szakirodalom a családtagok együttműködésének gyengülését a szerepek összehangolásának hiányát, valamint a társadalmi részvétel csökkenését, mindez a családon belüli kapcsolatok instabilitását eredményezi (Farber 1975, Hajduska 2006, Radványi 2013). Így tehát a családon belüli társadalmi tőkére egy nem megfelelő megküzdés eredményeképp negatívan hathat a fogyatékossgal élő gyermek születése. Ezek mellett komoly tényező a környezetből érkező előítélet. Bass (2004) vizsgálatának eredményei alapján a családok kétharmada tapasztal negatív előítéleteket a környezetéből, s e tekintetben a fogyatékossgal súlyosságával és a lakótelepülés méretével arányosan növekszik az előítéletesség mértéke a családok beszámolói alapján, mely összefüggést mutat a Bocsi (2020) által leírtakkal a településméret és kapcsolathálók kapcsán.

5.7. Sajátos képzési igények, sajátos kapcsolathálózati mintázatok

A sikeres diplomaszerezés tekintetében a korábbi kutatási eredmények alapján kiemelt szerepet játszik a hallgatók és tanulók intézményi beágyazódása, intézményen kívüli kapcsolatrendszere, így e fejezetben fontosnak tartottuk összegezni, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében milyen eredmények kerültek a korábbiakban megfogalmazásra (Tinto 1975, 1993, Bourdieu 1988, Coleman 1988, Sameroff 2005, Pusztai 2011, 2018, 2020, Ceglédi 2012, Pusztai és Szigeti 2018, Pusztai et al. 2019). E fejezetben szót ejtettünk a társadalmi tőkeelmélet sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló kutatásokban való relevanciájáról, a társadalmi tőkeelmélet Coleman-i megközelítéséről és annak szerepéről a szocializációs elméletekben és a társadalmi

kohézió megteremtésében, valamint azon kutatási eredményekről, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók és sajátos képzési igényű hallgatók intézményen belüli és kívüli kapcsolatrendszerére fókuszálnak.

A társadalmi tőkeelmélet keretei között zajló kutatások a többségi hallgatótársadalom vizsgálata után a nem-tradicionális hallgatókra is elkezdtek kiterjedni, (Pusztai 2004a, 2020, Bacskai 2015). A sajátos képzési igényű hallgatók ezen kutatásoknak nem kerültek a homlokterébe, azonban ugyan a társadalmi tőke fogalmának bevezetése nélkül mégis számos kutató foglalkozott a sajátos képzési igényű hallgatók és tanulók kapcsolatrendszerének különböző komponenseivel. A fejezetben arra törekedtünk, hogy megvilágítsuk, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók eredményességének kutatásában fontos fogalmi keretet biztosít a társadalmi tőkeelmélet alkalmazása, kiküszöbölve, hogy az erre irányuló kutatások nem tesznek különbséget a kapcsolatok tekintetében abban, hogy azt eredményként vagy hatótényezőként vizsgálják, továbbá segíthet a figyelmet a társadalmi interakciók hatására irányítani az egyén, mint probléma forrása megközelítés helyett (Trainor 2008).

A kutatási eredményeket összegezve valószínűsíthető azon állítás, mely szerint a sajátos képzési igényű hallgatók komplexebb kapcsolatrendszer igényelnek az eredményesség és tanulmányi sikeresség elérése érdekében, azonban mind az intézményen belüli, mind az intézményi kapcsolatok esetében érvényesülni látszanak azon törvényszerűségek, melyek a korábbi kutatások alapján feltárásra kerültek (Borland és James 1999, Papasotiriou és Windle 2012).

6. A kutatás koncepciója és módszerei

6.1. A kutatás célja

Kutatásunk célját három szinten fogalmaztuk meg. Fogalmi szinten kutatásunk célja a sajátos képzési igényű hallgató fogalom helytállóságának vizsgálata a célcsoport esetében. Elméleti szinten célunk megvizsgálni a sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációját, valamint, hogy milyen tényezők befolyásolják intézményválasztásukat, s milyen tényezők hatnak tanulmányi előrehaladásukra. Célunk továbbá a kutatási eredményekre épülő, megalapozott gyakorlat támogatása, és annak vizsgálata, hogy az intézmények adekvát segítséget nyújtanak-e a sajátos képzési igényű hallgatóknak tanulmányi előrehaladásukhoz és diplomaszerzésükhöz.

6.2. Hipotézisek

Kutatásunk során a kutatás céljának megfelelően a szakirodalom alapján öt fő hipotézist állítottunk fel, melyek a vizsgált célcsoport rekrutációja, a kapcsolatháló, az eredményesség és az esélyegyenlőség köré csoportosulnak, s ezeket vizsgáljuk a látható jeleket mutató (L-SKI), valamint a látható jeleket nem mutató sajátos képzési igényű (NL-SKI) hallgatók összehasonlításában. A nem sajátos képzési igényű hallgatókra vonatkozóan, és az SKI és nem SKI hallgatók közötti különbségekre vonatkozóan az adatbázis korlátaiból fakadóan nem fogalmaztunk meg hipotéziseket.

1. Rekrutáció

Feltételezzük (Fényes (2009) férfihátrány hipotézisének analógiájára), hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók jobbtársadalmi háttérrel rendelkeznek, a nagyobb családméret pozitívabb hatást fejt ki a felsőoktatásba való bekerülés tekintetében, és több tényező számbavételét követően megalapozottabban választanak pályát, szemben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élőhallgatótársaikkal. Feltételezésünket a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családok társadalmi háttérére vonatkozó eredményekre, (Bass 2004, Radványi 2013, Kiss 2016), valamint arra alapozzuk, hogy a szakirodalom alapján a sajátos képzési igényű hallgatók pályaválasztását és diplomaszerzését nagymértékben meghatározza a családi háttér (Séllei 2018, Hrabéczy 2019a).

2. Társas kontextus

A sajátos képzési igényű hallgatók kapcsolathálójával, társadalmi tőkéjével kapcsolatban a sajátos képzési igényű hallgatók beilleszkedésére, a feléjük irányuló attitűdökre vonatkozó eredmények alapján (Pusztai 2011, Pusztai és Szabó 2014, Séllei 2018, Hrabéczy 2019a) feltételezzük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók erősebb intergenerációs, míg a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók erősebb intragenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkeznek. Feltételezzük továbbá, hogy a családi kapcsolatrendszer meghatározó a felsőoktatási intézményi beágyazódás esetében, s ez a hatás a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében erőteljesebben megragadható (Hrabéczy 2019a).

3. Esélyegyenlőség

Feltételezzük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb arányban igénylik az intézmények által biztosítható lehetőségeket, valamint, hogy ezzel összefüggésben e hallgatói csoport nagyobb fokú bizalommal fordul az intézmény és annak szereplői felé, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók. Feltételezzük továbbá, hogy a köznevelésben töltött évek alatt igényelt kedvezmények meghatározóak a felsőoktatásban töltött évek alatti hajlandóságra és igényre e kedvezmények igénylése kapcsán (Hrabéczy 2019a).

4. Előrehaladás

Feltételezzük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb fokú perzisztenciával, rezilienciával és eredményességgel jellemezhetők, valamint a lemorzsolódási rizikó alacsonyabb mértékben jellemzi őket, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat (Kovács et al. 2019, Ceglédi 2018, Gorman 1999, Cole és Cawthon 2015, Couzens et al. 2015, Hrabéczy 2019a).

6.3. Adatbázisok bemutatása

A kutatásunk során kvantitatív kutatási módszereket alkalmazunk. Az adatfelvétel legfontosabb elemét egy saját adatfelvételen alapuló nagy mintás kérdőíves kutatás adja (N=331). Az ezen adatfelvételtől származó adatbázisra az inkluzív oktatásban való részvétel lehetőségére, és az adatfelvétel évére utalva IncludED2020 adatbázis

elnevezéssel hivatkozunk. Ezen adatbázis került összeillesztésre a CHERD-Hungary kutatócsoport által végzett PERSIST2019 kutatás adatbázisának magyarországi almintájával (N=1034), mely a magyarországi hallgatói populációt kar, képzési terület és finanszírozási forma szerint reprezentálja. A PERSIST2019 adatfelvétel 2019-ben történt a CHERD-Hungary kutatócsoport tagjai által, az adatokat másodelemzés céljából a kutatócsoport vezetője, Prof. Dr. Pusztai Gabriella bocsájtotta rendelkezésünkre.

Az elemzés alapjául szolgáló adatbázis tehát a saját adatfelvételen alapuló IncludED2020 adatbázis és a PERSIST2019 adatbázis összeillesztésével jött létre. Az IncludED2020 adatfelvételhez használt kérdőívbe a PERSIST2019 kutatás során használt kérdőívből több kérdésblokk beemelésre került, mely lehetővé tette a két adatbázis adatainak összehasonlítását. A módszer alapját Kolosi és Róbert (2004) vizsgálata jelentette, mely során a kutatók több különböző adatfelvétel adatbázisait illesztették össze az átfogóbb elemzés érdekében. Az összeillesztés előkészületei során 136 olyan változó előkészítése történt meg, amely egyaránt megtalálható mindkét adatbázisban. Ezek egységesítését, átkódolását követően a merge eljárás segítségével, új esetek hozzáadásával történt a két adatbázis összekapcsolása az SPSS statisztikai elemző program segítségével. Vizsgálatunknak ugyan nem célja a sajátos képzési igényű és a nem sajátos képzési igényű hallgatók összehasonlítása, a sajátos képzési igényű hallgatókra vonatkozó eredmények értelmezését nagymértékben támogatják azon információk, amelyeket a két célcsoport összehasonlításával nyerhetünk. Kutatásunk korlátjaként kell azonban megnevezni, hogy adatfelvételünk noha országos, hólabda módszerrel készült, s ez került összeillesztésre egy reprezentatív mintavételen alapuló adatbázissal, így eredményeinkből nem vonhatók le általánosítható, messzemenő következtetések.

A kapott adatok az SPSS statisztikai elemző szoftverrel statisztikai eljárások segítségével kerültek elemzésre. A módszertani trianguláció érvényesítése érdekében így módszeren beüli triangulációs technikát alkalmazunk a szubjektivitás elkerülése érdekében. Az IncludED2020 és a PERSIST2019 adatfelvételtől nyert eredmények várhatóan rávilágítanak a felsőoktatásban megvalósuló esélyegyenlőségi gyakorlat pozitívumaira és negatívumaira, valamint arra, hogy a különböző fogyatékosági típusokkal és pszichés fejlődési zavarral élő hallgatók esetében adekvát intézkedések történnek-e, így kutatásunk hozzájárulhat a bizonyíték alapú vizsgálatok megalapozásához a területen. A vizsgálat az elméleti trianguláció elméletének szintén eleget tesz. A kutatás elméleti bázisát a sajátos képzési igényű hallgatókra vonatkozóan

oktatásgazdaságtani, felsőoktatáspolitikai, társadalomelméleti és felsőoktatástörténeti kontextusba helyezve is tárgyaljuk, s ezekre alapozzuk hipotéziseinket. Az eredmények érvényességének és megbízhatóságának fokozása érdekében érvényesítjük a személyi trianguláció elvét. Mivel az adatok eltérő helyen, időben és forrásból kerülnek felvételre, eltérő személyektől, eltérő technikai megvalósítással, így az adatok triangulációja is érvényesül. Mivel a kutatás során érvényesítjük tehát a módszertan, az elmélet, a személy és az adatok triangulációját, érvényesül a szisztematikus perspektív trianguláció.

6.4. Mintavétel⁶

A kutatás kérdőíves szakaszában az IncludED2020 adatbázishoz kapcsolódó országos adatfelvétel hólabda módszerrel valósult meg 2020 márciusa és 2021 novembere között. Jelenleg Magyarországon nincs olyan kutatók számára elérhető adatbázis, amely mintavételi keretül használható egy ilyen kutatáshoz és a hallgatókhoz elérhetőséget biztosítana a GDPR miatt. Az anonimizált statisztikai adatok alapján az országban nagyjából 2000 fő tartozik ebbe a kategóriába, amelynek a 10%-át törekedtünk elérni (Hrabéczy és Pusztai 2020). Mivel a mintavételi keret hiányában valószínűségi mintavételre nem volt lehetőség, ezért folyamodtunk a hólabda mintavételhez. Elsősorban szem előtt tartva, hogy az SKI típusok a valós arányainak megfelelően jelenjenek meg a válaszadók között, ezért SKI típusok tekintetében reprezentálja a valóságot a mintánk. Viszont képzésterületi szempontból nem tudtuk elérni a reprezentativitást. Ezen limitációk ellenére az adatfelvétel magyarországi és nemzetközi szinten is kiemelkedően nagy elemszámú vizsgálatnak bizonyul. Ennek mutatója, hogy csupán elvétve találkozhatunk a szakirodalomban olyan kutatással, amely nagy elemszámú kérdőíves adatfelvételt hajtott volna végre sajátos képzési igényű hallgatókat megkérdezve, ehelyett szinte kivétel nélkül országstatisztikák elemzésével, valamint kis elemszámú interjúk kutatásokkal találkozhatunk. A hólabda módszerrel történő adatfelvétel során kiküszöbölhetővé válnak azon bürokratikus akadályok, amelyek nehezítenék ezen egyébként is nehezen elérhető és rejtőzködő célcsoport elérését. A módszerválasztást indokolja továbbá, hogy a felsőoktatásban számos olyan sajátos képzési igényű hallgató van jelen, aki nem regisztrálja fogyatékosságát sem a

⁶ Az alfejezet a következő tanulmányból tartalmaz átdolgozott részleteket: Hrabéczy, A. (2022). A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében. NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ, 10(2), 5–20. <http://doi.org/10.21549/NTNY.37.2022.2.1>

felsőoktatási felvételikor, sem a tanulmányai során a felsőoktatás adminisztratív rendszereiben, így a felsőoktatási intézményeken keresztüli megközelítés által e hallgatók rejtve maradnának a kutató szeme elől. Fontosnak tartjuk azonban ezen személyek bevonását is a kutatásba, lévén jelenlétükről, és fogyatékoságuk nem regisztrálásának okairól igen elenyésző adattal rendelkezünk, megkérdezésükkel azonban ezen hallgatók tanulmányainak egy újabb aspektusa is vizsgálhatóvá válik.

Az alanyok kiválasztásának elengedhetetlen szempontja volt, hogy a válaszadók Magyarország valamely felsőoktatási intézményében hallgatói jogviszonnyal rendelkezzenek. Emellett szintén fontos szempontként jelent meg, hogy rendelkezzenek a hatályos felsőoktatási törvény által meghatározott fogyatékossgal élő hallgató kategóriájában szereplő valamely diagnózissal⁷. A fogyatékossgért való többletpont igénylése a felsőoktatási felvételi során, valamint annak adminisztrálása a felsőoktatási adminisztratív rendszerekben nem volt követelmény. Tekintettel a sajátos képzési igényű hallgatók alacsony számára a magyarországi felsőoktatási intézményekben, sem életkor, sem évfolyam, nem, vagy képzési terület esetében sem állítottunk fel kritériumokat a mintába kerülés tekintetében. A mintába kerülés feltételei szerinti kiválasztás pedig a válaszadók önbevallásán alapul. Ennek következtében a kialakított minta nem reprezentatív, így kutatásunkból nem vonhatók le általános érvényű következtetések a teljes fogyatékossgal élő diplomás népességre vonatkozóan. Az adatfelvétel adatvédelmi szempontjairól és az anonimitásról a kérdőív elején olvasható adatkezelési tájékoztatón keresztül biztosítottuk. A kérdőív első kérdését megválaszolva a válaszadók nyilatkozatot tettek, és abban az esetben folytathatták a kitöltést, amennyiben az általunk leírt feltételeket elfogadják, és ennek megfelelően vállalják a kérdésekre történő válaszadást.

A kérdőíves vizsgálat előnye, hogy rövid idő alatt nagy számú minta felvételét teszi lehetővé. Megkülönböztetünk ezen belül önkitöltős és kérdezőbiztos által végzett kérdőíves vizsgálatokat. Az önkitöltős forma a kutató számára kevésbé időigényes, ugyanakkor fennáll annak a veszélye, hogy a kitöltő másképp értelmezi az adott kérdéseket, ennek következtében nem a megfelelő válaszokat adja. Nagy hangsúlyt kell fektetni tehát a kérdések és válaszok egyértelműségére, amely nagy mértékben

⁷ 2011. évi cciv. törvény a nemzeti felsőoktatásról: „108. § 6. *fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd;*”

meghatározója a vizsgálat sikerességének. A kérdezőbiztos által felvett vizsgálati forma esetében az esetleges értelmezési problémák kiküszöbölhetők, ugyanakkor időigényesebb eljárás.

Jelen kutatás során az önkitöltős forma célszerűségét támasztja alá, hogy a névtelenség a kitöltőket hozzásegítheti az őszintébb válaszadáshoz. Ugyanakkor mivel sajátos képzési igényű személyekből tevődik össze a célcsoport, bizonyos esetekben a felvétel megkönnyítése érdekében szükséges a kérdezőbiztos alkalmazása a kitöltő személy segítése, a kitöltés könnyítése érdekében. A kérdezőbiztosok alkalmazását indokolja továbbá, hogy a célcsoport jelenlétéről, arányairól sokszor a tanulmányi osztályok sem rendelkeznek valós információkkal. Arra támaszkodtunk tehát, hogy a fiatal kérdezőbiztosok ismeretségeiket felhasználva azon hallgatókat is elérhetik, akik oktatóikkal nem beszélnek sajátos képzési igényükről, valamint arra, hogy a kortársak biztosította bizalmi légkörben nagyobb fokú lehet a válaszadási hajlandóság. Ennek érdekében a kérdezőbiztosok bevonása tekintetében a diverzitásra törekedtünk, a Debreceni Egyetem több karáról, hét különböző képzésterületről kerültek bevonásra a kérdezőbiztosok, s arra kértük őket, kutassák fel társaik közül a sajátos képzési igényű hallgatókat.

A fogyatékoságért való többletpont igénylése a felsőoktatási felvételi során, valamint annak adminisztrálása a felsőoktatási adminisztratív rendszerekben nem volt követelmény. E megfontolás lényegességét indokolja, hogy a kutatások alapján komoly problémát jelent a kutatásban és a felsőoktatási gyakorlatban egyaránt a rejtőzködő sajátos képzési igényű hallgatók jelenléte, akik (legtöbbször a stigmatizációtól való félelem következtében) nem regisztrálják fogyatékoságukat a felsőoktatásba lépve (Lindsay et al. 2018, Hrabéczy és Pusztai 2020). Kutatásunk során az ebben érintett személyek bevonása a kutatásba szintén fontos szempont volt, mert az adminisztratív adatokon végzett elemzések nem nyújtanak róluk információkat, megkérdezésükkel azonban lehetővé vált e rejtőzködő csoport problémájának feltárása is.

7. A sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációja

Ebben a fejezetben arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk a magyarországi felsőoktatás sajátos képzési igényű hallgatóinak rekrutációját, valamint, hogy milyen tényezők hatnak bemeneti teljesítményükre a felsőoktatásba történő jelentkezéskor. A fejezet elemzése során a sajátos képzési igényű hallgatók két csoportját hasonlítjuk össze egymással, a látható jeleket mutató, valamint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat (lásd: 1. táblázat). Azon esetekben, ahol a tipikus fejlődésű hallgatókról is rendelkezünk adatokkal, az összehasonlítást mindhárom hallgatói csoport esetében elvégezzük. A tipikus fejlődésű hallgatókkal történő összehasonlításnak nem célja a hipotézisek megválaszolásának támogatása, azonban segíti a sajátos képzési igényű hallgatókra vonatkozó eredmények értelmezését. Fontos továbbá megjegyeznünk, hogy a kialakított adatbázis korlátját jelenti, hogy a sajátos képzési igényű hallgatókból készült mintavétel nem reprezentatív, így eredményeink nem általánosíthatók, ahogyan a tipikus fejlődésű és sajátos képzési igényű hallgatók közötti különbségekre vonatkozó eredmények sem.

Ebben a fejezetben tehát arra vállalkozunk, hogy feltárjuk a magyarországi felsőoktatásban tanuló sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációs sajátosságait. Ennek fényében vizsgálatra kerül a célcsoport családi háttere, valamint a felsőoktatásba való belépéskor rögzített eredményességi mutatók és pályaválasztási jellemzők (felvételi összpontszám, többletpontok). A társadalmi, demográfiai hátértényezőkből klasztereket képezünk, s vizsgálatra kerül, hogy az előnyben részesítésért igényelhető többletpontok nélkül bekerült-e volna a válaszadó jelenlegi szakjára. Összehasonlítást végzünk a pályaválasztási motívumok, és a pályaválasztás-specifikus társadalmi tőke jellemzői mentén, melyekhez két- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmazunk, s faktoranalízissel pályaválasztási típusokat hozunk létre, melyek jellemzőit megkíséreljük feltárni.

Ahogyan a korábbiakban említettük, a mintába kerülés elengedhetetlen feltétele volt, hogy az alanyok rendelkezzenek a jelenleg hatályos felsőoktatási törvény által meghatározott fogyatékossgal élő hallgató szerinti kategóriák valamelyikének diagnózisával. Azonban nem volt feltétel, hogy ennek meglétéért a felsőoktatási felvételkor a válaszadók az ezért járó többletpontokat is igénybe vegyék. A minta megoszlása fogyatékossgai típusonként az 5. táblázatban látható. Az 5. táblázatban látható továbbá, hogy az egyes típusokból hogyan alakítottuk ki az összehasonlítás alapjául szolgáló fő változót.

A rekrutációs sajátosságok vizsgálatára a szakirodalom alapján három alhipotézist fogalmaztunk meg, s ezeket vizsgáljuk a látható jeleket mutató, valamint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók összehasonlításában.

a) A fogyatékossgal élő személyekkel és sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó kutatások sora mutatott rá arra, hogy alapvetően ezen személyek családja jóval magasabb arányban érintett a szegénységben, és magasabb esetükben az alacsony társadalmi státusúak aránya, mint a többségi társadalom esetében (Bass 2004, Radványi 2013, Kiss 2016). A felsőoktatásba való bekerülés és az akadémiai eredményesség szempontjából azonban bebizonyosodott, hogy a diplomaszerzést nagymértékben meghatározza az egyén kapcsolathálója, így elsődlegesen a család (Séllei 2018, Hrabéczy 2019). Ezek alapján egy előzetes szelekciót feltételezünk, amelynek egyik eleme, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók jobb családi körülmények közül, magasabb státusú családokból, előnyösebb infrastruktúrával rendelkező településekről érkeznek a felsőoktatásba. Feltételezésünk azonban, hogy e tekintetben a látható jeleket mutató és a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között eltérés mutatkozik, mely szerint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók jobb háttérrel rendelkeznek a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatóknál.

b) A családméret támogató hatásában a szakirodalom szerint két egymásnak ellentmondó paradigma érvényesül. A dilution hipotézis szerint a nagyobb családméret esetében a szülők figyelme megoszlik, így az egyes gyermekekre kevesebb figyelem jut (Róbert 2001). A closure hipotézis szerint azonban a nagyobb családméret azt eredményezi, hogy az egyes egyénekre több személy irányából érkezhetsz figyelem, így a fiatalabb, vagy esetünkben a fogyatékossgal, sajátos nevelési igényű gyermekekre a szülőkön túl a testvérek figyelme is irányul (Pusztai 2020). Amennyiben a dilution hipotézis érvényesül a vizsgált célcsoportban, úgy feltételezésünk szerint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók között alacsonyabb lesz a testvérek száma, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében. Ha azonban a closure hipotézis érvényesül, akkor a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgató ugyan még mindig hátrányosabb helyzetben lesz a látható jeleket nem mutató SKI kategóriába tartozó társaihoz képest, azonban a családméret növekedése hátránykompenzáló erőként lesz jelen (Bass 2004, Radványi 2013, Kiss 2016).

c) A pályaválasztás és a tanulmányok melletti elköteleződés problémáját Kovács et al. (2019) a hallgatói lemorzsolódás szempontjából találták meghatározónak. Kutatási eredmények szólnak azonban arról is, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében

nagymértékű információhiány mutatkozik a tanulmányi lehetőségek, és azok munkaerőpiaci kimenetei szempontjából, s gyakran nem megalapozott pályaválasztás következtében választanak szakot a sajátos képzési igényű hallgatók sem (MPME 2016). A tanulmányi és munkavállalással kapcsolatos döntések esetében sajátos képzési igény típusonként eltérés tapasztalható (MPME 2016). Míg a fizikai akadályozottsággal élők körében biztosabbnak találták az erősségek és korlátok tisztázottságát, addig a tanulási problémával élők esetében ezt kevésbé látták körvonalazottnak a kutatók, habár ezen eredmények nagyrészt az értelmi fogyatékossgal élőkre vonatkoztak (MPME 2016). Ezek alapján feltételezzük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a pályaválasztás meghatározóbb tényezője lesz a hozzáférhetőség szemben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókkal, ebből kifolyólag pedig a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében megalapozottabb pályaválasztási döntés tapasztalható, s e döntésben hangsúlyosabban megjelenik a pályaválasztás-specifikus társadalmi tőkére való támaszkodás, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében.

5. táblázat: A minta alapmegoszlása SKI típusonként (N=1365)

	N	%		N	%
L-SKI	141	42,6	Látássérült	40	12,1
			Hallássérült	37	11,2
			Beszédfogyatékossgal élő	12	3,6
			Mozgássérült	33	10,0
			Halmazott fogyatékossg	19	5,7
			Autizmus spektrumzavarral élő	15	4,5
NL-SKI	190	57,4	Diszlexia	45	13,6
			Diszkalkulia	40	12,1
			Diszgráfia	28	8,5
			Beilleszkedési, viselkedészavar, ADHD	16	4,8
			Halmazott pszichés fejlődési zavar és/vagy autizmus spektrumzavar	46	13,9
N (SKI)	331	100	N	331	100,0
Tipikus fejlődésű hallgatók	1034	100			

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

A válaszadók külön itemenként nyilatkozhattak arról a kérdőívben, hogy a felsorolt fogyatékossgok valamelyikével rendelkeznek-e. Ezen itemekből a compute eljárás

segítségével egy kategoriális változót generáltunk, majd recode eljárás segítségével hoztuk létre a két attribútumból álló fő változót. Azon esetekben, amelyekben a válaszadók több fogyatékossgal is rendelkeztek halmozott fogyatékossgal, valamint halmozott pszichés fejlődési zavarral élő kategóriába soroltuk őket, ezzel elkerülve az egyes adatok duplikálódását és a minta torzulását. Azon esetekben, ahol a halmozódás fogyatékossgal és pszichés fejlődési zavar megléte esetén jött létre, kutatói döntés alapján a halmozott fogyatékossgal élő hallgató kategóriájába soroltuk a válaszadókat. Amely kérdésben a tipikus fejlődésű hallgatókról is rendelkezünk adatokkal, egy háromértékű változó mentén végeztük az elemzést, melyet a fent említett fő változó átkódolásával hoztunk létre, a tipikus fejlődésű hallgató attribútummal kiegészítve.

A 6. táblázat szemléltetni, hogy a vizsgált célcsoport esetében hogyan oszlik meg a fogyatékossgáért többletpontot igénylők és nem igénylők aránya. Arról ugyan nem rendelkezünk információkkal, hogy milyen arányban vannak a felsőoktatásban azon sajátos képzési igényű hallgatók, akik nem igényelnek fogyatékossguk meglétéért többletpontot, a jelenség okaira vonatkozóan már rendelkezünk előzetes kutatási eredményekkel (Hrabéczy 2019). Hrabéczy (2019) interjú vizsgálatából kiderül, hogy a sajátos képzési igényű jelentkezők egy része vagy tanulmányi eredményei és nyelvvizsga megléte esetén igényel többletpontokat, a többletponttal kapcsolatos szabályozásokból kifolyólag így a maximális többletpontszámot elérve már nem igénylik a fogyatékossgáért igényelhető többletpontokat. Azonban megfigyelhető azon jelenség is, mely szerint a sajátos képzési igényű jelentkezők egy része úgy gondolja, hogy nem szeretne visszaélni állapotával, emellett azonban a jelentkezők egy csoportja az előítéletekről való félelem okán nem igényli a fogyatékossgáért járó többletpontot, így nem kerül adminisztrálásra a rendszerben. Noha jelen kutatás esetében a minta nem reprezentatív, és korábbi kutatásokból nem rendelkezünk információkkal arra vonatkozóan, hogy milyen arányban vannak jelen a felsőoktatásban azon sajátos képzési igényű hallgatók, akik nem igényelnek fogyatékossgal jogcímen többletpontot, így az ezen elemzésből származó információ hiánypótlónak bizonyul.

6. táblázat: A fogyatékossgáért igényelhető többletpontok igénybevételének megoszlása (Khi-négyzet próba, $p=0,000$), (% , $N=326$)

	L-SKI	NL-SKI
Fogyatékossgáért nem igényelt többletpontot	31,4%	<u>64,5%</u>
Fogyatékossgáért igényelt többletpontot	<u>68,6%</u>	35,5%
N	140	186

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 6. táblázat alapján látható, hogy míg a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók közel 70%-a igényelte a többletpontokat a felsőoktatási felvételi eljárás során, addig a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között felülreprezentáltak, 64,5%-ban jelennek meg azok, akik nem igényelték az ezért járó többletpontokat. Az emögött meghúzódó okok feltárása érdekében beépítettünk erre vonatkozó kérdéseket a kutatás alapjául szolgáló kérdőívbe, ezek vizsgálatakor azonban nem kaptunk szignifikáns eredményeket. A szakirodalom és a jelenleg hatályos jogszabályok alapján ennek okai között szerepelhet, hogy a felsőoktatásba jelentkező hallgatók a felvételi eljárás során maximum 100 pontot szerezhettek többletpontok formájában, valamint bizonyos szakokon egyes fogyatékoságok meglete kizáró tényezőként jelenik meg. Hrabéczy (2019a) kutatási eredményei alapján ez is szerepel azon okok között, amelyek miatt az érintett jelentkező nem igényel fogyatékoságért többletpontot. Feltételezzük azonban, hogy e kérdés feltáratlansága miatt további kutatásokat, és a jelenségre érzékenyebb kérdéseket igényel a jelen kutatásban felhasználnánk.

7.1. Társadalmi háttér

A társadalmi háttér tekintetében a korábbi kutatási eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy a család támogató hatása és a család társadalmi helyzete nagymértékben meghatározza a felsőoktatásba való bejutást és a tanulmányi előrehaladást, s ez kimutatható a sajátos képzési igényű hallgatók esetében is (Séllei 2018, Hrabéczy 2019). Előzetes szelekciós felvetésünk vizsgálatára összehasonlítottuk a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat, s a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében feltételeztünk előnyösebb társadalmi háttérrel. Ennek feltárására tehát összehasonlítást végeztünk a válaszadók szüleinek iskolai végzettsége, szüleik munkaerőpiaci helyzete mentén, lakóhelyük településtípusa mentén, valamint vizsgáltuk a válaszadók objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzetét. Az elemzés során azonban ezen esetek egyikében sem tapasztaltunk szignifikáns eltérést a két vizsgált csoport között.

A tipikus fejlődésű hallgatók esetében a szülők iskolai végzettségéről, a lakóhely településtípusáról, valamint a szubjektív és relatív anyagi helyzetről rendelkezünk adatokkal, így ezek mentén kíséreltük meg az összehasonlítást. A szülők iskolai végzettsége esetében kaptunk szignifikáns eltérést, melyet a 7. táblázat szemléltet.

7. táblázat: A szülők iskolai végzettsége (Khi-négyzet próba, $p=0,001$), (% , $N=1320$)

	Tipikus fejlődésű hallgató	Sajátos képzési igényű hallgató
Kvázi alapfokú végzettség	1,5%	(2,8%)
Kvázi középfokú végzettség	<u>62,8%</u>	51,8%
Kvázi felsőfokú végzettség	35,7%	<u>45,4%</u>
N	994	326

Forrás: IncludED2020., PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a zárójelben feltüntetett értékek esetében az elemszám kisebb, mint 10.

Az összehasonlításhoz használt változóhoz az anya és az apa iskolai végzettségére kérdeztünk rá, majd e két változóból Róbert Péter (1986) alapján számoltuk ki a szülők ún. kvázi iskolai végzettségét. Ehhez a szülők iskolai végzettségének átlagát vettük. Nem egész szám esetén felfelé kerekítettünk annak alapján, hogy a szakirodalom szerint a magasabb szülői iskolai végzettség kompenzáló ereje magasabb az alacsony végzettség hatásához viszonyítva (Róbert 1986).

A 7. táblázat eredményei alapján láthatóvá válik, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók és a tipikus fejlődésű hallgatók szüleinek iskolai végzettsége között szignifikáns eltérés mutatkozik. Míg a tipikus fejlődésű hallgatók esetében a kvázi középfokú végzettséggel rendelkező szülők jelennek meg felülreprezentáltan, addig a sajátos képzési igényű hallgatók körében a kvázi felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők felülreprezentáltsága jelenik meg. Ezen eredmény pedig arra enged következtetni, hogy annak ellenére, hogy a sajátos nevelési igényű tanulótársadalom nagyobb arányban él alacsonyabb státusú családokban a szakirodalom alapján (Kiss 2016, Degovics 2004, Garai és Kovács 2014, Radványi 2013, Rozsos és Krémer 2009, Bass 2004), a felsőoktatásba való bejutáshoz nekik nagyobb szükségük van a jó háttérre, a magasabb szülői intézményesült kulturális tőkére, mint a tipikus fejlődésű tanulóknak, hallgatóknak, s ez alátámasztja az előzetes szelekcióra vonatkozó felvetésünket.

A szocioökonómiai tényezők mellett fontosnak tartottuk a családon belüli társadalmi tőke egyes tényezőinek vizsgálatát is. Összehasonlítást végeztünk a családszerkezet, a testvérek száma, a válaszadó testvérek sorában elfoglalt helye mentén, valamint annak mentén, hogy a válaszadók testvérei rendelkeznek-e valamilyen sajátos nevelési igénnyel. Mindezek mentén csupán a családszerkezet tekintetében kaptunk szignifikáns eltéréseket, melyet a 8. táblázat szemléltet.

8. táblázat: Családszerkezet szerinti megoszlás (Khi-négyzet próba, $p=0,003$), (% , $N=331$)

	L-SKI	NL-SKI
Teljes család	73,8%	68,4%
Egyszülős	16,3%	16,3%
Mozaik	(0,7%)	<u>9,5%</u>
Nem szülei nevelik	9,2%	5,8%
N	141	190

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 8. táblázatban látható, hogyan oszlik meg a célcsoportban a teljes családban, egyszülős családban vagy mozaikcsaládban nevelkedők aránya, valamint azok aránya, akik nem vérszerinti szüleikkel nevelkedtek. A 8. táblázat alapján látható, hogy a válaszadók többsége teljes családban nevelkedik, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók csoportjában azonban felülreprezentált a mozaikcsaládokban élők aránya. Ebből feltételezhető, hogy a látható jeleket nem mutató SKI kategóriába tartozó válaszadók esetében magasabb lesz azok aránya, akikre több szülői figyelem hárul. Hrabéczy 2020-as vizsgálatában találhatunk arra vonatkozó eredményeket, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok esetében felülreprezentált a mozaikcsaládban élők aránya az ép gyermeket nevelő családokhoz képest. Arról azonban korábbi adatokkal nem rendelkezünk, hogy hogyan alakul ezen arány a látható jeleket mutató SKI-vel élő és a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő gyermeket nevelő családok között.

Ugyan eredményeink alapján a felsőoktatásba a nem sajátos képzési igényű hallgatókhoz viszonyítva a célcsoport előnyösebb társadalmi háttérrel lehet képes bejutni, a két vizsgált sajátos képzési igényű hallgatói csoport esetében már elenyészőek a különbségek. A továbbiakban feltételezzük, és megkíséreljük feltárni, hogy a családi és társadalmi háttérbeli különbség hiánya ellenére az egyes társadalmi státusmutatók eltérő

módon fogják támogatni a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI kategóriába tartozó hallgatókat a felsőoktatásba való bekerülés során.

A mélyebb elemzés érdekében a korábban vizsgált státusmutatók és családi társadalmi tőkekomponensek segítségével klaszteranalízist hajtottunk végre. Az elemzéshez felhasználtuk a szülők iskolai végzettségére, a lakóhely településtípusára, a szülők munkaerő-piaci helyzetére, valamint a családszerkezetre és a családméretre vonatkozó változókat. A változók előkészítését és a klaszterelemzést megelőzően a select cases eljárás segítségével leválogattuk az adatbázisból a sajátos képzési igényű válaszadókat, mert a szükséges változók tekintetében csak őket illetően rendelkezünk adatokkal, a tipikus fejlődésű hallgatók esetében adataink hiányosak. A változókból azok előkészítése során dichotóm változókat hoztunk létre, s ezek segítségével végeztük el a klaszterelemzést. Azon változókat, melyek nem járultak szignifikánsan hozzá a modell kialakulásához eltávolítottuk az elemzésből. A létrejött klasztereket és a klaszterközéppontokat a 9. táblázat szemléltetni. Az eredmények alapján négy klaszterbe soroltuk a válaszadókat:

- nem diplomás, kisvárosi, nagycsaládos szülők gyermekei (N=142)
- nem diplomás, falusi, kevés gyermeket nevelő családok gyermekei (N=54)
- diplomás, nagyvárosi, nagycsaládos szülők gyermekei (N=64)
- diplomás, kisvárosi, kevés gyermeket nevelő családok gyermekei (N=83)

9. táblázat: Klaszterközéppontok, (N=331)

	Nem diplomás, kisvárosi nagycsaládos	Nem diplomás, falusi kevés gyermeket nevelő	Diplomás, nagyvárosi nagycsaládos	Diplomás, kisvárosi kevés gyermeket nevelő
(szülői iskolai végzettség) nem diplomás szülő	,845	,944	,109	,000
(szülői iskolai végzettség) diplomás szülő	,141	,000	,828	,904
(településtípus) falu	,141	,722	,094	,048
(településtípus) kisváros	,725	,000	,000	,494
(településtípus) nagyváros	,127	,278	,906	,446
(családméret) egy gyermek	,099	,148	,359	,133
(családméret) két gyermek	,261	,833	,000	,867
(családméret) három vagy több gyermek	,634	,000	,641	,000

Forrás: IncludED2020.

A vizsgált célcsoport esetében a klaszterek mentén nem tapasztalható szignifikáns eltérés. Ebből kifolyólag feltételezzük, hogy a háttérváltozók önmagukban ugyan nem eredményeznek különbséget a két vizsgált hallgatói csoport esetében, ehelyett több változó együttes hatásán keresztül a háttérváltozók közvetett hatást gyakorolnak majd a sajátos képzési igényű hallgatók tanulmányi jellemzői esetében.

A család támogató hatásának és a családon belüli társadalmi tőkének a szakirodalom alapján fontos összetevői a szülők és gyermekük által végzett különböző közös tevékenységek, beszélgetések (Coleman 1988, Hrabéczy et al. 2023). Ennek mérésére beépítettünk egy erre vonatkozó kérdésblokkot a kérdőívbe, mely esetében megvizsgáltuk, hogy a kialakult klaszterek miképp jellemezhetők e mentén, melyet a 10. táblázat szemléltet. Ezen eredmény adalékul szolgál a későbbiekben vizsgált bemeneti eredményesség és családi háttér közötti kapcsolat elemzése során, s segítheti annak megértését, hogy miképp különböznek a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatóktól.

10. táblázat: Családi háttér és családon belüli társadalmi tőke (Anova teszt, $p < 0,05$), (Átlagok, $N=331$)

		*Kultúra, politika, közélet ($p=0,016$)	*Jövő pálya ($p=0,014$)	*Ösztönzés, bátorítás a tanulásra ($p=0,007$)
L-SKI	Nem diplomás, kisvárosi nagycsaládos	2,7368	3,1071	3,3158
	Nem diplomás, falusi kevés gyermeket nevelő	2,8095	3,1905	3,2857
	Diplomás, nagyvárosi nagycsaládos	3,0000	2,9200	3,3200
	Diplomás, kisvárosi kevés gyermeket nevelő	2,7568	3,4595	3,4324
	N	2,8000	3,1799	3,3429
NL-SKI	Nem diplomás, kisvárosi nagycsaládos	2,4756	2,9753	3,0741
	Nem diplomás, falusi kevés gyermeket nevelő	2,6071	3,0000	3,2857
	Diplomás, nagyvárosi nagycsaládos	2,7143	2,8857	2,9714
	Diplomás, kisvárosi kevés gyermeket nevelő	2,6222	3,0000	3,1364
	N	2,5737	2,9681	3,1011
N	Nem diplomás, kisvárosi nagycsaládos	2,5827	3,0292	3,1739
	Nem diplomás, falusi kevés gyermeket nevelő	2,6939	3,0816	3,2857
	Diplomás, nagyvárosi nagycsaládos	2,8333	2,9000	3,1167
	Diplomás, kisvárosi kevés gyermeket nevelő	2,6829	3,2099	3,2716
	N	2,6697	3,0581	3,2043

Forrás: IncludED2020.

A kérdésblokkban az egyes itemeket egytől négyig tartó skálán értékelték a válaszadók annak megfelelően, hogy milyen gyakorisággal végzik szüleikkel azokat (1: soha, 4: nagyon gyakran). Az elemzés során három esetben kaptunk szignifikáns eltéréseket, a kultúráról, politikai, közéleti témákról való beszélgetés, a pályaválasztásról való beszélgetés és a tanulásra való ösztönzés esetében. A 10. táblázat alapján látható, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében kulturális és közéleti kérdésekről leggyakrabban a nagyvárosi nagycsaládos diplomás családok beszélgetnek, azonban átlag feletti gyakoriságot láthatunk a nem diplomás falusi kevés gyermeket nevelő családok esetében is. Ezen hallgatók esetében azonban átlagosan többet beszélnek a családok a jövőendő pályáról és ösztönzik szülők gyermekeiket a tanulásra. Kivételt képez ez alól a diplomás nagyvárosi nagycsaládok esete, ugyanis a jövőendő pályáról átlagosan ők beszélnek legkevesebbet ezen hallgatók esetében. Átlag feletti eredményt láthatunk azonban azon családoknál, amelyek kevés gyermeket nevelnek. A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében azt láthatjuk, hogy mindhárom tekintetben alacsonyabb mértékben jelennek meg a vizsgált kérdések. Az azonban az ő esetükben is kimutatható, hogy ahol alacsonyabb a gyermekszám, ott magasabbak lesznek az átlagok. Ezen a ponton érzékelhetővé válik, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a nagyobb családméret a figyelem aprózódásához vezethet.

7.2. Bemeneti eredményesség

A felsőoktatásba történő belépéskori eredményesség vizsgálatára a felvételi eljárás során igényelt többletpontok kerültek megkérdezésre, valamint a válaszadók felvételi összpontszáma. A felsőoktatást megelőző időszakra vonatkozó kérdések (mint a középiskola típusa) esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést a vizsgált hallgatói csoportok között, arról viszont rendelkezünk információval, hogy felsőfokú tanulmányaikat megelőzően a válaszadók részesültek-e valamilyen speciális oktatási formában vagy fejlesztésben. E kérdésblokkban tehát arra kérdeztünk rá, hogy a válaszadó köznevelési tanulmányai során részesült-e tantárgyi felmentésben, gyógypedagógiai fejlesztésben, járt-e speciális osztályba, vagy volt-e magántanulói státusban. Ezen itemekből egy összevont kétértékű változót képeztünk, mely segítségével összehasonlítottuk azon hallgatókat, akik részesültek a fentiek közül legalább egy oktatási formában, vagy pedig nem (11. táblázat).

11. táblázat: Speciális oktatási formákban való részvétel (Khi-négyzet próba, $p=0,003$), (% , $N=331$)

	L-SKI	NL-SKI
Igen	10,9%	2,7%
Nem	89,1%	97,3%
N	137	183

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 11. táblázat alapján látható, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók között felülreprezentált azok aránya, akik részesültek, s a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között felülreprezentált azok aránya, akik nem részesültek speciális oktatási formában. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a teljes SKI almintának csupán 6,3%-a részesült ezen oktatási formák valamelyikében. Arról nem rendelkezünk adatokkal, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók hány százaléka részesül integrált, valamint gyógypedagógiai tanterv szerinti oktatásban, ám az országos statisztikai adatok alapján az összes tanulóra vetítve 2010-2020 között alafokon 2,5-2,1% körül, középfokon pedig 1,9% körül alakult azon tanulók aránya, akik gyógypedagógiai tanterv szerint működő intézményben vagy osztályban folytatták tanulmányaikat. Emellett az integráltan tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek aránya az összes tanulóra vetítve 4,2-5,6%, valamint 2-4,4% között mozgott, így az adminisztratív módon regisztrált, sajátos nevelési igényű tanulók jelentős hányada részesülhet gyógypedagógiai tanterv szerinti oktatásban (Varga 2022).

A többletpontok esetében a jelenleg hatályos felsőoktatási törvény értelmében megkülönböztethetünk többleteljesítmény jogcímen igényelhető többletpontokat (sportteljesítmény, tanulmányi versenyhelyezés, technikai végzettség, középfokú komplex nyelvvizsga, felsőfokú komplex nyelvvizsga, valamint emelt szintű érettségi) és esélyegyenlőség jogcímen igényelhető többletpontokat (fogyatékoság megléte, hátrányos helyzet, halmozott hátrányos helyzet, gyermekgondozás). A kérdőívben ezen többletpontok esetében itemenként nyilatkozhattak a válaszadók arról, hogy a felsőoktatási felvételi eljárás során igényelték-e az adott többletpontot, jogosultak lettek volna-e rá, de nem igényelték, vagy nem voltak rá jogosultak. Mivel azonban a tipikus fejlődésű hallgatók esetében nem rendelkezünk ilyen módon részletezett adatokkal, jelen

esetben csupán azt vizsgáltuk, hogy igényelték-e az adott többletpontot a válaszadók, vagy sem. A három hallgatói csoport összehasonlítása érdekében ezen itemeket a compute eljárás segítségével egy kategoriális változóvá alakítottuk, majd recode eljárás segítségével négyértékű változót hoztunk létre. Megoszlását a mintán a 12. táblázat szemlélteti.

12. táblázat: *Bemeneti eredményesség szerinti megoszlás (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=1365$)*

	Tipikus fejlődésű hallgató	L-SKI	NL-SKI
Nem igényelt többletpontot	<u>20,4%</u>	10,6%	16,3%
Előnyben részesítés	2,3%	9,2%	<u>12,1%</u>
Többletteljesítmény	<u>69,1%</u>	22,0%	41,1%
Mindkét jogcímen igényelt	8,2%	<u>58,2%</u>	<u>30,5%</u>
N	1034	141	190

Forrás: IncludED2020., PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlt értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

A 12. táblázat alapján látható, hogy a tipikus fejlődésű hallgatók körében felülreprezentáltak jelennek meg azok, akik nem igényeltek, vagy csak többletteljesítmény jogcímen igényeltek többletpontokat. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében elmondható, hogy e hallgatói csoport ezen esetekben alulreprezentáltak jelennek meg, ám köreikben felülreprezentáltak jelennek meg azok, akik többletteljesítmény és előnyben részesítés jogcímen egyaránt igényeltek többletpontokat. A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadók jelennek meg felülreprezentáltak azok között, akik előnyben részesítés jogcímen többletpontot igényeltek, s azok között is, akik mindkét jogcímen igényeltek többletpontokat. Ezen válaszadók is alulreprezentáltak jelennek meg azonban azok között, akik többletteljesítmény jogcímen igényeltek többletpontokat.

Az elemzés további szakaszában a többletpontok esetében dichotóm változót hoztunk létre, mely mentén összehasonlíthatóvá tettük, mely válaszadók igényeltek többletteljesítményért többletpontot, s mely válaszadók nem. E tekintetben a sajátos képzési igényű válaszadók között nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést, mivel azonban

több tényező együttes hatását feltételezzük, a későbbiekben további változók bevonásával részletesebben is elemezzük a kérdést.

Az adatfelvétel során megkérdezésre került a válaszadók felsőoktatási felvételi összpontszáma, valamint az, hogy mely szakra nyertek felvételt. A felvi.hu archívumában fellelhető felsőoktatási felvételi ponthatárok alapján kigyűjtöttük a válaszadók szakjainak megfelelő felvételi ponthatárokat 2019-ig visszamenőleg, s ezek átlagából képeztünk az adatbázisban egy új változót, a megfelelő pontátlagokat a megfelelő szakokhoz társítva. Ezt követően a válaszadók által megadott felvételi összpontszámok és az esélyegyenlőség jogcímen igényelt többletpontok segítségével korrigált összpontszámot számoltunk. A számítás során a válaszadók által megadott összpontszámból kivontuk az esélyegyenlőség jogcímen kapott többletpontokat (mely a felsőoktatási törvény alapján mindhárom esetben 40 pont). Figyelembe vettük, hogy a korrigált összpontszám nem lehet kevesebb, mint a minimálisan elérendő ponthatár a felvételi eljárás során (280 pont), s esetenként a megkapott teljesítményért járó többletpontok és a minimum ponthatár összegénél. Ezt követően a felvételi ponthatár változót kivontuk a korrigált összpontszámból, s ennek segítségével meghatároztuk, hogy mely válaszadók nem nyertek volna felvételt jelenlegi szakjukra az esélyegyenlőség jogcímen kapott többletpontok nélkül. Az így kialakult változóval való elemzés során kizárólag az alap- és osztatlan mesterképzésben lévő álaszadók adatait vizsgáltuk, ahol a pontszámítás azonos módon történik. E számítás kapcsán azonban meg kell említenünk, hogy nem kaphattunk pontos eredményeket, így messzemenő következtetésekre nem válnak alkalmassá az ezen változó felhasználásával készült elemzések, azonban továbbra is fontos, eddig feltáratlan információkat ismerhetünk meg a vizsgált célcsoportról a segítségükkel.

7.3. Családi társadalmi tőke és bemeneti eredményesség

E fejezetben arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk, a családméret pozitív vagy negatív hatással van-e a vizsgált célcsoport bemeneti eredményességére. Arra kerestük tehát a választ, hogy a kisebb gyermekszámú család, vagy a nagyobb gyermekszámú család támogatja-e jobban a vizsgált hallgatók felsőoktatásba történő bekerülését, és hogy tapasztalható-e e tekintetben eltérés a két vizsgált sajátos képzési igényű hallgatói csoport között. Ennek feltárása érdekében vizsgáltuk, hogy a klaszterek és a sajátos képzési igény mentén hogyan oszlik meg a célcsoport annak tekintetében, hogy a korrigált

összpontszám alapján bekerült-e volna jelenlegi szakjára, valamint azt, hogy a családméret és a felvételi összpontszám között tapasztalható-e összefüggés.

13. táblázat: Családi háttér és korrigált bekerülési mutató kapcsolata (*Khi-négyzet próba, $p=0,031$), (% , $N=331$)

		Jelenlegi szakjára nem kerülne be	Jelenlegi szakjára bekerülne
L-SKI	Nem diplomás, kisvárosi nagycsaládos	38,1%	40,5%
	Nem diplomás, falusi kevés gyermeket nevelő	20,6%	10,8%
	Diplomás, nagyvárosi nagycsaládos	12,7%	24,3%
	Diplomás, kisvárosi kevés gyermeket nevelő	28,6%	24,3%
	N	63	74
*NL-SKI	Nem diplomás, kisvárosi nagycsaládos	43,4%	41,9%
	Nem diplomás, falusi kevés gyermeket nevelő	<u>21,7%</u>	7,5%
	Diplomás, nagyvárosi nagycsaládos	16,9%	21,5%
	Diplomás, kisvárosi kevés gyermeket nevelő	18,1%	29,0%
	N	83	93
N		146	167

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 13. táblázat eredményei alapján látható, hogy a nem diplomás szülők gyermekeiről mondható el, hogy az esélyegyenlőségért járó többletpontok nélkül nem kerültek volna be jelenlegi szakjukra, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadók esetében pedig a falusi, kevés gyermeket nevelő családok gyermekei jelennek meg felülreprezentáltak között, akik a korrigált pontszám alapján nem kerültek volna be jelenlegi szakjukra. Látható tehát, hogy a nem diplomás szülők gyermekei körében magasabb az aránya azoknak, akik nem kerültek volna be a felsőoktatásba az előnyben részesítés nélkül, s a település típusa szemmel láthatóan erőteljesen érezteti hatását. Ezen eredmény összefüggést mutat a szakirodalomban olvasható számos eredménnyel, mely arra utal, hogy a szülők iskolai végzettsége és a család társadalmi háttére, valamint a településtípus összefüggésben áll a felsőoktatásba való bekerülés sikerességével (Pusztai 2015, Ceglédi 2016, Pusztai és Szigeti 2018, Polónyi 2020).

A következőkben megvizsgáltuk a családméret és a bemeneti eredményesség közötti kapcsolatot. Ennek vizsgálatára összehasonlítást végeztünk a felvételi

összpontszám, a felvételt nyert szak felvételi rangsorban elfoglalt helye, valamint a többletteljesítményért adható többletpontok mentén, az elemzés elmélyítése és az összefüggések feltárása érdekében további dimenzióként bevonva a családszerkezetre és a testvérszámra vonatkozó változókat. Mindezek közül egyetlen esetben kaptunk szignifikáns eltérést, melyet a 14. táblázat szemléltet.

14. táblázat: A felvételi összpontszámok átlaga családméret és fogyatékoságért igényelhető többletpont megléte mentén (Anova-teszt, $p=0,032$), ($N=275$)

			Átlag	N	Szórás
Fogyatékoságáért nem igényelt többletpontot	Egyke	L-SKI	396,14	7	47,963
		NL-SKI	330,42	12	55,043
		N	354,63	19	60,658
	Egy testvér	L-SKI	368,24	17	50,238
		NL-SKI	362,33	40	56,152
		N	364,09	57	54,077
	Nagycsaládos	L-SKI	343,67	6	53,414
		NL-SKI	366,58	38	43,402
		N	363,45	44	44,899
	N	L-SKI	369,83	30	51,677
		NL-SKI	359,87	90	51,751
		N	362,36	120	51,697
Fogyatékoságáért igényelt többletpontot	Egyke	L-SKI	354,77	13	60,570
		NL-SKI	369,11	9	49,693
		N	360,64	22	55,581
	Egy testvér	L-SKI	357,34	32	104,167
		NL-SKI	368,90	21	81,839
		N	361,92	53	95,275
	Nagycsaládos	L-SKI	400,24	34	61,813
		NL-SKI	403,83	30	52,903
		N	401,92	64	57,384
	N	L-SKI	375,38	79	83,468
		NL-SKI	386,40	60	65,498
		N	380,14	139	76,170
N	Egyke	L-SKI	369,25	20	58,766
		NL-SKI	347,00	21	55,128
		N	357,85	41	57,330
	Egy testvér	L-SKI	361,12	49	88,749
		NL-SKI	364,59	61	65,513
		N	363,05	110	76,381
	Nagycsaládos	L-SKI	391,75	40	63,382
		NL-SKI	383,01	68	50,980
		N	386,25	108	55,763
	N	L-SKI	373,85	109	75,861

NL-SKI	370,48	150	58,894
N	371,90	259	66,445

Forrás: IncludED2020.

A 14. táblázatban látható, hogy hogyan alakul a két vizsgált célcsoport felvételi összpontszámának átlaga annak mentén, hogy mekkora méretű családban nevelkednek. A jelenség alaposabb megértése érdekében ezen elemzésbe bevontuk azon változót is, amely a fogyatékoságért igényelhető többletpont megléte és meg nem léte mentén osztja ketté a válaszadókat. A 13. táblázat alapján láthatóvá vált, hogy a testvérszám és a felvételi összpontszám között összefüggés van. Az eredményeket szemlélve látható, hogy amíg a fogyatékoságért adható többletpont megléte mentén nem bontjuk tovább az eredményeket, addig a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében mind az egykeség, mind a nagycsaládban való nevelkedés magasabb felvételi pontszámot eredményez a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókhoz viszonyítva. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő válaszadók a teljes mintát nézve átlagosan is magasabb összpontszámmal rendelkeznek, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók. E tekintetben tehát informatívnak az tekinthető, hogy a testvérszám növekedésével növekszik vagy csökken a két vizsgált csoport pontszámát érintő különbség. A 14. táblázat alapján láthatjuk, hogy az egykék esetében tapasztalhatjuk a legnagyobb eltérést a két célcsoport között, azonban az e kategóriába tartozók jóval alacsonyabb pontszámot értek el a teljes minta átlagához képest. A 14. táblázatban látható adatokból tehát arra következtethetünk, hogy az egyke lét mind a két célcsoport eredményességére negatív hatással van, azonban a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a negatív hatás jóval erőteljesebb. Amíg nem bontjuk tovább az adatokat a fogyatékoságért igényelhető többletpont mentén, addig azt láthatjuk, hogy a nagycsaládosok kimagaslóan jobb átlaggal rendelkeznek a felvételi összpontszám esetében, s ez a pozitív hatás a látható jeleket mutató SKI-vel élő válaszadók esetében bizonyul erőteljesebbnek. Fontos megjegyeznünk, hogy mivel a hátrányos helyzetért járó többletpont egyik eleme a nagycsaládban való nevelkedés, eredményeinket ellenőriztük a hátrányos helyzetért járó többletpont bevonásának segítségével is, ám ezen eljárás nem eredményezett szignifikáns eltérést, amelyből arra következtetünk, hogy a nagycsaládosok körében tapasztalható magasabb összpontszám

nem a családi háttér és családméret miatt adható többletpont eredménye, így a nagyobb családméret tényleges támogató hatását feltételezzük.

A fogyatékoságért igényelhető többletpont bevonása tovább árnyalja a képet a családméret bemeneti eredményességet támogató hatását illetően. A 14. táblázat alapján látható, hogy a fogyatékoságért többletpontot nem igénylő válaszadók körében az egykeként való nevelkedés a látható jeleket mutató SKI-vel élő válaszadókhoz képest fordítottan hat, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadók esetében. Ezen esetekben tehát a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók átlagban jóval magasabb felvételi összpontszámot produkáltak, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók, akik e tekintetben a legalacsonyabb átlagos összpontszámot mutatták. Ezen eredmény tovább erősíti azon feltételezésünket, s ez különösen a többletpontot nem igénylőknél látszik érvényesülni, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadók esetében erőteljesebben érvényesül a nagyobb családméret pozitív hatása. A korábbi elemzések alapján pedig szintén azt láthattuk, hogy ezen válaszadók egyébként is több szülői és több testvéri figyelmet kapnak az idősebb testvérek és a mozaikcsaládok magasabb arányából kifolyólag, így esetükben egyértelműen a closure hipotézis látszik érvényesülni, s esetükben erőteljesebben érvényesül, mint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében.

7.4. Pályaválasztás

A rekrutációs sajátosságokat és bemeneti eredményességet követően megvizsgáltuk, hogy mi jellemzi a sajátos képzési igényű és a nem sajátos képzési igényű válaszadóink pályaválasztását. Vizsgáltuk a válaszadók által választott képzésterületet, valamint pályaválasztási döntési motívumaikat, s az ebben szerepet játszó társas közeget, s mindegyik esetben összehasonlítottuk az általunk vizsgált két sajátos képzési igényű hallgatói csoportot a nem sajátos képzési igényű hallgatók adataival.

A képzési terület esetében, noha az IncludED2020 adatbázisban nem, a PERSIST2019 adatbázis esetében reprezentatív adatokkal rendelkezünk. Ennek fényében a három csoport között megmutatkozó különbségek nem alkalmasak következtetések levonására, mégis érdekes, hogy a nem sajátos képzési igényű hallgatókhoz képest a sajátos képzési igényű válaszadók mely képzési területről milyen arányban kerültek a mintába (15. táblázat). A mintában szereplő válaszadók képzésterületének ismerete továbbá segíthet a későbbi fejezetekben a további eredmények értelmezésében.

15. táblázat: A vizsgált hallgatók képzésterületi megoszlása (Khi-négyzet próba, $p < 0,001$), (% , $N=1362$)

	Tipikus fejlődésű hallgató	L-SKI	NL-SKI
Agrártudományi	6,5%	2,1%	5,8%
Bölcsészettudományi	5,2%	<u>15,0%</u>	<u>12,7%</u>
Gazdaságtudományi	12,6%	10,7%	8,5%
Informatikai	5,0%	<u>12,9%</u>	6,3%
Jogi	4,7%	2,9%	2,6%
Közigazgatási, rendészeti, katonai	0,0%	0,0%	<u>0,5%</u>
Műszaki	11,5%	4,3%	9,5%
Művészeti	1,5%	1,4%	2,1%
Művészetközvetítés	0,0%	<u>0,7%</u>	0,0%
Orvostudományi	12,0%	3,6%	1,6%
Egészségtudományi	3,3%	6,4%	<u>7,9%</u>
Pedagógusképzés	23,0%	22,9%	25,4%
Sporttudományi	2,1%	0,0%	2,1%
Társadalomtudományi	5,9%	8,6%	9,0%
Természettudományi	4,5%	7,9%	5,3%
Hitéleti	2,1%	0,7%	0,5%
Összesen	1034	140	189

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

A 15. táblázat alapján látható, hogy a sajátos képzési igényű válaszadók felülreprezentáltak jelennek meg a bölcsészettudományi képzési területeken, s felülreprezentáltak az informatika és művészetközvetítés területén a látható jeleket mutató, valamint a közigazgatás és egészségtudomány területén a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók csoportja. Noha ezen eredmény még önmagában nem ad okot messzemenő következtetések levonására, a felsőoktatás hallgatóinak adatait tartalmazó adminisztratív rendszerek adataival való összevetés segítheti az eredmények értelmezését. A Felsőoktatási Információs Rendszer 2010-es és 2014-es adatai több képzési terület esetében hasonlóságot mutatnak az IncludED2020 kutatás során kapott eredményekkel. Hrabéczy és Pusztai (2020) eredményei alapján ugyanis a bölcsészettudomány területén szintén felülreprezentáltak jelennek meg a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók, a nem sajátos képzési igényű hallgatók gyakrabban jelentkeznek a gazdaságtudományi képzési terület képzéseire, mint

a sajátos képzési igényű hallgatók, valamint a sajátos képzési igényű hallgatók gyakrabban jelentkeznek az informatika képzési területre, mint a nem sajátos képzési igényű hallgatók.

A pályaválasztás tekintetében specifikus társadalmi tőkekomponensként vizsgáltuk, hogy környezetükből kiket vontak be a válaszadók a felsőoktatási jelentkezési döntésük meghozatalához, valamint azt, hogy milyen motívumok mentén választottak pályát. A pályaválasztási döntés meghozatalának vizsgálatát indokolja, hogy számos korábbi kutatás alátámasztotta a pályaválasztást támogató szolgáltatások alacsony fokú hatékonyságát, mely azzal társul, hogy a tanulók nem kapnak tanulmányaik során reális képet képességeikről, alkalmasságukról, s mindennek feltérképezéséhez a köznevelési intézmények nem nyújtanak objektív segítséget (Hódi és Tóth 2019, Csók és Hrabéczy 2021). A nem megfelelő pályaválasztás pedig magában hordozza a felsőoktatásból történő lemorzsolódás rizikóját (Kovács et al. 2019). Feltételezésünk szerint a társadalmi tőke kiemelkedő erőforrásként jelenik meg, így megvizsgáltuk, a válaszadók kiket vonnak be pályaválasztási döntésükbe. Ezzel kapcsolatos eredményeinket a 16. táblázat szemlélteti.

16. táblázat: Pályaválasztás-specifikus társadalmi tőke a vizsgált célcsoportok esetében (Khi-négyzet próba, $p < 0,001$), (%), $N = 1362$)

	Tipikus fejlődésű hallgató	L-SKI	NL-SKI
Szülei elvárásait, tanácsait követte	28,6%	36,9%	44,7%
Tanárai tanácsait követte	18,6%	37,9%	35,6%
A maga feje után ment, saját érdeklődés alapján választott	77,5%	92,2%	91,6%
Barátai, osztálytársai példáját követte	8,9%	12,1%	15,8%
Pályaválasztási tanácsadó segítségével	3,2%	11,6%	9,5%
N	1034	138	190

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

A 16. táblázat alapján látható, hogy a családon belüli (szülők), a szakmai (tanárok, pályaválasztási tanácsadó) és kortárs (barátok) forrásokat eltérő mértékben vették igénybe a hallgatók pályaválasztásuk során. A nem sajátos képzési igényű hallgatók minden tekintetben kevésbé vették igénybe környezetük segítségét a döntés

meghozatalához, emellett azonban a saját elképzelésük is jóval kisebb mértékben játszott szerepet, mint a sajátos képzési igényű válaszadók esetében. Ebből arra következtetünk, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók, noha kiemelkedő mértékben hoznak a saját elképzelésük alapján döntést, mégis szükségét látják a környezetük bevonásának. Feltételezésünk szerint ez azzal magyarázható, hogy az ő esetükben sokkal nagyobb rizikóval jár a nem megfelelő pályaválasztás akár egészségi állapotukból, tanulási képességeikből, anyagi helyzetükből kifolyólag, így egy hibás pályaválasztás korrekciója sokkal nagyobb anyagi és időbeli ráfordítást igényelne, mint a nem sajátos képzési igényű hallgatók esetében. Ezért nagyobb arányban lehet e hallgatók pályaválasztása a család és a környezet közös döntése. Látható a 16. táblázat adataiból továbbá, hogy mindhárom hallgatói csoport esetében a szülők és tanárok tanácsait vették figyelembe a válaszadók legnagyobb mértékben, s a pályaválasztási tanácsadó segítségét rendkívül alacsony arányban veszik a tanulók igénybe. Salzer és mtsai (2008) eredményei alapján a sajátos képzési igényű hallgatók gyakrabban keresik meg egyéb kérdések esetében is tanáraikat és szüleiket, mint az intézményi koordinátorokat és szakembereket, mely eredményeink alapján a pályaválasztás tekintetében is fokozottan érvényesül. Az eredmények alapján látható ugyanis, hogy noha magasabb arányban fordultak a sajátos képzési igényű hallgatók pályaválasztási tanácsadóhoz, a különbség a pályaválasztási tanácsadó és a tanárok vagy szülők megkérdezése között nagyobb, mint a nem sajátos képzési igényű hallgatók esetében. A szakmai jellegű segítséget a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók kisebb, a családi és kortárs segítséget nagyobb vették igénybe, mint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók, vagyis rájuk a jellemzőbb, hogy a bizonytalanságukkal szakszerű segítség nélkül maradnak.

A következőkben a pályaválasztási motívumok kerültek vizsgálatra. A pályaválasztás megalapozottságával összefüggő hipotézisünk vizsgálata szempontjából fontosnak tartottuk ugyanis, hogy a társadalmi tőke mellett az egyén döntését meghatározó egyéb tényezők is feltárásra kerüljenek. A 3. melléklet szemlélteti a három vizsgált hallgatói csoport közötti különbségeket.

A 3. melléklet alapján elmondható, hogy összességében a vizsgált tényezők hasonló mértékben játszottak szerepet a három csoport esetében, megfigyelhetők azonban eltérések. A három legfontosabb szempontot mindhárom hallgatói csoport esetében a tudásvágy, a hivatáskeresés és a diplomával való könnyebb elhelyezkedés jelentette, azonban mindhárom esetben elmondható, hogy ezek a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók számára erőteljesebb tényezőknek bizonyultak, mint a másik két hallgatói

csoport esetében. Ezen kívül azonban közel mindegyik item a nem sajátos képzési igényű hallgatók esetében kapott magasabb értéket. A sajátos képzési igényű válaszadók esetében rákérdeztünk arra is, hogy a másokon való segítség milyen mértékben játszott szerepet a pályaválasztásukban. A 3. melléklet adatai alapján látható, hogy mind a két sajátos képzési igényű hallgatói csoport esetében ez a tényező kapta a negyedik legmagasabb értéket, pályaválasztásukat tehát jelentős mértékben befolyásolta az altruista hozzáállás.

A következőkben a fenti itemeket faktorelemzésnek vetettük alá, s a 4. mellékletben látható faktorok segítségével négy pályaválasztási motiváció típust különítettünk el. A karrierorientált faktorba került a jövedelem, az elismertség, valamint a diplomával való könnyebb elhelyezkedés, mint fontos szempont. A tudásorientált faktor esetében a tudásgyarapítás vágya, valamint a hivatáskeresés vezette pályaválasztás emelkedik ki. A moratóriumkereső faktor esetében azon itemek jelentek meg kiemelkedő faktorsúllyal, melyek az anyagi helyzetet, családi hagyományt, kapcsolatok kialakítását helyezték előtérbe. A mobilitásorientált pályaválasztás esetében pedig a társadalmi mobilitás reménye, és a munkahelyi követelménynek való megfelelés volt kiemelkedő.

A kapott négy faktor a következő fejezetekben kerül mélyebben is elemzésre, ebben a fejezetben azonban megvizsgáljuk, hogy a mintánkban szereplő három hallgatói csoport esetében mely pályaválasztási motiváció bizonyul a legerőteljesebbnek (17. táblázat). Szignifikáns eredményeket csupán a karrierorientált, és a tudásorientált pályaválasztás esetében kaptunk.

17. táblázat: Pályaválasztási motívumtípusok átlaga hallgatói csoportonként (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=1350$)

	Karrier-orientált	Tudás-orientált	Moratórium-orientált	Mobilitás-orientált
Tipikus fejlődésű hallgató	,0973540	-,0114084	,0142897	-,0127918
L-SKI	-,1367993	,2301223	-,1493998	-,0058292
NL-SKI	-,4003545	-,0535681	-,0409375	-,0035074
Össz	-,0029051	,0083833	-,0117377	-,0106407
N	1229	1229	1229	1229

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

Látható, hogy míg a nem sajátos képzési igényű hallgatókra jellemző leginkább a karrierorientált szemlélet, ez legkevésbé a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő

hallgatók esetében jelenik meg. A tudásorientált pályaválasztás a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókat jellemzi leginkább, ám ez esetben is a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében látható a legalacsonyabb érték. Megfigyelhető tehát, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókra jellemző legkevésbé, hogy az általunk vizsgált motívumok erőteljesebben befolyásolták volna pályaválasztásukat. Rájuk volt azonban leginkább jellemző, hogy szűkebb környezetük tanácsaira hallgatva választottak pályát. Mindezt összevetve azzal, hogy e hallgatói csoport átlagosan jóval alacsonyabb szintű bemeneti eredményességgel érkezett a felsőoktatásba, a pályaválasztási amotiváció mögött feltehetően a saját képességekre vetett hit, vagy a saját erősségek és érdeklődés ismeretének alacsony szintje állhat. E sajátos képzési igényű hallgatói csoportot tehát ezen eredmények alapján jobban veszélyeztetheti a nem kellőképp megalapozott pályaválasztás.

7.5. Összefüggések a rekrutáció dimenziói mentén

Ebben a fejezetben arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a hazai felsőoktatásban tanuló sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációs sajátosságait és pályaválasztásuk jellemzőit, és feltárjuk a látható jeleket mutató és a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók közötti különbségeket.

A korábbi kutatási eredmények alapján feltételeztük, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók egy előzetes szelekción is átesnek a felsőoktatásba történő bekerülésüket megelőzően speciális élethelyzetükből fakadó nehézségeik miatt, így esetükben a jobb családi- és életkörülmények nagyobb arányú jelenlétét feltételeztük (Bass 2004, Degovics 2004, Rozsos és Krémer 2009, Radványi 2013, Garai és Kovács 2014, Kiss 2016, Séllei 2018, Hrabéczy 2019). Feltételezésünk arra is kiterjedt, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő válaszadók esetében kedvezőbb társadalmi háttértényezők szükségesek a felsőoktatásba történő bekerüléshez. Hipotézisünk nem nyert igazolást, eredményeink alapján ugyanis nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést a két vizsgált célcsoport között. További feltételezésünk, hogy a két vizsgált célcsoport eltérő nehézségekkel néz ugyan szembe, ám ezen nehézségek mértéke nem különbözik annyira, hogy a családi háttér kompenzáló hatása markáns különbségeket eredményezzen. Fontos különbségnek bizonyult azonban, hogy a családi háttér más tényezőkkel összhangban milyen eltéréseket eredményez, valamint az is, hogy a válaszadók igényelték-e a fogyatékosság jogcímen kapható többletpontot, vagy sem.

A továbbiakban a családméret támogató hatását feltételeztük. Eredményeink egyértelműen abba az irányba mutatnak, hogy a closure hipotézis érvényesül mind a látható jeleket mutató, mind pedig a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadók körében. Feltételezésünkkel ellentétben azonban nem a látható jeleket mutató, hanem a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadók körében érvényesült erőteljesebben a nagyobb családméret pozitív hatása. Ezen eredményt támogatja azon eredmény is, mely alapján az egyke, látható jeleket mutató SKI kategóriába tartozó hallgatók ugyan átlagosan magasabb felvételi összpontszámmal rendelkeztek, továbbtanulási aspirációik alacsonyabb szintűnek bizonyultak, s nagyobb arányban nyertek felvételt az oktatáspolitikai által könnyebbnek ítélt, alacsonyabb presztízsű képzésekre.

Feltételeztük továbbá, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a hozzáférhetőség kérdésköre kiemelkedő tényezőként fog megjelenni, valamint körültekintőbben választanak pályát, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő társaik. Hipotézisünk részben igazolódott. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében ugyanis a felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége erőteljesebb szerepet játszott ugyan, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében, ám nem ezen tényezők tekinthetők a pályaválasztás fő mozgatórugójának, hiszen e hallgatói csoportot nagyobb mértékben jellemzi a tudásorientált pályaválasztás, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadókat. Az eredmények alapján pedig arra a következtetésre juthatunk, hogy a tudásorientált szemlélet mellett a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók stabilabb képpel rendelkeznek képességeikről és érdeklődési körükről, mely segíti őket a megalapozottabb pályaválasztásban.

8. A sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazottsága

Ebben a fejezetben a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazottságát kíséreljük meg feltárni, és megvizsgálni, milyen tényezők hatnak a vizsgált hallgatói csoport felsőoktatási beágyazottságára. A fejezetben vizsgálatra kerül a szocioökonómiai háttér, a bemeneti eredményesség és a jelenlegi képzés kapcsolata a felsőoktatási beágyazottsággal, valamint megkíséreljük feltárni, hogy a felsőoktatás előtt kialakult kapcsolatrendszer összefüggést mutat-e a felsőoktatásban szerzett intézményen belüli kapcsolatokkal. A fejezet elemzése során a sajátos képzési igényű hallgatók két csoportját hasonlítjuk össze egymással. Ennek vizsgálata érdekében a középiskolai, valamint felsőoktatási tanulótársakkal és tanárokkal, oktatókkal, továbbá a szülőkkel folytatott interakciókra vonatkozó kérdéseket elemezzük, mely itemeket főkomponenselemzésnek és klaszteranalízisnek vetünk alá. A klaszterek mentén vizsgáljuk a válaszadók társadalmi háttérének, bemeneti eredményességének és pályaválasztásának jellemzőit, valamint csoportosítjuk a képzésterületeket az inter- és intragenerációs közeg befogadókészsége mentén. Ezt követően regresszióelemzésen keresztül vizsgáljuk az átlagnál erősebb intézményi inter- és intragenerációs beágyazódást elősegítő tényezőket. Azon esetekben, ahol a tipikus fejlődésű hallgatókról is rendelkezünk adatokkal, az összehasonlítást mindhárom hallgatói csoport esetében elvégezzük.

A sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazottságának vizsgálatára két hipotézist fogalmaztunk meg, ezeket vizsgáljuk a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók összehasonlításában. A család mellett az egyének egyéb intergenerációs, valamint intragenerációs kapcsolatrendszere is kiemelt hatással van a tanulmányi előmenetelre és felsőoktatási beágyazottságra, amelyet számos kutatás alátámasztott, s ezen tényezők szintén meghatározónak bizonyulnak a sajátos képzési igényű hallgatók esetében is (Pusztai 2011, Pusztai és Szabó 2014, Séllei 2018, Hrabéczy 2019). A különböző közösségekbe való beilleszkedés azonban sajátos képzési igény típusonként a sztereotípiák és előítéletek miatt különböző mértékű és nehézségű lehet (Séllei 2015, 2018). Ezek ismeretében a következőket feltételezzük:

a) A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb számú, erősebb intergenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő társaik, azonban a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók

rendelkeznek erősebb és nagyobb számú intragenerációs kapcsolatrendszerrel (Pusztai 2011, Pusztai és Szabó 2014, Séllei 2018, Hrabéczy 2019).

b) Előzetes szelekciós hipotézisünkben kiindulva feltételezzük, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében a családon belüli társadalmi tőke meghatározó lesz a felsőoktatási beágyazottság, valamint a felsőoktatásba való bekerülés szempontjából. Feltételezzük azonban, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a családon belüli kapcsolatháló meglétére nagyobb igény mutatkozik, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében (Hrabéczy 2019).

8.1. A társadalmi tőke vizsgált dimenziói

A sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazottságának mélyebb megértéséhez összehasonlítottuk a célcsoportba tartozó hallgatókat a tipikus fejlődésű, sajátos képzési igénnyel nem rendelkező hallgatókkal. Ehhez Pusztai (2005, 2011) kapcsolathálózati beágyazódás kérdőívét fejlesztettük tovább, és adaptáltuk a sajátos képzési igényű hallgatók jellemzőihez igazodva. Az összehasonlítást a családon belüli intergenerációs, tehát szülőkkel való kapcsolat, az intézményen belüli intergenerációs, tehát oktatókkal kialakított kapcsolat, az intézményen kívüli intragenerációs kapcsolat és az intézményen belüli intragenerációs kapcsolat, tehát hallgatótársakkal kialakított kapcsolat mentén végeztük el. A sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási előrehaladását támogató tényezőkre és a rájuk irányuló attitűdöt vizsgáló kutatásokra alapozva (Holloway 2001, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014, Moriña et al. 2015) feltételeztük, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében a felsőoktatási és az intézményen kívüli kapcsolatoknak eltérő összetevői lehetnek, így a sajátos képzési igényű hallgatók esetében bizonyos itemek nem kerültek lekérdezésre, melyek a PERSIST adatbázisban szerepelnek, s helyettük a szakirodalom által megalapozott új itemekkel egészítettük ki az erre vonatkozó kérdésblokkokat (Hrabéczy 2019). Ebből kifolyólag az összehasonlítást a sajátos képzési igényű és tipikus fejlődésű hallgatók között nem fogjuk mindenre kiterjedően értelmezni és elemezni. A 18. táblázat szemlélteti a két adatfelvétel során megkérdezett kapcsolati összetevőket, jelölve, melyek szerepeltek mindkét adatbázisban.

18. táblázat: A társadalmi tőke feltárására irányuló kérdésblokkok az IncluD2020 és a PERSIST2019 adatfelvétel kérdőívében

Kapcsolati dimenziók	IncluD2020	PERSIST2019
Szülőikkel való kapcsolat	Tájékozódottak arról, hogyan tölti szabadidejét	
	Érdeklődtek tanulmányairól	
	Támogatták anyagilag	
	Bátorítják a tanulásra, tanulmányai folytatására	
	Kultúráról, politikai, közéleti témákról beszélgetnek	Beszélgettek egymással
	Könyvekről, filmekről beszélgetnek	Közös családi programokat szerveztek
	Jövendő pályáról beszélgetnek	Tanulmányai megszakításáról beszélgettek
	Bevonják a házimunkába	Helyeselték tanulmányai megszakítását
Oktatóval való kapcsolat, középiskolai tanárral való kapcsolat	Találkoznak barátaival	Bátorították tanulmányai folytatására
	Közös kulturális programokat szerveznek	Közös sportprogramokat szerveztek
	Oktatókkal való kapcsolattartás	
	Elviszik autóval az óráira	
	Főznek rá	
	Magánéleti problémáiról beszélget	
	Jövőre vonatkozó terveiről beszélget	
	Segít a társaival való együttműködésben	Tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget
Hallgatói közeg, középiskolai kortárs közeg	Bíztatja a továbbtanulásra	Tananyagon kívül más témákról beszélget
	Segít a tanulásban	Szépirodalomról, művészetről beszélget
	Szakkört, különórát javasolt	Közéleti kérdésekről beszélget
	Fejlesztő foglalkozást javasolt	Rendszeres email kapcsolattartás
	A tanórán igyekezett figyelembe venni képességeit	Odafigyel pályájának alakulására
	Nem volt megértő nehézségeivel kapcsolatban	Sportról, egészséges életmódról beszélget
	Kétkedett a hallgató alkalmasságában	
	Tanulmányaival kapcsolatos problémáiról beszélget	
Egyetemen kívüli baráti kapcsolatok	Magánéleti problémáiról beszélget	
	Rendszeres közös szabadidő eltöltés	
	Megbeszéli jövőre vonatkozó terveit	
	Betegség esetén érdeklődik felőle	
	Könyvet, jegyzetet kér kölcsön	
	Közös tanulás	
	Kerüli társaságát	Tudományos kérdésekről beszélget
	Nem szívesen ül le mellé	Olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget
Online kapcsolatok	Szavakkal történő bántás	Művészetről való beszélgetés
	Fizikailag történő bántás	Közös sporttevékenység
	Tanulmányaival kapcsolatos problémáiról beszélget	
	Magánéleti problémáiról beszélget	
	Rendszeres közös szabadidő eltöltés	
	Megbeszéli jövőre vonatkozó terveit	
	Betegség esetén érdeklődik felőle	
	Könyvet, jegyzetet kér kölcsön	
Online kapcsolatok	Közös tanulás	
	Tudományos kérdésekről beszélget	
	Olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget	
	Művészetről való beszélgetés	
	Közös sporttevékenység	
	Tanulmányaival kapcsolatos problémáiról beszélget	

A 18. táblázat alapján látható, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében nem kerültek megkérdezésre a lemorzsolódásra vonatkozó itemek, valamint megkérdezésre kerültek olyan speciális összetevők, melyek feltételezéseink alapján meghatározzák a sajátos képzési igényű hallgatók beágyazódását. Így a szülők esetében rákérdeztünk az olyan szülői támogatási formákra, interakciókra, amelyek a sajátos képzési igényű hallgató önállóságának támogatására, a mindennapi életvitelben nyújtott segítségre irányulnak (pl.: főznek rá, elviszik autóval az óráira). Az oktatókkal való szokásos tanuláshoz kapcsolódó interakciók mellett rákérdeztünk az oktatók támogató attitűdjének percepciójára, s ezen belül igyekeztünk megragadni a negatív oktatói hozzáállás elemeit is (pl.: nem volt megértő a nehézségeivel kapcsolatban, kételkedett a hallgató alkalmasságában). A hallgatókkal való kapcsolati mintázatok feltárása érdekében hasonlóan jártunk el. Ennek oka, hogy a korábbi kutatási eredmények arra világítottak rá, hogy ugyan a minél magasabb fokú beágyazottság támogatja a sajátos képzési igényű hallgatókat a felsőfokú tanulmányaik során, és elősegíti a sikeres diplomaszerezést, a negatív attitűd a kortársak és az oktatók részéről azonban szintén erőteljes befolyásoló erővel bír a sajátos képzési igényű hallgatók tanulmányi előmenetelére nézve, és komoly hátráltató szerepe lehet (Hrabéczy 2019, Holloway 2001, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014, Moriña et al. 2015).

Hrabéczy (2019) eredményei rávilágítottak, hogy a felsőoktatás során megjelenő tanulmányi eredményesség meghatározója a felsőoktatást megelőző időszakban kialakult beágyazottság is, így a PERSIST2019 adatfelvételtől eltérően az IncludED2020 adatfelvétele során rákérdeztünk a középiskolai tanárok és középiskolai osztálytársak, valamint az intézményen kívüli online kapcsolatok sajátosságaira is. A középiskolai tanárookra vonatkozó itemek megegyeznek az oktatókra vonatkozó itemekkel, valamint a középiskolai osztálytársakra vonatkozó itemek megegyeznek a hallgatótársakra vonatkozó itemekkel, így a 18. táblázatban összevontan kerültek megjelenítésre.

A későbbi többváltozós statisztikai elemzések érdekében a 18. táblázatban szemléltetett itemeket főkomponens elemzésnek vetettük alá az IncludED2020 adatbázis mintáján, s ezen esetben leválogattuk azon válaszadók adatait, akik a PERSIST2019 adatbázisból kerültek átemelésre. Ennek oka, hogy a két mintán tapasztalható alacsony

mértékű átfedés miatt nem alkalmasak az adatok a két hallgatói csoport mélyebb összehasonlítására. A főkomponensek használatát indokolja, hogy az egyes kérdésblokkokból létrejött főkomponensek között kivédhetővé válik a multikollinearitás, mely lehetővé teszi az így létrejött változók regresszióelemzésben való alkalmazását (Jolliffe 2002). A 18. táblázatban feltüntetett itemeket tehát kérdésblokkonként vetettük alá a főkomponens elemzésnek, így az eredeti 65 itemből 16 változóra redukáltuk a beágyazottságra vonatkozó mutatókat. Az így létrejött főkomponenseket a 19. táblázat tartalmazza, a főkomponenselemzés során kapott faktorsúlyokat tartalmazó táblázatok pedig a 5-11. számú mellékletekben szerepelnek. A szignifikanciaszint mindegyik főkomponens esetében $p=0,000$.

19. táblázat: A kapcsolathálóra irányuló kérdésblokkokból létrehozott főkomponensek

Vizsgált kérdésblokk	Főkomponens elnevezése	Magyarázó erő	KMO érték
Szülőkkel való kapcsolat	Szülőkkel való multiplex kapcsolat	4,273	0,837
	Instrumentális szülői bevonódás	1,423	
	Posztadoleszcens szülői gondoskodás	1,081	
Oktatókkal való kapcsolat	Befogadó oktatói magatartás	3,194	0,739
	Felzárkóztatásra irányuló oktatói interakció	1,482	
	Negatív oktatói magatartás	1,241	
Középiskolai tanárokkal való kapcsolat	Befogadó pedagógusi magatartás	2,936	0,735
	Felzárkóztatásra irányuló pedagógusi interakció	1,562	
	Negatív pedagógusi magatartás	1,073	
Hallgatótársakkal való kapcsolat	Befogadó hallgatói magatartás	2,730	0,677
	Kirekesztő hallgatói magatartás	1,979	
Középiskolai osztálytársakkal való kapcsolat	Befogadó tanulói magatartás	3,501	0,773
	Kirekesztő tanulói magatartás	2,165	
Egyetemen kívüli barátokkal való kapcsolat	Egyetemen kívülre fókuszáló interakciók	2,772	0,741
	Tanulásra fókuszáló interakciók	1,379	
Online kapcsolatok	Online baráti kapcsolattartás	3,084	0,825

Forrás: IncludED2020

Az elemzés során egymástól jól elkülöníthető interakció-típusokat hoztunk létre. Megvizsgáltuk, hogy a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatói csoportok között tapasztalható-e eltérés ezek mértékében (20. táblázat).

20. táblázat: A társadalmi tőke főkomponensek átlagai SKI csoportonként (Anova-teszt, $p<0,05$) ($N=324$)

	Negatív pedagógusi magatartás	Befogadó oktatói magatartás	Online baráti kapcsolattartás
L-SKI	-0,200	0,248	0,179
NL-SKI	0,159	-0,193	-0,156
Átlag	0,006	-0,002	-0,015
N	319	324	321

Forrás: IncludED2020

A 19. táblázatban látható 16 főkomponens közül a két csoport között szignifikáns eltérés csupán három esetben (20. táblázat) tapasztalható, a negatív pedagógusi magatartás, a befogadó oktatói magatartás, valamint az online baráti kapcsolatok meglétének mértéke esetén. A 20. táblázat alapján látható, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókra nagyobb mértékben jellemző a negatív pedagógusi magatartás megtapasztalása a középiskolai tanulmányok során, ugyanakkor rájuk jellemző alacsonyabb mértékben a befogadó oktatói magatartás megtapasztalása, valamint az online baráti kapcsolatok jelenléte. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében feltételezzük, hogy az online kapcsolatok megléte a szegényesebb kortárs kapcsolatok kompenzációjaként jelenhet meg, lévén az online kapcsolattartási formák segíthetnek leküzdeni azon fizikai korlátokat, melyekkel e hallgatók a mindennapokban szembesülnek. A két SKI típusba tartozó csoport közötti eltéréseket és az egyes interakciók társadalmi háttérrel és bemeneti eredményességgel való összefüggéseit e fejezetben a későbbiekben vizsgáljuk.

8.2. Sajátos képzési igényű hallgatók a tipikus fejlődésű hallgatók között

A következőkben a 18. táblázatban látható közös metszéspontok mentén végeztük el az összehasonlítást a sajátos képzési igényű és tipikus fejlődésű hallgatók között. Összehasonlítottuk tehát a két hallgatói mintát a szülőkkel való kapcsolat, az oktatókkal való kapcsolat, valamint az intézményen belüli és intézményen kívüli intragenerációs kapcsolatok mentén annak érdekében, hogy információt szerezzünk arról, a nem sajátos képzési igényű hallgatókhoz képest milyen mértékben beágyazottak a sajátos képzési igényű hallgatók.

21. táblázat: A szülőkkel való interakciók gyakorisága a sajátos képzési igényű és tipikus fejlődésű hallgatók összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (%), $N=1350$)

		Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
A gyermek szabadidejéről való tájékozódás	Soha	3,3%	(2,9%)	(4,7%)
	Ritkán	9,7%	<u>18,6%</u>	<u>20,0%</u>
	Gyakran	38,2%	<u>48,6%</u>	<u>48,4%</u>
	Nagyon gyakran	<u>48,7%</u>	30,0%	26,8%
Tanulmányokról való érdeklődés	Soha	1,6%	(3,6%)	(2,1%)
	Ritkán	4,2%	(6,4%)	<u>10,5%</u>
	Gyakran	25,4%	<u>46,4%</u>	<u>46,8%</u>
	Nagyon gyakran	<u>68,8%</u>	43,6%	40,5%
Anyagi támogatás	Soha	2,2%	<u>(5,7%)</u>	(3,2%)
	Ritkán	5,3%	<u>11,4%</u>	<u>11,1%</u>
	Gyakran	21,3%	<u>40,7%</u>	<u>39,7%</u>
	Nagyon gyakran	<u>71,2%</u>	42,1%	46,0%
Ösztönzés, bátorítás a tanulásra	Soha	5,3%	(3,6%)	(4,3%)
	Ritkán	5,1%	(5,7%)	<u>18,1%</u>
	Gyakran	25,7%	<u>43,6%</u>	<u>41,0%</u>
	Nagyon gyakran	<u>63,8%</u>	47,1%	36,7%
N		1020	140	190

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2. A zárójelben feltüntetett értékek elemszáma kevesebb, mint 10.

A szülőkkel való kapcsolattartás tekintetében a szabadidő eltöltéséről való tájékozódás, a tanulmányok iránti érdeklődés, az anyagi támogatás és a tanulásra való ösztönzés mentén kaptunk szignifikáns eltéréseket, melyeket a 21. táblázat szemléltet. A 21. táblázat adataiból leolvasható, hogy mindegyik vizsgált esetben gyakrabban valósulnak meg a vizsgált interakciók a szülők és gyermekeik közt a nem sajátos képzési igényű hallgatók esetében. Mindegyik tekintetben felülreprezentáltak jelennek meg a nem sajátos képzési igényű hallgatók. Elmondható azonban, hogy a sajátos képzési igényű hallgatói csoportok esetében felülreprezentáltak jelennek meg azok, akik gyakran végzik a felsorolt tevékenységeket szüleikkel, azonban felülreprezentáltak jelennek meg azok között is, akik ritkán, vagy soha nem végzik őket. Előzetes szelekciós hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók kedvezőbb háttérrel rendelkeznek a nem sajátos képzési igényű hallgatóknál, s ez a sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációját vizsgáló fejezet eredményei alapján igazolódni látszik a társadalmi háttértényezőkre vonatkozó eredmények mentén. Jelen eredmények azonban azt

mutatják, hogy a családon belüli társadalmi tőke általunk vizsgált komponenseiben jobbnak bizonyulnak a tipikus fejlődésű hallgatók.

Arról azonban nem rendelkezünk információval, hogy a felsőoktatásba be nem került tanulók családon belüli intergenerációs kapcsolatrendszeré milyen sajátosságokkal jellemezhető, így a családon belüli társadalmi tőke felsőoktatásba való bekerülést elősegítő hatásával kapcsolatban nem tehetünk megalapozott kijelentéseket. Annak vizsgálatára, hogy a felsőoktatási tanulmányi előrehaladással milyen összefüggést mutat a családon belüli társadalmi tőke a többi kapcsolattípus mellett a későbbi fejezetekben teszünk kísérletet. Az oktatókkal való kapcsolattartás tekintetében két változó mentén végeztük el az összehasonlítást, azonban csupán annak mentén találtunk szignifikáns eltérést, hogy a hallgatónak van-e olyan oktatója, akivel jövőterveiről beszélget (12. melléklet). Ahogyan a szülőkkel való kapcsolattartás esetében, úgy itt is az tapasztalható, hogy a tipikus fejlődésű hallgatók gyakrabban folytatnak ilyen irányú beszélgetéseket oktatóikkal. Azonban a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között is tapasztalhatunk különbséget. Mindkét sajátos képzési igényű hallgatói csoport alulreprezentáltak jelenik meg azok között, akik jövőendő pályájukról beszélnek oktatójukkal, azonban a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókra nagyobb arányban jellemző, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókra. Pusztai (2011) alapján a nem-tradicionális hallgatói csoportokra jellemző, hogy megfelelő szókincs, kulturális tőke hiányában és egyfajta kisebbségi érzés következtében ritkábban kezdeményeznek kapcsolatot oktatóikkal. Feltételezésünk, hogy hasonló mechanizmusok állhatnak a mögött, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók alacsonyabb mértékben teremtenek kapcsolatot oktatóikkal, ugyanakkor állhat mögötte a megbélyegzéstől való félelem is, mely a korábbi kutatások alapján jelentős gátat képez a sajátos képzési igényű hallgatók előtt (Riddell et al. 2004, Fuller et al. 2004, Mortimore és Crozier 2006, Shakespeare 2006, Jacklin 2011, Hargreaves et al. 2014, Cunnah 2015, Hrabéczy 2019).

A hallgatótársakkal való kapcsolattartás jellemzőit a 13. melléklet szemlélteti. A 13. melléklet tartalmazza azon kapcsolattartási formákra vonatkozó eredményeket, amelyek esetében szignifikáns eltérés tapasztalható a tipikus fejlődésű és a sajátos képzési igényű hallgatók között. Látható, hogy a legtöbb esetben a tipikus fejlődésű hallgatók vannak felülreprezentáltak azok között, akik a felsorolt tevékenységeket végzik hallgatótársaikkal, ez alól azonban kivételt képez a társak betegség, hiányzás esetén történő érdeklődése a válaszadó felől. Az ilyen jellegű kapcsolattartásról a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók válaszolták legmagasabb arányban, hogy jellemző rájuk.

Ezen eredmény alapján feltételezzük, hogy e hallgatók kortárs kapcsolatain fogyatékoságuk, egészségi állapotuk rajta hagyja lenyomatát, nagyobb mértékben válthatja ki esetükben egy esetleges hiányzás a társak aggodalmát, mint a tipikus fejlődésű hallgatók esetében. Alulreprezentáltan a legtöbb kapcsolattartási formában a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók jelennek meg, rájuk jellemző legkevésbé, hogy tanulmányaikkal kapcsolatos dolgokról beszélgessenek társaikkal, könyvet, jegyzetet kérjenek tőlük kölcsön, és együtt töltsék rendszeresen szabadidejüket a hallgatótársakkal.

A tipikus fejlődésű és sajátos képzési igényű hallgatók közti összehasonlítást az egyetemen kívüli baráti kapcsolatok esetében is megkíséreltük elvégezni, azonban egyik vizsgált változó mentén sem tapasztaltunk szignifikáns eltérést a vizsgált hallgatói csoportok között. Ezen eredményből arra következtetünk, hogy az intézményen kívüli kapcsolatok nem, vagy csak kisebb mértékben eredményeznek eltéréseket a tanulmányi előmenetelben is. Feltételezhetjük továbbá, hogy az intézményen kívüli baráti kapcsolatok eltérő, általunk nem mért tényezői játszhatnak ebben szerepet.

8.3. Beágyazottság szerinti típusok

Az előzőekben megvizsgáltuk, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók miben különböznek a tipikus fejlődésű hallgatóktól a különböző intézményen belüli és kívüli inter- és intragenerációs kapcsolatokra jellemző tevékenységek, kapcsolattartási formák mentén. A 18. táblázatban ismertetésre került, hogy a két vizsgált hallgatói csoportnak feltett kérdések mentén nem minden ponton tapasztalható átfedés, hiszen feltételeztük, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében eltérő tényezők és eltérő mechanizmusok határozzák meg, hogyan rajzolódik ki kapcsolati beágyazottságuk. Ennek következtében a továbbiakban e fejezetben elemzéseink a sajátos képzési igényű hallgatók vizsgálatára korlátozódnak, és a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók összehasonlításán keresztül igyekszünk mélyebb bepillantást nyerni kapcsolati beágyazottságukba és abba, milyen tényezők állnak ezzel összefüggésben.

Ennek vizsgálatára a 18. táblázatban szereplő itemek segítségével klaszteranalízist hajtottunk végre, mely klaszterközéppontjait a 14. melléklet szemlélteti. Az elemzést két dimenzió mentén hajtottuk végre, a korábban tárgyalt inter- és intragenerációs, valamint intézményen belüli és kívüli kapcsolatokra vonatkozó itemekkel. Az előkészítés során

elsőként a select cases eljárás segítségével leválogattuk a sajátos képzési igényű hallgatókat, hogy a további elemzések esetében ne torzítsa a nem sajátos képzési igényű válaszadók jelenléte. Ezt követően a változók standardizálásra kerültek, majd ezt követően kerültek bevonásra az elemzésbe. Azon itemek, amelyen szignifikánsan nem játszottak szerepet a klaszterek kialakításában, eltávolításra kerültek a modellből. Az eltávolított itemek voltak az oktatók képességfejlesztésre irányuló interakciói és a negatív attitűdre vonatkozó itemek, valamint a hallgatótársak negatív attitűdjére vonatkozó itemek.

A bevont változók segítségével négy beágyazódási típus rajzolódott ki a sajátos képzési igényű hallgatók esetében, mint ahogy az a 14. melléklet alapján látható. A négy klaszter a következőképp írható le:

- Az első klaszterbe azon válaszadók kerültek, akik erőteljes intézményi intergenerációs beágyazottsággal jellemezhetők (N=78). Esetükben az oktatókkal való kapcsolattartás játszik kiemelkedő szerepet kapcsolathálójukon belül, ugyanakkor magas értékkel szerepelt a klaszterben a szülők oktatókkal való kapcsolattartása is
- A második klaszterbe azon válaszadók rendeződtek, akik esetében egyaránt magas értékkel szerepelnek az intézményen belüli és az intézményen kívüli kortárs kapcsolatok is (N=103). Esetükben megfigyelhető továbbá a szülőkre vonatkozó itemek jelentős negatív súlya is.
- A harmadik klaszterbe kerültek azok a válaszadók, akiknek családon belüli intergenerációs kapcsolatai a legerősebbek (N=107), esetükben megfigyelhető az oktatókkal való kapcsolattartási formák negatív súlya is, rájuk jellemző legkevésbé az oktatókkal való kapcsolattartás.
- A negyedik klaszter esetében a vizsgált tőkék hiánya, a bevont itemek negatív súlya tapasztalható (N=55), ám ők szerepelnek a legkisebb elemszámmal a válaszadók között.

A sajátos képzési igényű hallgatók esetében a következő megoszlás tapasztalható kapcsolati beágyazottság tekintetében a klaszterek mentén (22. táblázat).

22. táblázat: A beágyazódás klaszterek megoszlása a sajátos képzési igényű hallgatók összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , N=331)

	L-SKI	NL-SKI
Intézményi intergenerációs	<u>30,5%</u>	15,8%
Intragenerációs	28,4%	32,1%
Családon belüli intergenerációs	29,8%	32,1%
Kapcsolati tőkehiányos	11,3%	<u>20,0%</u>
N	141	190

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 22. táblázat alapján látható, hogy a sajátos képzési igényű hallgatói típusok között szignifikáns eltérés tapasztalható a kapcsolati beágyazottság tekintetében. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akikre az intézményi intergenerációs beágyazottság jellemző, s közöttük a legalacsonyabb azok aránya, akiket a társadalmi tőkék hiánya jellemez. Ezzel szemben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatóknál ennek ellenkezője tapasztalható, s a tőkehiányosak között szerepelnek felülreprezentáltak, míg közöttük a legalacsonyabb az intézményi intergenerációs beágyazottsággal jellemezhető hallgatók aránya. Feltételezésünkkel egybeesik, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók intergenerációs beágyazottsága, és a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók intragenerációs beágyazottsága lesz erősebb, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a tőkehiánnyal jellemezhető magas aránya azonban nem várt eredmény. A későbbiekben vizsgálatra kerülnek ezen beágyazódási típusok sajátosságai, így vélhetően választ kapunk arra, mi jellemzi a tőkehiányos hallgatói csoportot.

A korábbi kutatási eredmények alapján a speciális igényű gyermeket nevelő családok nagyobb arányban tartoznak azon családok közé, akik szűkebb és tágabb kapcsolathálójukból is kirekesztődtek, ez azonban a korábbi kutatási eredmények alapján a súlyos sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családok esetében gyakoribb (Hrabéczy 2020). Mindebből feltételezhetjük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő tanulók közül főként azok lesznek képesek bejutni a felsőoktatásba, akik kapcsolathálója stabil és kiterjedt, ám a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a felsőoktatásba való bekerülést a kapcsolathálóik kevésbé befolyásolják.

8.4. A szocioökonómiai háttér és társadalmi tőke összefüggései

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy az egyes beágyazottsági típusba tartozó válaszadók hogyan írhatók le a szocioökonómiai státusmutatók mentén, s milyen különbségek mutatkoznak e tekintetben a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között.

A nemek között megmutatkozó különbségeket a 15. melléklet szemlélteti. A látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében is szignifikáns összefüggéseket kaptunk ebben a tekintetben. A 15. melléklet alapján a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében azt láthatjuk, hogy az intézményi intergenerációs beágyazottság a férfiakra nagyobb arányban jellemző, mint a nőkre, s a férfiak felülreprezentáltak szerepelnek ezen beágyazódási típusban.

A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókról emellett elmondható, hogy esetükben a nőkre jellemző nagyobb arányban az intragenerációs, és a családon belüli intergenerációs beágyazottság, azonban a férfiak jelennek meg nagyobb arányban a tőkehiányos beágyazódási típusban. Ezzel szemben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő válaszadók között a férfiak a tőkehiányos beágyazódási típusban jelennek meg felülreprezentáltak, s a többi beágyazódási típusba tartozás mindhárom esetben a nőkre jellemző nagyobb arányban. Fontos különbség a két csoport között, hogy az oktatókkal való kapcsolat esetében eltér a két nem megoszlása. Pusztai (2011) alapján az oktatói kapcsolatoknak a nők esetében van nagyobb jelentősége, s ez az egyéb hátrányos helyzetű csoportokat is jellemzi, a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetén azonban feltételezhető, hogy ezen folyamatok a férfiak esetében érvényesülnek erőteljesebben. Hrabéczy és Pusztai (2020) eredményei alapján a hazai felsőoktatásban a sajátos képzési igényű hallgatók körében magasabb a férfiak aránya annak ellenére, hogy a teljes hallgatótársadalomban nőtöbbség jellemző. Ám e kutatás eredményeiből látszik, hogy a különböző fogyatékoságtípusokat tekintve a férfiak a látható jeleket nem mutató SKI kategóriába tartozó fogyatékoságokkal jelennek meg felülreprezentáltak, így felmerülhet a kérdés arra vonatkozóan, hogy a férfihátrány eltérő mértékben van-e jelen a két sajátos képzési igényű hallgatótípus között.

23. táblázat: Családszerkezet a sajátos képzési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (*Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (%), $N=331$)

	Intézményi inter- generációs	Intra- generációs	Családon belüli intergene- rációs	Tőke- hiányos
--	------------------------------------	----------------------	--	------------------

L-SKI	Teljes család	76,7%	72,5%	76,2%	62,5%
	Egyszülős család	(18,6%)	(15,0%)	(19,0%)	(6,3%)
	Mozaik család	(0,0%)	(2,5%)	(0,0%)	(0,0%)
	Nem szülei nevelik	(4,7%)	(10,0%)	(4,8%)	<u>(31,3%)</u>
	N	43	40	42	16
*NL-SKI	Teljes család	70,0%	60,7%	<u>80,3%</u>	60,5%
	Egyszülős család	(23,3%)	19,7%	(11,5%)	13,2%
	Mozaik család	(6,7%)	(14,8%)	(4,9%)	(10,5%)
	Nem szülei nevelik	(0,0%)	(4,9%)	(3,3%)	<u>(15,8%)</u>
	N	30	61	61	38

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A zárójelben feltüntetett értékek elemszáma kevesebb, mint 10.

A nem után megvizsgáltuk a család összetételére vonatkozó jellemzőket, melyek közül a családszerkezet esetében kaptunk szignifikáns eltérést, ám ez esetben a különbség csupán a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében szignifikáns (23. táblázat). Mivel azonban a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében is tapasztalható felülreprezentáltság jelenléte, így Ceglédi (2018) alapján a rejtett összefüggések feltárása érdekében figyelünk az adjustált reziduálisok értékére, és ezeket is elemezzük. A 23. táblázat alapján azt láthatjuk tehát, hogy a tökehiányosok között felülreprezentáltak vannak jelen azok, akik nem szüleikkel nevelkedtek, s ezen esetben a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók is felülreprezentáltak jelennek meg. Ezen eredmény azt figyelembe véve is jelentős, hogy a mintában szereplő válaszadók legnagyobb százaléka teljes családban nevelkedett, s felülreprezentáltak a mintán a mozaikcsaládban nevelkedők aránya is a rekrutáció vizsgálatára irányuló fejezet eredményei alapján. A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között mindemellett felülreprezentáltak jelennek meg azok, akik teljes családban nevelkedve a családon belüli intergenerációs kapcsolatrendszerbe beágyazottak a leginkább.

A mélyebb megértés érdekében vizsgáltuk a lakóhely településtípusát is, e tekintetben azonban csupán a teljes mintán tapasztaltunk szignifikáns eltéréseket, a két vizsgált sajátos képzési igényű hallgatói csoport között nem (16. melléklet). A 16. melléklet eredményei alapján látható, hogy az intézményi intergenerációs közegbe beágyazott hallgatók között felülreprezentáltak jelennek meg azok, akik nagyvárosból érkeznek, s alulreprezentáltak szerepelnek a községből, faluból érkezők. Azonban a községből, faluból érkezők az intragenerációs beágyazottsággal jellemezhető csoport esetében szerepelnek felülreprezentáltak. Pusztai (2011) korábban említett

megállapítására utalva a lakóhely településtípusa szintén összefüggésben állhat a szókincs, kulturális tőke meglétével, melyek következtében az intergenerációs közegben kevésbé érzik otthonosan magukat a hallgatók, s kiemelten érvényes ez a felsőoktatási intergenerációs közegre.

A szülők iskolai végzettségét vizsgálva szintén csupán a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókra vonatkozóan kaptunk szignifikáns eltéréseket (17. melléklet). A szülők iskolai végzettségére vonatkozó korábbi ismereteink szerint várható eredmény, hogy a kvázi alapfokú végzettségű szülők gyermekei szerepelnek felülreprezentáltan a tőkehiányos beágyazódási típusban. Ezzel szemben a kvázi felsőfokú végzettségű szülők gyermekei felülreprezentáltan szerepelnek az intézményi intergenerációs beágyazottsággal jellemezhető csoportban, valamint kvázi középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei a családon belüli intergenerációs beágyazottsággal jellemezhető csoportban szerepelnek a legmagasabb arányban. Megkíséreltük feltárni, hogy a szülői iskolai végzettség hatással van-e a korábban bemutatott családszerkezet beágyazódástípusokon belüli megoszlására, azonban a minta elemszáma ennek elemzését nem tette lehetővé az adatok szétaprózódása következtében.

24. táblázat: Szubjektív anyagi helyzet a sajátos képzési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (*Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=326$)

		Intézményi inter- generációs	Intra- generációs	Családon belüli inter- generációs	Tőke- hiányos
*L-SKI	Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet	(4,9%)	(0,0%)	(0,0%)	<u>(18,8%)</u>
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	95,1%	100,0%	100,0%	81,3%
	N	41	40	42	16
NL-SKI	Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet	(3,4%)	<u>(6,6%)</u>	(0,0%)	(0,0%)
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	96,6%	93,4%	100,0%	100,0%
	N	29	61	60	37

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2. A zárójelben feltüntetett értékek elemszáma kevesebb, mint 10.

Az anyagi helyzet tekintetében egyaránt vizsgáltuk az objektív, relatív és szubjektív anyagi helyzetet is, azonban csupán a szubjektív anyagi helyzet esetében kaptunk

szignifikáns eltérést, s ez is a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatói csoportban figyelhető meg. A szignifikancia hiányának ellenére azonban a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében is figyeltünk az adjusztált reziduálisok értékére, melyből kirajzolódott, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók körében a rossz szubjektív anyagi helyzettel rendelkezők felülreprezentáltak jelennek meg az intragenerációs beágyazottsággal rendelkező hallgatók körében. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók körében azt láthatjuk, hogy a rossz szubjektív anyagi helyzettel rendelkezők a tőkehiányosak között jelennek meg felülreprezentáltak. A két csoport közötti különbséget feltételezhetően a fogyatékoságok jellege, és az azokból fakadó családi kapcsolatokra jellemző törések adják, a korábbi kutatási eredmények ugyanis arra világítottak rá, hogy az akár súlyos, testi vagy érzékszervi sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családok kiszorulnak a társadalmi és gazdasági részvételből, ezzel csökkentve anyagi helyzetüket és kapcsolathálójukat egyaránt (Crawley és Sanderson 1982, Berszán 2007, Hrabéczy 2019, 2020)

8.5. Társadalmi tőke és bekerülés a felsőoktatásba

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a felsőoktatásba való bekerüléskor mutatott bemeneti eredményesség milyen összefüggésben áll a vizsgált hallgatók beágyazottságával. Ebben a tekintetben nem csupán a klaszterek mentén, hanem a kialakított főkomponensek mentén is vizsgáljuk a bemeneti eredményességet, hogy felmérjük, a felsőoktatást megelőzően jelen lévő kapcsolatok és interakciók hogyan hatnak a felsőoktatásba történő bekerülésre. A klaszterek mentén való összehasonlítás esetében egyedül a többletpontok esetében kaptunk szignifikáns eltérést, azonban ezen esetben csupán a teljes mintára nézve. Ennek ellenére, szintén az adjusted reziduálisok magas értékei miatt a két fogyatékosági típusba tartozó hallgatói csoportra vonatkozó eredményeket is elemezzük.

25. táblázat: Többletpontok a sajátos képzési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (*Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (%), $N=331$)

		Intézményi inter- generációs	Intra- generációs	Családon belüli inter- generációs	Tőke- hiányos
L-SKI	nem igényelt	(9,3%)	(2,5%)	(14,3%)	(25,0%)

	előnyben részesítés	(16,3%)	(7,5%)	(4,8%)	(6,3%)
	teljesítmény	(11,6%)	(22,5%)	<u>33,3%</u>	(18,8%)
	mindkettő	62,8%	67,5%	47,6%	(50,0%)
	N	43	40	42	16
NL-SKI	nem igényelt	(13,3%)	(11,5%)	16,4%	26,3%
	előnyben részesítés	(0,0%)	18,0%	(13,1%)	(10,5%)
	teljesítmény	36,7%	42,6%	39,3%	44,7%
	mindkettő	<u>50,0%</u>	27,9%	31,1%	18,4%
	N	30	61	61	38
*N	nem igényelt	(11,0%)	(7,9%)	15,5%	<u>25,9%</u>
	előnyben részesítés	(9,6%)	13,9%	9,7%	(9,3%)
	teljesítmény	21,9%	34,7%	36,9%	37,0%
	mindkettő	<u>57,5%</u>	43,6%	37,9%	27,8%
	N	73	101	103	54

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2. A zárójelben feltüntetett értékek elemszáma kevesebb, mint 10.

A 25. táblázatot szemlélve látható, hogy a többletpontok igénylése tekintetében jelentős különbségek mutatkoznak az egyes beágyazódási típusok között. Az intézményi intergenerációs beágyazottsággal jellemezhető hallgatói csoportban felülreprezentált azon sajátos képzési igényű hallgatók aránya, akik előnyben részesítés és többletteljesítmény jogcímen egyaránt igényeltek többletpontokat, s ez a felülreprezentáltság a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében is megjelenik. Alulreprezentáltak jelennek meg azonban ebben a klaszterben azok, akik csupán többletteljesítményért igényeltek többletpontokat. Az intragenerációs közegbe beágyazott hallgatói csoportban azon hallgatók jelennek meg alulreprezentáltak, akik semmilyen jogcímen nem igényeltek többletpontokat, s ez főként a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében figyelhető meg. Ugyanakkor ezen klaszterben találunk legnagyobb eséllyel olyan hallgatókat, akik csak előnyben részesítés jogcímen igényeltek többletpontokat. A családon belüli intergenerációs beágyazottsággal jellemezhető hallgatói csoportban magasabb arányban vannak jelen azok, akik többletteljesítményért, vagy mindkét jogcímen többletpontot igényeltek, ezen klaszterben pedig a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók között lesznek felülreprezentáltak a teljesítményért pontot igénylők.

A tőkehiányos klaszterről korábban megállapításra került, hogy társadalmi státusmutatóik rosszabbak, mint a többi klaszterbe tartozó hallgatónak, a bemeneti

eredményességnél pedig azonos jelenség figyelhető meg. Ezen klaszterben felülreprezentált azok aránya, akik semmilyen jogcímen nem igényeltek többletpontokat, s ez a felülreprezentáltság a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatóknál is megjelenik. Hrabéczy (2019) eredményei alapján a többletpontok igénybevétele egy olyan folyamat eredménye, mely során a sajátos képzési igényű hallgatók korábbi tapasztalataikat felhasználva, vagy intergenerációs kapcsolataikra támaszkodva folyamodnak a különböző támogatások, lehetőségek igénybevétele felé, s hallgatóként egyfajta önérvényesítésként önállóan is igénylik őket. Az eddigi eredmények alapján feltételezzük, hogy a kapcsolathálónak nem csupán a bemeneti eredményesség mutatójaként szolgáló többletpontok, hanem az esélyegyenlőség különböző összetevői esetén is kiemelt szerepe lesz, azonban ennek vizsgálatára a következő fejezetben fogunk kitérni, jelen fejezetben ezzel egyelőre nem foglalkozunk.

A mélyebb megértés érdekében a felsőoktatásban létrejött bevonódás típusok mellett azt is megvizsgáltuk, hogy a felsőoktatást megelőző tényezők milyen összefüggésben állnak a bemeneti eredményességgel. Ennek vizsgálatára a 19. táblázatban ismertetett főkomponensek közül felhasználtuk a szülőkre vonatkozó, a középiskolai tanárookra vonatkozó, valamint a középiskolai osztálytársakra vonatkozó főkomponenseket, és compare means segítségével megvizsgáltuk a többletpontokat, azt, hogy a korrigált összpontszám alapján bekerültek volna-e jelenlegi képzésükre, valamint azt, hogy arra a képzésre jutottak-e be a válaszadók, amelyet első helyen jelöltek meg a felsőoktatási felvételi során. Mindhárom vizsgált változó esetében csupán a negatív középiskolai tanári magatartás terén láthatunk szignifikáns eltérést, valamint a korrigált összpontszámmal való bekerülés esetében a szülővel való multiplex kapcsolat megléte is szignifikáns különbséget eredményezett.

26. táblázat: Negatív pedagógusi magatartás főkomponens átlagai SKI csoportonként, a többletpontok igénylése mentén (Anova-teszt, $p < 0,05$) ($N=324$)

Negatív pedagógusi magatartás		
L-SKI	nem igényelt	-0,1662577
	előnyben részesítés	0,0467158
	teljesítmény	-0,0444267
	mindkettő	-0,3015504
	N	-0,2001754
NL-SKI	nem igényelt	0,1774669
	előnyben részesítés	-0,1195971

teljesítmény	0,3086172
mindkettő	0,0695230
N	0,1594158

Forrás: IncludED2020

A 26. táblázat alapján láthatjuk tehát, hogy a többletpontok tekintetében a negatív középiskolai tanári magatartás esetében kaptunk szignifikáns eltérést. Az adatok alapján látható, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók körében lesz a legalacsonyabb átlagban jellemző a negatív tanári magatartás percepciója, s közöttük is azok körében, akik mindkét jogcímen igényelték a többletpontokat. Közülük is azok esetében tapasztalható magasabb átlagban, akik csak előnyben részesítésért igényeltek többletpontot. Ezen érték azonban még így is kifejezetten alacsony átlagnak mondható, összehasonlítva a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókra vonatkozó eredményekkel. Látható ugyanis a 26. táblázat alapján, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók átlagosan gyakrabban érzékelnek negatív tanári magatartást a középiskolában töltött évek alatt. Köreikben némiképp eltérő képet láthatunk, esetükben ugyanis azok érzékelték legkevésbé a negatív tanári magatartást, akik a felvételikor kizárólag előnyben részesítés jogcímen igényeltek többletpontokat, s azok a legnagyobb mértékben, akik kizárólag többletteljesítmény jogcímen igényelték. Ez nem várt eredmény, ugyanis azt feltételezhetnénk, hogy a kiemelkedő teljesítményt inkább a pozitív, befogadó tanári magatartás mozdítja előre.

27. táblázat: Negatív pedagógusi magatartás és multiplex szülői bevonódás főkomponensek átlagai SKI csoportonként, az előnyben részesítés nélküli sikeres felvételi mentén (Anova-teszt, $p < 0,05$) ($N=324$)

	Negatív pedagógusi magatartás	Multiplex szülői bevonódás
L-SKI		
nem kerülne be	-0,1077827	-0,1459898
bekerülne	-0,2306090	0,2559185
N	-0,1896669	0,1230295
NL-SKI		
nem kerülne be	0,2876802	-0,0320234
bekerülne	0,1296669	-0,1479050
N	0,1770709	-0,1127005

Forrás: IncludED2020

A 27. táblázat adatai a korábbinál eltérő tendenciát mutatnak. Mind a látható jeleket mutató, mind a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében az figyelhető meg, hogy azok érzékelték gyakrabban a negatív tanári magatartást irányukba, akik aztán a felsőoktatásba történő jelentkezésükkor nem kerültek volna be jelenlegi szakjukra akkor, ha nem igényelnék előnyben részesítésért többletpontot. Az előnyben részesítés nélküli bekerüléssel azonban a negatív tanári magatartás percepciója mellett a szülőkkel való multiplex kapcsolat is összefüggésben áll. A 27. táblázat alapján látható, hogy e tekintetben a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között azonban eltérő tendencia figyelhető meg. Míg a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a multiplex szülői bevonódás azokra jellemző inkább, akik előnyben részesítés nélkül is bekerültek volna jelenlegi szakjukra, addig a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében éppen rájuk jellemző ez a fajta kapcsolat kisebb mértékben. Ezen eredmények alátámasztják a szülői bevonódás, valamint a tanári attitűd pozitív hatását a tanulmányi eredményességre, tanulmányi előrehaladásra.

A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő, előnyben részesítés nélkül is bekerülő hallgatók esetében a multiplex szülői bevonódás átlaga alacsonyabb, mint azon látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók körében, akik nem kerültek volna be előnyben részesítés nélkül jelenlegi szakjukra. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a szülői bevonódás a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében erőteljesebb hatást fejt ki a felsőoktatásba való bekerülés tekintetében, továbbá feltételezhető, hogy az előzetes szelekció esetükben erőteljesebben valósul meg, s míg a nem sajátos képzési igényű hallgatókhoz képest meghatározó szerepe lesz a szocioökonómiai státusnak, addig a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között a családon belüli társadalmi tőke lehet az, amely az előzetes szelekció folyamán kompenzálhatja a fogyatékosságból fakadó hátrányos helyzetet.

28. táblázat: Negatív pedagógusi magatartás főkomponens átlagai SKI csoportonként, az első helyre történő bekerülés mentén (Anova-teszt, $p < 0,05$) ($N = 324$)

		Negatív pedagógusi magatartás
L-SKI	nem került be első helyre	0,0938189
	első helyre bekerült	-0,2631742
	N	-0,2001754
NL-SKI	nem került be első helyre	0,0811799
	első helyre bekerült	0,1698635
	N	0,1541846

A tekintetben, hogy első helyre került-e be a válaszadó a felsőoktatásra szintén a negatív tanári magatartás eredményezett szignifikáns eltérést. A 28. táblázat alapján látható, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében ott erősebb e jelenség percepciója, ahol a hallgató nem az általa elsőként megjelölt szakra került be, míg a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatóknál ennek ellenkezőjét tapasztalhatjuk. Ezen eredmény azonban azon az előzőekben feltett felvetésünket is támogatja, mely szerint az előzetes szelekció a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében erőteljesebben érvényesül, és a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók kevésbé kitettek ezen jelenségnek. Érdekes eredmény azonban, hogy a bemeneti eredményesség vizsgálatakor nem kaptunk szignifikáns eredményeket a szülői bevonódás esetében a legtöbb esetben, valamint a pozitív tanári és kortárs magatartás sem eredményezett eltéréseket. Úgy tűnik tehát, hogy a negatív hatások erőteljesebben érvényesülnek a sajátos képzési igényű hallgatók esetében, mint a pozitív tényezők.

8.6. Felsőoktatási beágyazottság a különböző képzéseken

A következőkben a beágyazódás klaszterek és főkomponensek mentén vizsgáljuk a válaszadók által látogatott képzések és képzésterületek sajátosságait. A klaszterek segítségével vizsgálatra kerültek a képzésterületek, a szak nehézségének oktatáspolitikai megítélése, valamint a szak attraktivitása, azonban csupán a szak nehézségének oktatáspolitikai megítélése mentén kaptunk szignifikáns eltérést, s azon belül is csupán a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében.

29. táblázat: Szak nehézsége a sajátos képzési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (*Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (%), $N=319$)

		Intézményi intergenerációs	Intragenerációs	Családon belüli intergenerációs	Tőkehiányos
*L-SKI	könnyebbnek ítélt	67,4%	50,0%	33,3%	(40,0%)
	nehezebbnek ítélt	32,6%	50,0%	66,7%	(60,0%)
	N	43	38	39	15
NL-SKI	könnyebbnek ítélt	60,7%	49,2%	48,3%	40,5%
	nehezebbnek ítélt	39,3%	50,8%	51,7%	59,5%
	N	28	59	60	37

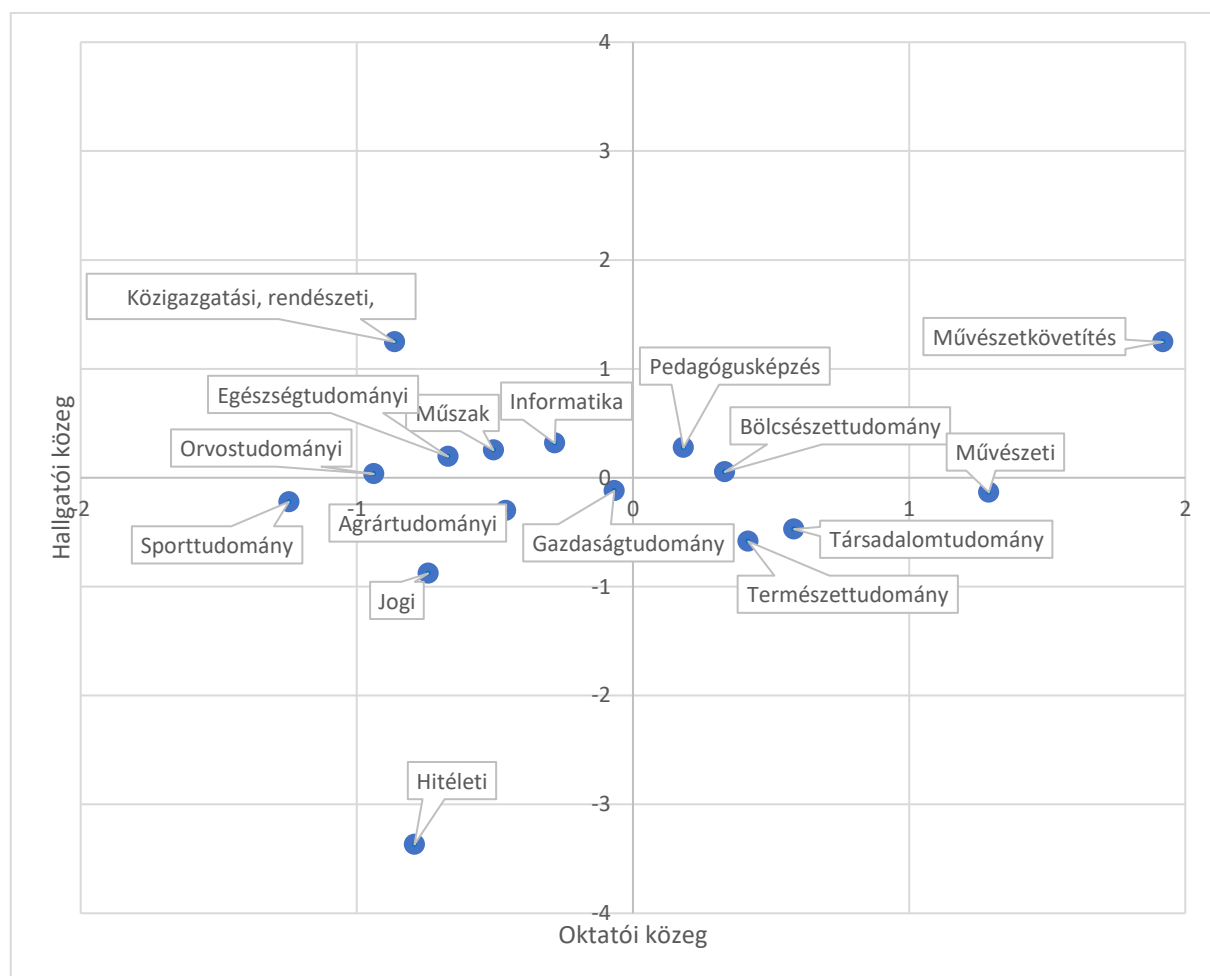
Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A zárójelben feltüntetett értékek elemszáma kevesebb, mint 10.

A 29. táblázat adatai alapján láthatjuk, hogy a könnyebbnek ítélt szakokon vannak felülreprezentáltak azon válaszadók, akiknek intézményi intergenerációs beágyazottsága erősebb. Emellett azonban a családon belüli intergenerációs beágyazottság lesz felülreprezentáltak jellemző a nehezebbnek ítélt képzések hallgatói esetében. Ezen eredmény tovább erősíti a családon belüli társadalmi tőke hátránykompenzáló hatását a magasabb presztízsű képzésekre való bejutása elősegítőjeként, valamint a korábbi eredményeik alapján láthattuk, hogy az előnyben részesítésért igényelhető többletpontok hiányában is elegendő munícióval rendelkeznek a szüleikkel szoros kapcsolatot ápoló hallgatók ahhoz, hogy bekerüljenek a felsőoktatásba. Ezeken a képzéseken azonban a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazottsága már alacsonyabb mértékben fog megvalósulni.

A képzésterületek és klaszterek vonatkozásában nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést, megvizsgáltuk azonban, hogy az intézményen belüli inter- és intragenerációs kapcsolatok pozitív és negatív tényezői mentén hogyan oszlanak meg az egyes képzésterületek. Ehhez a befogadó oktatói magatartás, a negatív oktatói magatartás, a befogadó hallgatótárs és kirekesztő hallgatótárs főkomponensek kerültek felhasználásra. Első körben compare means segítségével összehasonlítottuk a sajátos képzési igényű hallgatókból álló almintán a képzésterületeket annak megfelelően, hogy milyen mértékben érzékelnek befogadó vagy kirekesztő magatartást a válaszadók az oktatók, mind a hallgatótársak részéről. Ennek eredményeit a 18. mellékletben szereplő táblázat szemlélteti.

Ezt követően mind az oktatói, mind a hallgatói magatartások percepciói esetében kivontuk képzésterületenként a befogadó magatartás értékéből a kirekesztő magatartás értékét, ezzel minden képzésterület esetében rendelkezésünkre állt egy érték, mely az oktatók befogadó-kirekesztő magatartását jellemzi, valamint a hallgatótársak befogadó-kirekesztő magatartását jellemzi. Ennek eredményei láthatók a 19. mellékletben. Ezt követően egy koordináta-rendszerben ábrázoltuk a kapott értékeket, mely esetében az oktatói befogadás mértéke jelentette a koordináta-rendszer vízszintes tengelyét, a hallgatói befogadó magatartás pedig a koordináta-rendszer függőleges tengelyét. Ennek eredményeit a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra: Képzésterületek megoszlása oktatói és hallgatói befogadó attitűd mentén



Forrás: Included2020

A 2. ábra alapján látható tehát, hogy az egyes képzésterületek két dimenzió mentén megoszlának abban a tekintetben, hogy az oktatói és hallgatói közeg milyen mértékben befogadó vagy kirekesztő a sajátos képzési igényű válaszadók megítélése szerint. A 2. ábra alapján látható, hogy míg a hallgatói közeg befogadóképességének mértéke, noha jól láthatóan elkülöníthető, mégis kevesebb az eltérés a képzésterületek között, mint az oktatói közeg befogadó magatartásának megítélésében. E tengely mentén jobban megoszlának a képzésterületek, nagyobb eltérések mutatkoznak a képzések között ebben a tekintetben. A koordináta rendszer alapján azonban jól láthatóan négyfelé oszthatók a befogadás mértéke és iránya alapján a képzésterületek, így ennek megfelelően létrehoztunk egy erre vonatkozó változót, mely esetében a képzésterületek megoszlását a 30. táblázat szemlélteti.

30. táblázat: Képzésterületek besorolása oktatói és hallgatói befogadó attitűd mértéke szerint

Befogadó inter- és intragenerációs közeg	Kirekesztő inter- és intragenerációs közeg	Befogadó intergenerációs, kirekesztő intragenerációs közeg	Befogadó intragenerációs, kirekesztő intergenerációs közeg
művészetközvetítés	sporttudomány	társadalomtudomány	közigazgatási
pedagógusképzés	agrártudomány	természettudomány	informatika
bölcsészettudomány	gazdaságtudomány	művészeti	egészségtudományi
	jogi		orvostudományi
	hitéleti		műszaki

Forrás: IncludED2020

A 30. táblázat alapján látható, hogy elkülönítettük azon képzésterületeket, ahol mind az inter-, mind az intragenerációs felsőoktatási közeg befogadó a sajátos képzési igényű hallgatók megítélése alapján, ahol mint az inter- és intragenerációs felsőoktatási közeg elutasítónak, kirekesztőnek bizonyul a válaszadók megítélése alapján, s azokat a képzésterületeket, ahol az intergenerációs közeg befogadó és az intragenerációs közeg elutasító, valamint az intergenerációs közeg elutasító és az intragenerációs közeg befogadó. Az így létrehozott változó a későbbiekben kerül felhasználásra az esélyegyenlőség percepciójáról és a felsőoktatási eredményességről szóló fejezetekben.

8.7. Ki ágyazódik be a felsőoktatási közegbe?

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy az általunk eddig vizsgált tényezők közül melyek azok, amelyek kimutathatóan növelik az esélyét annak, hogy egy sajátos képzési igényű hallgató beágyazódjon a felsőoktatási közegbe. Mivel azonban az előzetes elemzéseink alapján az intézményen belüli intergenerációs és az intragenerációs kapcsolatok eltérő mintázatokkal írhatók le, külön elemeztük az oktatói, valamint a hallgatói közegbe való beágyazódást. Ennek vizsgálatára bináris logisztikus regresszióelemzést hajtottunk végre az SKI almintán. Ennek oka, hogy ahogy korábban leírásra került, az SKI almintán szereplő válaszadók a változók nem teljes lefedettsége miatt a legtöbb tekintetben nem összehasonlíthatók a tipikus fejlődésű hallgatókat tartalmazó almintával. A változók előkészítése során függő változóinkból dummy változót készítettünk, ahol az 1-es értéket az átlag feletti beágyazódással jellemezhető hallgató jelentette. Az elemzésbe magyarázó változókként egyaránt bevonásra kerültek kategóriális és folytonos változók

is. A kategoriális változók mindegyikének esetében feltüntetjük a táblázatban a referenciaértéket is (31. táblázat). A regressziós modellekbe mindkét esetben bevonásra kerültek a szociodemográfiai háttérváltozók, a képzés jellemzői, valamint a kialakított főkomponensek. Az elemzésbe előzetesen bevontuk a képzésterületeket is, ám mivel ez jelentősen rontotta mindkét modellt, eltávolítottuk az elemzésből.

31. táblázat: Az átlagnál erősebb intergenerációs felsőoktatási beágyazódásra ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=331)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
NL-SKI (ref.: L-SKI)	-0,587	0,408	2,070	1	0,150	0,556
Férfi (ref.: Nő)	0,894	0,408	4,796	1	0,029	2,445
Családszerkezet (ref.: nem szülei nevelik)			3,086	3	0,378	
Egyszülős család	0,821	1,057	0,604	1	0,437	2,274
Mozaik család	-0,882	1,418	0,387	1	0,534	0,414
Teljes család	0,310	0,966	0,103	1	0,748	1,364
Családméret (ref.: egyke)			3,475	2	0,176	
Egy testvér	-0,241	0,563	0,183	1	0,669	0,786
Nagycsaládos	-0,898	0,578	2,416	1	0,120	0,407
Településtípus (ref.: község, falu)			1,382	2	0,501	
Kisebb város	0,169	0,553	0,094	1	0,759	1,185
Nagyváros	0,578	0,566	1,043	1	0,307	1,782
Szülők iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú)			0,632	2	0,729	
Kvázi középfokú	1,266	1,595	0,630	1	0,427	3,546
Kvázi felsőfokú	1,265	1,622	0,609	1	0,435	3,544
Szubjektív anyagi helyzet (dummy)	0,446	1,337	0,111	1	0,739	1,562
Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagnál rosszabb)			0,492	2	0,782	
Átlagos anyagi helyzet	-0,444	0,736	0,363	1	0,547	0,642
Átlagnál jobb anyagi helyzet	-0,539	0,769	0,492	1	0,483	0,583
Objektív anyagi helyzet (folytonos)	-0,145	0,162	0,810	1	0,368	0,865
Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó képzés)			0,240	2	0,887	
Közepesen vonzó képzés	0,047	0,551	0,007	1	0,932	1,048
Erősen vonzó képzés	0,241	0,592	0,166	1	0,683	1,273
Nehéznek ítélt szak (dummy)	-1,170	0,494	5,615	1	0,018	0,310
Szak lemorzsolódási rizikója (folytonos)	0,005	0,028	0,038	1	0,846	1,005
Többletpontok (ref.: nem igényelt többletpontot)			7,237	3	0,065	
Előnyben részesítés	0,763	0,854	0,799	1	0,371	2,146
Többletteljesítmény	0,664	0,730	0,828	1	0,363	1,943
Előnyben részesítés és többletteljesítmény	1,553	0,704	4,872	1	0,027	4,728
Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna (dummy)	0,116	0,413	0,079	1	0,779	1,123
Első helyre bekerült (dummy)	0,286	0,507	0,318	1	0,573	1,330
Szülőkkel való multiplex kapcsolat	0,182	0,213	0,728	1	0,393	1,199
Instrumentális szülői bevonódás	0,338	0,199	2,880	1	0,090	1,401

Posztadoleszcens szülői gondoskodás	-0,021	0,198	0,011	1	0,917	0,980
Negatív oktatói magatartás	-0,146	0,194	0,565	1	0,452	0,864
Befogadó pedagógusi magatartás	1,039	0,235	19,500	1	0,000	2,827
Felzárkóztatásra irányuló pedagógusi interakció	0,163	0,203	0,643	1	0,422	1,177
Negatív pedagógusi magatartás	0,140	0,201	0,486	1	0,486	1,150
Befogadó hallgatói magatartás	-0,143	0,245	0,339	1	0,560	0,867
Kirekesztő hallgatói magatartás	0,296	0,208	2,025	1	0,155	1,344
Befogadó tanulói magatartás	-0,169	0,220	0,595	1	0,440	0,844
Kirekesztő tanulói magatartás	0,206	0,181	1,289	1	0,256	1,229
Egyetemen kívülre fókuszáló interakciók	0,096	0,215	0,201	1	0,654	1,101
Tanulásra fókuszáló interakciók	-0,074	0,194	0,147	1	0,702	0,928
Online baráti kapcsolattartás	0,070	0,201	0,121	1	0,728	1,072
Constant	-2,442	2,293	1,134	1	0,287	0,087

Forrás: IncludED2020

Elsőként tehát azt vizsgáltuk meg, hogy mely tényezők növelik annak esélyét, hogy a sajátos képzési igényű hallgató az átlagnál nagyobb mértékben legyen beágyazott az intézményi intergenerációs közegbe. Függő változóként szerepelt az a dummy változó, amelyet az oktatókkal való befogadó irányú interakciókból képzett főkomponens alapján hoztunk létre (31. táblázat). A bevont változók között tehát szerepelnek demográfiai és anyagi helyzetre vonatkozó háttérváltozók, a képzés jellemzői, a bemeneti eredményesség indikátorai, valamint a kialakított főkomponensek. A főkomponensek között természetesen nem szerepel a függő változó létrehozásához felhasznált főkomponens.

A 31. táblázat alapján látható, hogy a bevont változók közül mely növeli az oktatókkal való kapcsolatokat átlag feletti mértékű kialakítását. A nem esetében láthatjuk, hogy amennyiben a válaszadó férfi, az majdnem 2,5-szeresére növeli az oktatókkal való kapcsolat kialakításának esélyét. Korábban szemléltetett eredményeink kapcsán láthatóvá vált, hogy a férfiak aránya azok között magasabb, akikre az intézményi intergenerációs beágyazottság jellemző. Ez azonban a korábbi kutatási eredmények alapján nem várt eredmény, így megvizsgáltuk, van-e a nem és az anyagi helyzet között összefüggés a vizsgált mintán, ebben azonban nem kaptunk szignifikáns eltérést, így ennek magyarázata további vizsgálatokat igényel. Szignifikánsnak bizonyul a szak nehézségi besorolása, mely esetében látható, hogy amennyiben a sajátos képzési igényű hallgató az oktatáspolitikai által nehéznek ítélt képzésben tanul, az jelentősen csökkenti az átlag feletti intézményi intergenerációs beágyazódás esélyét. Növeli azonban az e csoportba való kerülést az, ha a válaszadó előnyben részesítés és többletteljesítmény jogcímen egyaránt

igényelt többletpontokat a felvételi során, s ahhoz képest, akik nem igényeltek 4,7-szeresére növeli az esélyeket.

Láthatjuk továbbá, hogy amennyiben a válaszadó középiskolai tanulmányai alatt pozitív tanári magatartást tapasztal, 2,8-szorsára növeli az esélyét annak, hogy a felsőoktatásban is hasonló tapasztalatokról számoljon be, s beágyazódjon az intézményi intergenerációs közegbe. Hrabéczy (2019) interjú kutatásának eredményei szintén kimutatták a felsőoktatást megelőző kapcsolatháló felsőoktatási eredményességben betöltött szerepét, ezen eredmény alapján pedig látható, hogy nem csupán az előmenetel, hanem a kapcsolatháló és a felsőoktatási beágyazottság szempontjából is kiemelt tényező. Ezen eredmény aláhúzza az inkluzív szemléletű pedagógusok jelenlétének fontosságát, hiszen látható, hogy hosszú távú befektetésként nem csupán az iskolában töltött évek alatt, hanem azt követően is megtérül és érvényesíti pozitív hatását.

32. táblázat: Az átlagnál erősebb intragenerációs felsőoktatási beágyazódásra ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=331)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
L-SKI (ref.: NL-SKI)	-0,131	0,407	0,104	1	0,747	0,877
Férfi (ref.: Nő)	-0,021	0,397	0,003	1	0,957	0,979
Családszerkezet (ref.: nem szülei nevelik)			6,398	3	0,094	
Egyszülős család	2,010	0,991	4,115	1	0,043	7,464
Mozaik család	2,685	1,230	4,767	1	0,029	14,651
Teljes család	1,419	0,927	2,345	1	0,126	4,134
Családméret (ref.: egyke)			2,976	2	0,226	
Egy testvér	0,947	0,551	2,955	1	0,086	2,578
Nagycsaládos	0,626	0,562	1,242	1	0,265	1,871
Településtípus (ref.: község, falu)			1,716	2	0,424	
Kisebb város	0,315	0,524	0,361	1	0,548	1,370
Nagyváros	-0,249	0,528	0,222	1	0,637	0,779
Szülők iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú)			1,202	2	0,548	
Kvázi középfokú	1,264	1,502	0,708	1	0,400	3,538
Kvázi felsőfokú	0,966	1,542	0,393	1	0,531	2,628
Szubjektív anyagi helyzet (dummy)	-1,140	1,965	0,336	1	0,562	0,320
Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagnál rosszabb)			1,164	2	0,559	
Átlagos anyagi helyzet	0,021	0,784	0,001	1	0,978	1,021
Átlagnál jobb anyagi helyzet	-0,430	0,840	0,262	1	0,609	0,651
Objektív anyagi helyzet (folytonos)	0,278	0,160	3,024	1	0,082	1,321
Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó képzés)			1,717	2	0,424	
Közepesen vonzó képzés	0,443	0,510	0,756	1	0,385	1,558
Erősen vonzó képzés	0,725	0,553	1,717	1	0,190	2,064
Nehéznek ítélt szak (dummy)	-0,479	0,507	0,892	1	0,345	0,619

Szak lemorzsolódási rizikója (folytonos)	0,030	0,029	1,060	1	0,303	1,030
Többletpontok (ref.: nem igényelt többletpontot)			10,717	3	0,013	
Előnyben részesítés	2,165	0,798	7,364	1	0,007	8,717
Többletteljesítmény	0,794	0,666	1,420	1	0,233	2,211
Előnyben részesítés és többletteljesítmény	1,647	0,668	6,082	1	0,014	5,194
Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna (dummy)	-0,148	0,415	0,128	1	0,721	0,862
Első helyre bekerült (dummy)	-0,314	0,509	0,381	1	0,537	0,730
Szülőkkal való multiplex kapcsolat	0,093	0,215	0,189	1	0,664	1,098
Instrumentális szülői bevonódás	-0,170	0,207	0,669	1	0,413	0,844
Posztadoleszcens szülői gondoskodás	-0,350	0,183	3,668	1	0,055	0,705
Befogadó oktatói magatartás	0,094	0,221	0,179	1	0,672	1,098
Felzárkóztatásra irányuló oktatói interakció	-0,187	0,201	0,868	1	0,352	0,829
Negatív oktatói magatartás	-0,077	0,195	0,155	1	0,694	0,926
Befogadó pedagógusi magatartás	0,291	0,200	2,119	1	0,146	1,337
Felzárkóztatásra irányuló pedagógusi interakció	0,120	0,203	0,347	1	0,556	1,127
Negatív pedagógusi magatartás	-0,091	0,206	0,194	1	0,659	0,913
Befogadó tanulói magatartás	0,510	0,218	5,452	1	0,020	1,666
Kirekesztő tanulói magatartás	0,015	0,213	0,005	1	0,943	1,015
Kirekesztő hallgatói magatartás	-0,038	0,195	0,037	1	0,847	0,963
Egyetemen kívülre fókuszáló interakciók	-0,033	0,201	0,026	1	0,872	0,968
Tanulásra fókuszáló interakciók	-0,152	0,194	0,613	1	0,434	0,859
Online baráti kapcsolattartás	0,296	0,201	2,160	1	0,142	1,344
Constant	-4,488	2,445	3,368	1	0,066	0,011

Forrás: IncludED2020

Mivel korábbi eredményeink arra utalnak, hogy jelentős eltérés tapasztalható a felsőoktatási beágyazottságon belül az oktatókkal és hallgatókkal való kapcsolatok tekintetében, így külön megvizsgáltuk, milyen tényezők növelik annak esélyét, hogy a sajátos képzési igényű hallgató az átlagnál nagyobb mértékben beágyazódjon a felsőoktatási kortárs közegbe. A 31. táblázat által bemutatott regresszioelemzéshez hasonlóan ez esetben is bináris logisztikus regresszioelemzést alkalmaztunk (32. táblázat). A bevont változók közel azonosak azzal a különbséggel, hogy ez esetben bevonásra került az oktatókkal való kapcsolattartásra vonatkozó főkomponens, s nem került bevonásra a befogadó kortárs közegre vonatkozó főkomponens, mivel az ebből képzett dummy változó jelentette az elemzés során a függő változót.

A 32. táblázatot szemlélve láthatjuk, hogy feltételezésünk, mely szerint eltérő tényezők lesznek hatással a kortárs közegbe való beágyazottságra beigazolódott. Látható ugyanis, hogy a családszerkezet, az igényelt többletpontok és a középiskolai kortársak közé való beágyazottság van szignifikáns hatással a hallgatói közegbe való beágyazódásra. A családszerkezet esetében látható, hogy a referenciacsoporthoz, tehát

ahhoz viszonyítva, ha valakit nem szülei neveltek az egyszülős családban nevelkedés, valamint a mozaik családban nevelkedés növeli leginkább az esélyét a felsőoktatási kortárs közegbe való átlag feletti beágyazódásnak. Míg az egyszülős családban nevelkedés majdnem 7,5-szörösére növeli, addig a mozaik családban való nevelkedés mintegy 14,6-szorosára növeli ennek esélyét, mely egy igen jelentős mértékű növekedés. A többletpontok esetében látható, hogy ha valaki kizárólag előnyben részesítés jogcímén igényel többletpontot, az 8,7-szeresére növeli, míg, ha valaki mindkét jogcímén többletpontokat igényel, az 5,2-szeresére növeli a hallgatói közegbe való beágyazódás esélyét.

Látható, hogy ezen esetben is szerepet játszik az előnyben részesítésért való többletpontok igénylése, mely mögött feltételezésünk szerint a fogytékosság és nehézségek felvállalásának képessége állhat, mely összefügghet azzal, milyen mértékben, milyen bátorsággal közeledhetnek a sajátos képzési igényű hallgatók kortársaikhoz. A középiskolai kortárs kapcsolatok tekintetében is pozitív irányú hatást fedezhetünk fel, mely esetében szintén érvényes, hogy a felsőoktatást megelőző kapcsolatok mennyisége és minősége meghatározója a felsőoktatási évek alatt kialakított kapcsolatoknak. Hrabéczy (2019) interjúk kutatásának eredményeiben arról számol be, hogy a felsőoktatási évek alatt a megkérdezettek több pozitív tapasztalatot szereztek a kortárs közegben, ám feltételezhető, hogy a korábbi negatív tapasztalatok meggátolják a sajátos képzési igényű hallgatókat a társaik felé való közeledésben.

8.8. A kapcsolathálózati mintázatok sajátosságai

Ebben a fejezetben arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazottságának összetevőit, jellemzőit, valamint, azt, hogy a felsőoktatási és a felsőoktatást megelőző kapcsolatrendszerek milyen összefüggést mutatnak a felsőoktatásba való bekerülés egyes tényezőivel. Az elemzés során négy beágyazódási típust tudtunk elkülöníteni annak mentén, hogy intézményen belüli és kívüli, valamint inter- és intragenerációs vonatkozásban mely kapcsolatok erőssége jellemzi a válaszadókat leginkább.

Az intézményi intergenerációs beágyazottsággal jellemezhető sajátos képzési igényű hallgatók legnagyobb arányban férfi hallgatók, ám az e klaszterbe tartozó, látható jeleket nem mutatóSKI-vel élő hallgatókat a nőtöbbség jellemzi. A nem és a társadalmi háttér összefüggésében mintánkon nem mutatható ki szignifikáns összefüggés, ennek

ellenére a reprezentativitás hiánya miatt nem mondható ki, hogy e jelenség mögött nem húzódik meg magyarázatként a társadalmi háttér. Fényes (2009) férfihátrány hipotézisére alapozva feltételezzük, hogy a magasabb társadalmi státusú, jó háttérű sajátos képzési igényű férfi hallgatók esetében az oktatókkal való kapcsolat értéként, a tudatos kapcsolatépítés részeként jelenhet meg, mint előmenetelt támogató tényező. Ennek bizonyítására azonban reprezentatív mintán végzett vizsgálatra volna szükség. Szocioökonómiai háttér tekintetében az e klaszterbe tartozók jellemzően nagyvárosokból érkeztek, s nagyrészt felsőfokú végzettségű szülők gyermekei, akik az átlagosnál jobb szubjektív anyagi helyzettel rendelkeznek. E klaszterre jellemző, hogy köztük találunk legnagyobb eséllyel egyszülős családból érkezőket. Főként előnyben részesítés és többletteljesítmény jogcímén egyaránt igényelnek többletpontokat, s az oktatáspolitikai által könnyebbnek ítélt képzéseken találkozhatunk velük leggyakrabban.

Az intragenerációs közegbe beágyazott sajátos képzési igényű hallgatókra egyaránt jellemző az intézményen belüli és kívüli kortárs közegbe való beágyazottság. Nagyobb arányban találhatók nők ezen klaszteren belül, s a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között a mozaikcsaládból érkezők aránya is jelentős. Felülreprezentáltak érkeznek községből, faluból, s ugyan nem ezen klaszterben vannak a legmagasabb arányban, de főként középfokú végzettségű szülők gyermekei kerülnek ebbe a csoportba. Többségében jó anyagi helyzettel jellemezhetők, azonban a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között felülreprezentáltak jelen a rossz anyagi helyzetű hallgatók ezen klaszteren belül.

A családon belüli intergenerációs beágyazottság nagyobb arányban jellemző a női hallgatókra, s a teljes családból érkező sajátos képzési igényű hallgatók kerülnek e klaszterbe a legnagyobb arányban. Köztük találhatunk legnagyobb eséllyel kisebb városból érkező hallgatókat, akik középfokú iskolai végzettségű szülők gyermekei, s jó szubjektív anyagi helyzet jellemzi őket. Legnagyobb arányban az oktatáspolitikai által nehezebbnek ítélt szakokon vannak jelen.

A negyedik klaszterbe azon sajátos képzési igényű hallgatók tartoznak, akik társadalmi tőkéje hiányos, s minden vizsgált tekintetben a környezetükkel való interakciók hiánya jellemzi őket. Nagyobb arányban jellemző a férfi sajátos képzési igényű hallgatókra, azon belül is főként a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókra. Köztük találunk legnagyobb arányban olyan sajátos képzési igényű hallgatókat, akiket nem szüleik neveltek, s főként kisebb vagy nagyobb városban élő, ám alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei, akiket rossz szubjektív anyagi helyzet

jellemez. Rájuk jellemző legnagyobb arányban, hogy semmilyen jogcímen nem igényelnek többletpontokat.

Az ezen klaszterek sajátosságainak megragadása, és felsőoktatásba való bekerülésük dimenzióinak feltérképezése által pontosabb képet kaptunk a sajátos képzési igényű hallgatók esetében arról, hogy a kapcsolathálók milyen összefüggést mutatnak a felsőoktatásba való bekerüléssel.

Ennek kapcsán feltételeztük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók rendelkeznek kiterjedtebb intergenerációs kapcsolatrendszerrel, s a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat inkább az intragenerációs beágyazottság jellemzi. E feltevésünk részben igazolódott, hiszen eredményeink alátámasztják, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók stabil intézményi intergenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, akik kevésbé számolnak be a középiskolai tanulmányaikra visszaemlékezve negatív tanári magatartásról irányukba, és rájuk jellemzőbb, hogy az oktatókkal való interakcióik is pozitívak és gyakoribbak. Valamint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókat jellemzi legkevésbé a tőkék hiánya. Ezzel szemben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében nem igazoltuk egyértelműen az intragenerációs beágyazottság nagyobb mértékét. Ugyan köreikben magasabb lesz az intergenerációs beágyazottság mértéke, ennek ellenére felülreprezentáltak jelennek meg közöttük a tőkehiánnyal küzdők, s velük ellentétben a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatóknak vannak kiterjedtebb online kortárs kapcsolatai, mely szintén az intragenerációs beágyazottság egyik összetevője. E tekintetben feltételeztük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók az élő kortárs kapcsolatok kompenzálásaként lesznek beágyazottabbak az online közegbe, ám eredményeink alapján ez a felvetés nem támasztható alá.

Feltételeztük továbbá, hogy a családon belüli társadalmi tőke meghatározó szerepet tölt be a felsőoktatási beágyazottság esetében, valamint a felsőoktatásba való bekerülés szempontjából. Feltételeztük azonban, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók számára jelentősebb erőforrást fog jelenteni a családon belüli kapcsolatok megléte, erőteljesebb hatással lesz a felsőoktatásba való bekerülésre, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében. A felsőoktatási beágyazottságra való hatás esetében láthatóvá vált azonban, hogy a családi kapcsolatok önmagukban kevés eltérést eredményeznek a két vizsgált csoport között, s nem tapasztaltuk a teljes mintán sem a támogató hatását a beágyazódásra nézve. A szocioökonómiai háttértényezők esetében azonban kirajzolódott a felsőoktatási beágyazottságra való hatás. Ennél

fontosabbnak bizonyult azonban a vizsgált hallgatók körében a felsőoktatást megelőzően kialakított intézményi kapcsolatok minősége és mennyisége, tehát a középiskolai tanárokkal és középiskolai osztálytársakkal való kapcsolódás. Igazolódott azonban, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a szülői bevonódás erőteljesebb hatást fejt ki a felsőoktatásba való bekerülés tekintetében, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében. Eredményeink alapján további feltételezésünk, hogy az előzetes szelekció a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében erőteljesebben tetten érhető, ennek egyik indikátoraként értelmezhető az ő esetükben megmutatkozó erőteljesebb szülői hatás. S míg a nem sajátos képzési igényű hallgatókkal összehasonlítva erőteljesebb szerep jut a szocioökonómiai státusnak, addig a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között a családon belüli társadalmi tőke lehet az, amely az előzetes szelekció folyamán kompenzálhatja a fogyatékoságból fakadó hátrányos helyzetet.

9. A sajátos képzési igényű hallgatók oktatási inklúzióról alkotott percepciója

Ebben a fejezetben arra vállalkozunk, hogy feltárjuk, a sajátos képzési igényű hallgatók miképp érzékelik az egyetemeken megvalósuló inkluzív oktatási törekvéseket. A rekrutációt és bemeneti eredményességet vizsgáló fejezetben elemeztük, hogy a többletpontok milyen összefüggést mutatnak a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatásba történő bekerülésével, melyek között jelentős szerepet tölt be az esélyegyenlőség jogcímén igényelhető többletpontok köre. Ebben a fejezetben pedig azt fogjuk vizsgálni, hogy a felsőfokú tanulmányok során biztosítható lehetőségek köre milyen mértékben elérhető a sajátos képzési igényű hallgatók számára. Elsőként vizsgálatra kerül, hogy a felsőfokú tanulmányok összefüggést mutatnak-e azzal, ha a hallgató középfokú tanulmányai során valamilyen speciális oktatási formában részesült. Ezt követően az inkluzív szemlélet kulturális dimenziójaként vizsgálatra kerül a felsőoktatási intézmények különböző szereplőibe vetett bizalom, az inkluzív szemlélet formális dimenziójaként pedig a felsőoktatási rendszer esélyegyenlőségi törekvései, és ezek összefüggése a korábban vizsgált rekrutációs sajátosságokkal és felsőoktatási beágyazottsággal. Ennek érdekében a középiskolai tanulmányok alatti speciális oktatást és kedvezményekben való részesülést, a felsőoktatási intézmény szereplőibe vetett bizalmat, az intézmény esélyegyenlőség jogcímén adható kedvezményeinek hozzáférhetőségét és az azokról való tájékozódást vizsgáljuk, és vetjük össze őket a válaszadók rekrutációs sajátosságaival és kapcsolathálózati jellemzőikkel. Két és többváltozós statisztikai eljárásoknak vetjük alá ezen itemeket, a bizalom esetében főkomponens elemzést, a kedvezmények igénylése esetében pedig klaszterelemzést hajtunk végre. Regresszióelemzéssel pedig feltárjuk, mely tényezők erősítik az intézménybe vetett bizalom mértékét, mely a felsőoktatási inklúzió egyik fokmérője lehet. A fejezet elemzései során a sajátos képzési igényű hallgatók két csoportját hasonlítjuk össze egymással, az intézmény felé támasztott bizalom tekintetében pedig a felsőoktatás tipikus fejlődésű hallgatóival is összevetésre kerülnek a sajátos képzési igényű hallgatók.

Hazai és nemzetközi szintén számos kutatás készült arra vonatkozóan, hogy a felsőoktatásban tanuló sajátos képzési igényű hallgatók milyen támogatási formákat igényelnek, mit érzékelnek hiányosnak és milyen mértékben elégedettek a felsőoktatás nyújtotta esélyegyenlőséget biztosító lehetőségekkel (Holloway 2001, Riddell et al. 2004, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014, Demjén és Szabó 2016, Kiss 2016, Szemerszki

2016a, Arató és Varga 2018). Ezen kutatások azonban vagy nem tesznek különbséget a fogyatékossgal és a tanulási zavarral élő hallgatók helyzete között, vagy csupán az egyik típusú nehézség esetében vizsgálják a problémát.

a) Kutatásunkban feltételezzük, hogy a különféle esélyegyenlőséget biztosító szolgáltatásokat a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb arányban igénylik, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók (Hrabéczy 2019). Emögött, ahogy a felsőoktatásba való bekerülés mögött a Máté-effektus, valamint a fordított Máté-effektus hatását feltételezzük. A korábbi kutatási eredmények alapján a felsőoktatásban egyértelműen érvényesül a Máté-effektus a sajátos képzési igényű hallgatók esetében (Walberg et al. 1983, Sideridis 2011, Weis és Bittner 2022), feltételezésünk alapján azonban e hatás a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében lesz egyértelműen megfigyelhető, míg a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében érvényesül a fordított Máté-effektus.

b) Feltételezzük, hogy a felsőoktatási intézmények szereplői felé támasztott bizalom a sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlőségét előmozdító kedvezmények igénylésével összefüggést mutat. Feltételezzük, hogy ezen összefüggés a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében erőteljesebben jelenik meg, míg a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók bizalma alacsonyabb mértékű lesz az intézmények felé, azonban itt is felfedezhető a kapcsolat a bizalom és a kedvezmények igénylése között (Pusztai 2018b, Hrabéczy 2019).

c) Feltételezzük továbbá, hogy a köznevelési tanulmányok alatt tapasztalt előnyben részesítés összefüggést mutat azzal, hogy a felsőoktatásban kik és milyen gyakorisággal igénylik a különböző kedvezményeket. Ezen belül feltételezzük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókra ez az összefüggés nagyobb mértékben lesz érvényes, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében (Hrabéczy 2019).

Az oktatási inklúzióról alkotott percepció feltárása érdekében tehát elsődlegesen a látható jeleket mutató és nem mutató SKI-vel élő hallgatókat hasonlítottuk össze egymással. Az összehasonlítást a felsőoktatás előtti speciális oktatásban való részvétel, az intézmény felé támasztott bizalom, valamint az esélyegyenlőségi törekvések megvalósulása mentén tettük meg, megvizsgálva, hogy ezen tényezők milyen összefüggést mutatnak a vizsgált hallgatók szocioökonómiai háttérével, felsőoktatási beágyazottságával.

9.1. Speciális oktatási formák igénybevétele

Első lépésként azon kérdésblokkot elemeztük tehát, amely arra irányult, vettek-e igénybe a megkérdezettek köznevelési tanulmányaik során valamilyen speciális oktatási formát. E tekintetben rákérdeztünk arra, hogy korábbi tanulmányai során részesült-e felmentésben valamely tantárgyból, foglalkozott-e vele iskolán belül vagy kívül gyógypedagógus, járt-e speciális intézménybe, speciális osztályba, valamint volt-e magántanulói státuszban tanulmányai alatt. Hrabéczy (2019) korábbi eredményei alapján azt feltételezzük ugyanis, hogy a korábban speciális oktatási formában vagy kedvezményekben részesült hallgatók felsőfokú tanulmányaik során tudatosan fordulnak igény esetén a támogatási formák igénybevétele felé. Az ehhez kapcsolódó összefüggések vizsgálata érdekében a speciális oktatási formákra vonatkozó kérdésblokkból indexet képeztünk, majd ezt kétértékű változóvá kódoltuk át annak érdekében, hogy összehasonlíthassuk azon hallgatókat, akik semmilyen speciális oktatási formában nem részesültek azokkal, akik legalább egy ilyen oktatási formában részesültek köznevelési tanulmányaik során. A mintában szereplő sajátos képzési igényű hallgatók esetében 331 főből 212 fő vett részt élete során ezen oktatási formák közül legalább egyben, azonban a két vizsgált csoport között nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést. Ennek ellenére megkíséreltük feltárni, hogy mi jellemzi azon sajátos képzési igényű hallgatókat, akik úgy kerültek be a felsőoktatásba, hogy azt megelőzően valamilyen speciális oktatási formában részesültek. Megvizsgáltuk tehát szocioökonómiai háttérüket, családon belüli társadalmi tőkéjüket, valamint bemeneti eredményességükre és képzésükre vonatkozó jellemzőiket. A későbbiekben pedig ennek segítségével arra keressük a választ, hogy mindezek megléte hozzájárul-e ahhoz, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók tudatosan mozogjanak a felsőoktatás világában. Nem találtunk szignifikáns eltérést az anyagi helyzet, a szülők iskolai végzettsége, a lakóhely településtípusa és a családszerkezet, a képzési terület és a képzés szakpolitikai megítélése, valamint aközött, hogy középiskolai osztályukban mi jellemezte a tanulók továbbtanulását. Szignifikáns eltérés figyelhető meg azonban a többletpontok igénybevétele (33. táblázat) és a felsőoktatási beágyazottság tekintetében (34. táblázat).

33. táblázat: A többletpontok igénylése a speciális oktatási formákban való részvétel összefüggései (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=319$)

	Nem részesül speciális oktatásban	Részesült speciális oktatásban
nem igényelt	<u>20,6%</u>	9,4%
előnyben részesítés	6,9%	<u>13,7%</u>
teljesítmény	<u>38,9%</u>	27,4%
mindkettő	33,6%	<u>49,5%</u>
N	131	212

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 33. táblázat adatai alapján látható, hogy a speciális oktatási formákban részesülő hallgatók között felülreprezentáltak jelennek meg azok, akik előnyben részesítés jogcímen, valamint előnyben részesítés és többletteljesítmény jogcímen egyszerre igényeltek többletpontokat. A speciális oktatási formákban nem részesülő hallgatók között pedig azok jelennek meg felülreprezentáltak, akik nem igényeltek, vagy csak többletteljesítmény jogcímen igényeltek többletpontokat. Összességében azonban a speciális oktatási formában részesülők között vannak magasabb arányban azok, akik teljesítményért (is) igényeltek többletpontokat. Adataink nem alkalmasak arra, hogy az emögött meghúzódó okokat feltárjuk, így ennek vizsgálata egy újabb kutatás tárgyát képezheti. Feltételezhetjük, hogy ezen arányok mögött állhat az, hogy a speciális oktatási formát igénybe vevő hallgatóknak az esélyegyenlőség jogcímen adható többletpontokra is nagyobb szüksége volt a felsőoktatásba történő bejutáshoz. E feltételezést azonban elvetjük, mert a tekintetben nem volt eltérés a vizsgált hallgatók között, hogy az esélyegyenlőség jogcímen kapható többletpontok nélkül bekerültek volna-e a felsőoktatásba vagy sem. Feltételezhetjük azonban, hogy azon hallgatók, akik korábban részt vettek a speciális oktatási lehetőségek valamelyikében, a tapasztalat birtokában tudatosabban alkalmazzák fiatal felnőttként azokat a lehetőségeket, amelyek az ő boldogulásukat, diplomaszerzésüket hivatottak támogatni (Hrabéczy 2019). Megvizsgáltuk továbbá, hogy felsőoktatási beágyazottság tekintetében tapasztalható-e különbség a két csoport között. Ennek eredményeit a 34. táblázat szemlélteti.

34. táblázat: Felsőoktatási beágyazottság a speciális oktatásban való részesülés szerint (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N = 331$)

	Nem részesül speciális oktatásban	Részesült speciális oktatásban
intézményi intergenerációs beágyazottság	14,5%	<u>27,8%</u>
intézményen belüli és kívüli intragenerációs beágyazottság	29,8%	30,2%
intézményen kívüli intergenerációs beágyazottság	34,4%	29,2%
társadalmi tőkehiányos	<u>21,4%</u>	12,7%
N	131	212

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 34. táblázat alapján látható, hogy a speciális oktatási formában részesült sajátos képzési igényű hallgatók között azon hallgatók jelennek meg felülreprezentáltak, akiket az erős intézményi intergenerációs beágyazottság jellemez, azonban a speciális oktatási formában nem részesültek esetében a társadalmi tőkehiányos hallgatók jelennek meg felülreprezentáltak. A kutatások egy része beszámol egyfajta elzárkózásról a sajátos képzési igényű hallgatók részéről, melyet korábbi interjúk kutatásunk eredményei is alátámasztanak. E hallgatók esetében a szakirodalom alapján a stigmától, a kiközösítéstől való félelem az egyik leggyakoribb oka az elzárkózásnak (Hrabéczy 2019, Hill 1996, Kalivoda és Higbee 1998, Kalivoda 2003, Murray et al. 2008, Higbee et al. 2010, Dallas és Sprong 2015, Kimball et al. 2017, Kim és Kutscher 2019). Eredményeink mögött állhat, hogy a speciális oktatási formák valamelyikében való részvétel a tanuló számára olyan tapasztalat, amely segít számukra a felsőfokú tanulmányok során felvállalni sajátos képzési igényüket, ezáltal pedig az oktatókkal is szorosabb kapcsolatot lesznek képesek kialakítani. A nehézségek elrejtése azonban nem csak az intergenerációs, hanem az intragenerációs kapcsolatokra is negatív hatással lehet, mely következtében a hallgatótársak előtt is rejtve nehézségeiket tőlük is könnyebben eltávolodhatnak a sajátos képzési igényű hallgatók. Az elzárkózás, a stigmatizációtól való félelem és a speciális oktatási formákból való kimaradás közötti összefüggés meglétére is találunk magyarázatot a szakirodalomban és a korábbi kutatásokban (Trunk et al. 2020, Shpigelman et al. 2022, Kauffman et al. 2022). E korábbi kutatási eredmények szerint a fogyatékoság ismerete is elegendő indítékot jelent a stigmatizációra, a társadalmi tőkehiányos hallgató pedig a közösségtől való elzárttság következtében láthatatlan és ismeretlen marad fogyatékoságával együtt. A köznevelési évek alatt igénybe nem vett szolgáltatások pedig a szülőre irányítják figyelmünket, akinek kiskorú gyermeke

oktatásban való részvételében kiemelt felelőssége van (Fazekas 2011). A stigmatizációtól való félelem ugyanis a szakirodalom alapján a szülő esetében is megjelenik, mely gyakorta vonja maga után a külvilágtól való elzárkózásra való hajlandóságot (Fazekas 2011).

A családon belüli tőkeforrások és a pályaválasztási motiváció esetében a családon belüli kulturális tőkeközvetítő tevékenységek, valamint a karrierorientált és tudásorientált pályaválasztási motiváció mutatott szignifikáns eltérést (35. táblázat)

35. táblázat: A családon belüli kulturális tőkét közvetítő tevékenység, és a karrier- és tudásorientált pályaválasztási motivációk faktorainak átlagai (Anova-teszt, $p < 0,05$) ($N=331$)

	kulturális tőkét közvetítő tevékenységek	karrier- orientált	tudás- orientált
Nem részesül speciális oktatásban	-,1793398	,0466209	-,0139984
Részesült speciális oktatásban	,0766846	-,2547031	,1221755
N	-,0167080	-,0029051	,0083833

Forrás: IncludED2020

A 35. táblázat adataiból kiolvasható, hogy azon hallgatók esetében, akik részesültek speciális oktatásban nagyobb mértékben jelennek meg a kulturális tőkét közvetítő közös családi tevékenységek. Ezen tevékenységek megléte feltételezésünk szerint összekapcsolódhat a szülői odafigyelés intézményrendszerhez, fejlesztéshez kötődő aspektusaival is, mely alapján azon szülők, akik több minőségi időt töltenek gyermekükkel hajlamosabbak lehetnek arra, hogy az egyes fejlesztési, oktatási lehetőségekhez hozzá juttassák gyermeküket. Hrabéczy (2019) korábbi interjúk kutatásának eredményei alátámasztották, hogy a sikeresen diplomát szerző sajátos képzési igényű hallgatókra nagyobb mértékben volt jellemző, hogy szüleik időt töltöttek velük és fejlesztő foglalkozásokra vitték, mint azon hallgatóknál, akik lemorzsolódtak, vagy gyenge eredménnyel folytatták felsőfokú tanulmányaikat (Hrabéczy 2019).

Pályaválasztási motiváció tekintetében látható a 4. táblázat eredményei alapján, hogy a speciális oktatási formákban korábban részesült hallgatókra kevésbé jellemző a karrierközpontú, és nagyobb mértékben jellemző a tudásorientált, a tudásvágy vezérelte pályaválasztási motiváció. Ennek hátterében az előbb bemutatott magasabb mértékű családon belüli kulturális tőke közvetítő tevékenységek meglétét feltételezzük, mely a tudatos pályaválasztásban is szerepet játszhat. Ez a tényező jelentheti azt a pluszt e

tanulók körében, mely a tudatosság felé tereli őket a pályaválasztás és tanulmányi előrehaladásuk során, hiszen a szakirodalom alapján a valamilyen mértékben szegregálódott oktatási formában résztvevő tanulók jellemzője, hogy a felsőoktatásba való bekerülésük esélyeire és saját képességeikre is alacsonyabb szintűként tekintenek (Fazekas 2011), azonban Pusztai (2019) is rávilágított arra, hogy a szövegértési problémával küzdő gyermeket nevelő családok esetében a kultúrafogyasztás, s annak hagyományos módjai jelentős kompenzáló tényezőként jelenhetnek meg a zavarokból eredő nehézségek esetében, valamint a továbbtanulási motivációkkal is összefüggést mutatnak.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a speciális oktatási formákat korábban igénybe vett hallgatók a vártnál magasabb arányban kerülhetnek be a felsőoktatásba akkor, ha a megfelelő minőségi családi időtöltés, a szülők tudatos fejlesztésre irányuló döntése és tevékenysége megvalósul, melyek mellett a felsőoktatási felvételt támogató esélyegyenlőségi lehetőségek, mint a fogyatékosság jogcímén igényelhető többletpont és a tudatos pályaválasztás is jelen van.

9.2. A felsőoktatási intézménybe, és annak szereplőibe vetett bizalom

Pusztai (2011) alapján a kutatók egy része (pl.: Camara-Kimmel 2005, Heuser 2007) a társadalmi tőkét a felsőoktatási eredményesség keretein belül értelmezi, s e fogalomkörbe sorolja a felsőoktatás szereplőibe vetett bizalmat. Ezen belül értendő az egyén meggyőződése arról, hogy a felsőoktatás egyes szereplői az ő érdekeinek megfelelően végzik munkájukat. Korábbi kutatások során is felmerült a bizalom kérdéskörének vizsgálata (Coleman 1988), s később körvonalazódott, hogy a nem-tradicionális hallgatók (melyek közé tartoznak a sajátos képzési igényű hallgatók is) beágyazódásának szerves részét képezi (Hurtado 2007, Pusztai 2011).

A mi értelmezésünkben a társadalmi tőke percepciója mellett a bizalmat az esélyegyenlőségi törekvések megvalósulásának egy elemeként, valamint az inklúzió kulturális dimenziójaként is értelmezzük, mert feltételezzük, hogy a nagyobb fokú bizalom együtt jár a nagyobb mértékű információmegosztással, a hallgatók pedig egy bizalommal jellemezhető intézményi légkörben, ahol feltételezzük, hogy az intézmény szereplői a hallgatók érdekében végzik munkájukat, nagyobb eséllyel fordulhatnak ezen szereplőkhöz segítségért, és nagyobb eséllyel kérvényezhetik az esélyegyenlőség jogcímén adható kedvezményeket, szolgáltatásokat is tanulmányaik során. Mindez azért

is bír kritikus jelentőséggel, mert Salzer és mtsai (2008) eredményei alapján a sajátos képzési igényű hallgatók inkább fordulnak problémáikkal közvetlenül oktatóikhoz, mint az egyetemek sajátos képzési igényű hallgatókkal foglalkozó alintézményeihez és koordinátoraihoz. Ennek vizsgálatára a PERSIST2019 kutatás során használt bizalom kérdésblokkot ültettük át az IncludED2020 kutatás kérdőívébe. A válaszadók a lekérdezés során 1-től 4-ig terjedő skálán értékelhették, hogy mennyire bíznak abban, hogy a következő szereplők a hallgatók érdekében végzik munkájukat (1=egyáltalán nem, 4=teljes mértékben). Ezen szereplők között soroltuk fel az egyetem vezetését, a kar vezetését, az egyetemi adminisztrátorokat, az oktatók és tanárok többségét, a hallgatótársak többségét, a kari hallgatói önkormányzatot és a Neptun üzenetek küldőit. Mivel az IncludED2020 kutatás során sajátos képzési igényű hallgatókat kérdeztünk meg, a rájuk irányuló kérdőívben ezen kérdésblokkot kiegészítettük a fogyatékosügyi koordinátorok felé támasztott bizalommal is. Jelen esetben (lévén a PERSIST2019 kutatásnak köszönhetően a tipikus fejlődésű hallgatókra vonatkozóan is rendelkezünk adatokkal) nem csak az általunk eddig vizsgált két sajátos képzési igényű hallgatói csoportot hasonlítjuk össze, hanem elvégezzük az összevetést a tipikus fejlődésű hallgatók bevonásával is.

Elsőként compare means eljárás segítségével összehasonlítottuk, hogy az egyes egyetemi szereplők felé irányuló bizalom esetében milyen különbségek tapasztalhatók a három vizsgált hallgatói csoport között (36. táblázat).

36. táblázat: A felsőoktatási intézmény egyes szereplőibe vetett bizalom átlagai hallgatói csoportonként (Anova-teszt, $p < 0,05$) ($N=1350$)

	Egyetem vezetősé- ge	Kar vezetősé- ge	Egyetemi admi- nisztrá- torok	Oktatók, tanárok többsége	Hallgató- társak többsége	Kari Hallgatói Önkor- mányzat	Neptun üzenetek küldői	Fogyaté- kosügyi koordiná- torok
Tipikus fejlődésű	2,8386	2,8993	2,7098	3,0402	3,0167	2,6383	2,5323	
L-SKI	3,1619	3,2672	3,0763	3,3597	3,3676	3,1869	3,0588	3,5872
NL-SKI	3,0210	3,0909	2,8723	3,2386	3,1512	2,9262	2,6943	3,2743
N	2,8861	2,9556	2,7618	3,0996	3,0703	2,7185	2,6009	3,4279
N	1264	1283	1272	1335	1323	1268	1283	222

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

A vizsgált itemek mindegyikének esetében szignifikáns eredményeket kaptunk. A 36. táblázat adatai alapján az egyes hallgatói csoportok bizalmáról a következők mondhatók el.

A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében láthatjuk a legmagasabb értékeket, ők azok, akik a legnagyobb mértékben bíznak az intézményi szereplők mindegyikében. A három hallgatói csoport esetében az figyelhető meg, hogy a válaszadók között a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók bíznak meg a hallgatótársakban a legnagyobb mértékben. Őket követik a fogyatékosügyi koordinátorok, majd pedig az oktatók többsége. A fogyatékosügyi koordinátorok esetében elmondható, hogy ők azok a szakemberek a felsőoktatási intézményekben, akik munkája kifejezetten a sajátos képzési igényű hallgatók tanulmányainak, felsőoktatásban való jelenlétüknek támogatására irányul, s eredményeink alapján az érintett hallgatók számítanak ezen szakemberek munkájára. Az oktatók a hallgatók mindennapi felsőoktatási életükben gyakran megjelenő közvetlen kapcsolatként lehetnek jelen, s ez leginkább azon hallgatók körében lehet érvényes, akik magas fokú intergenerációs beágyazottsággal rendelkeznek. A felsőoktatási beágyazottságról szóló fejezetben feltárássra került, hogy épp e hallgatói csoport az, akire a leginkább jellemző az intézményen belüli intergenerációs beágyazottság, tehát az oktatókkal való gyakori és pozitív kapcsolat. Az oktatók felé támasztott magas fokú bizalom a kutatások alapján igen fontos szerepet tölt be, alapja lehet ugyanis a felsőfokú tanulmányok melletti elköteleződésnek, valamint a tanulmányi eredményekre is jelentős hatást gyakorol (Pusztai, 2011, 2015). E hallgatói csoport esetében a legalacsonyabb átlagot a Neptun üzenetek küldői felé támasztott bizalom esetében láthatunk. Noha mindhárom vizsgált hallgatói csoport esetében ezen szereplőben bíznak a hallgatók a legkevésbé, az arctalan és személytelen adminisztrátor szerepe mellett a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében az is szerepet játszhat, hogy az elektronikus kapcsolattartás egyes testi és érzékszervi fogyatékosággal élő hallgatóknak kifejezett nehézséget jelenthet.

A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók azok, akik ugyan kevésbé bíznak az egyetemi szereplőkben, mint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók, mégis magasabb mértékű bizalommal rendelkeznek még a tipikus fejlődésű társaiknál is. A teljes mintához viszonyítva átlag feletti mértékben bíznak az egyetemi szereplőkben. E hallgatói csoport az adatok alapján a fogyatékosügyi koordinátorok felé, majd az oktatók felé támasztott bizalma a legmagasabb. Esetükben azonban az alacsonyabb mértékű intragenerációs beágyazottság, és a kifejezetten magas arányú társadalmi tőkehiány okozhatja, hogy hallgatótársaikban alacsonyabb mértékben bíznak, mint a látható jeleket mutató SKI-vel élő társaik. A korábbi kutatási eredmények rávilágítottak arra a többségi hallgatótársadalom esetében, hogy az alacsonyabb mértékű felsőoktatási

beágyazottság összefüggésben áll az alacsonyabb mértékű bizalommal, mely jelenség eredményeink alapján a sajátos képzési igényű hallgatók esetében is érvényesül (Pusztai 2011, Astin 1993).

A tipikus fejlődésű hallgatók esetében hasonló tendenciát figyelhetünk meg, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében, azonban esetükben mindegyik tényező kapcsán átlag alatti bizalmi szint figyelhető meg a teljes mintához viszonyítva. A 36. táblázat adataiból kiolvasható továbbá, hogy a tipikus fejlődésű hallgatók valamivel jobban bíznak a hallgatói önkormányzatban, mint az egyetemi adminisztrátorokban, amely azonban a sajátos képzési igényű hallgatók esetében épp fordítva jelenik meg.

A bizalommal kapcsolatos összefüggések könnyebb vizsgálhatóságának érdekében a vizsgált itemekből főkomponenst hoztunk létre. Mivel az elemzéseket a tipikus fejlődésű hallgatók bevonásával is el szeretnénk volna végezni, a fogyatékosügyi koordinátorokra vonatkozó itemet nem vontuk be az elemzésbe. Az elemzést Principal Component módszerrel, rotálás nélkül végeztük el, mely eredményeképp a bevont változók egy főkomponensbe rendeződtek. Ennek értelmében az általunk bevont változók közül létrejött főkomponens valóban a felsőoktatási intézmény felé támasztott bizalmat méri. A faktorsúlyok a 20. mellékletben láthatók.

Ezt követően a létrejött változó átlaga mentén a főkomponensből egy dummy változót hoztunk létre. Így megkaptuk az átlag alatti és átlag feletti intézmény felé támasztott bizalom vizsgálatára alkalmas változót. Mivel a válaszhiányok pótlása torzította volna az eredményeket, a végső változó esetében jelentős válaszhiány alakult ki a mintán. Érvényes érték a teljes mintából 1152 főnél jött létre. Ebből átlag feletti bizalmi szinttel 621 fő, míg átlag alatti bizalmi szinttel 531 fő rendelkezik. Megvizsgáltuk, hogy az általunk vizsgált három hallgatói csoportban milyen megoszlás tapasztalható (37. táblázat).

37. táblázat: A bizalom mértéke hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=1352$)

	Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
átlag alatti bizalom	48,9%	25,3%	36,4%
átlag feletti bizalom	51,1%	74,7%	63,6%
N	966	79	107

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A kapott megoszlás összhangban áll az előzőekben ismertetett eredményekkel. A 37. táblázat adatai alapján látható, hogy ugyan a tipikus fejlődésű hallgatók esetében is magasabb az átlag feletti bizalommal rendelkezők aránya, mégis felülreprezentáltak jelennek meg köreikben azok, akik az átlagosnál alacsonyabb bizalmi szinttel jellemezhetők. Ezzel szemben a látható jeleket mutató és nem mutató SKI-vel élő hallgatók körében az átlag feletti bizalommal rendelkezők jelennek meg felülreprezentáltak. A következőkben kísérletet teszünk az emögött meghúzódó okok feltárására.

Megvizsgáltuk, hogy mivel jellemezhetők az átlag alatti és átlag feletti bizalmi szinttel rendelkező hallgatók, és milyen eltérés tapasztalható a három vizsgált célcsoporton belül. Ennek vizsgálatára bevontuk az elemzésbe a társadalmi háttér, a bemeneti eredményesség, a pályaválasztás és a beágyazottság változóit, melyek közül a relatív anyagi helyzet (21. melléklet), a szülők kvázi iskolai végzettsége (22. melléklet), és a hallgató által látogatott szak nehézségének oktatáspolitikai általi besorolása (23. melléklet) esetén kaptunk szignifikáns eltéréseket.

A 21. melléklet eredményei alapján látható, hogy a relatív anyagi helyzet milyen összefüggést mutat a három vizsgált hallgatói csoport bizalmának mértékével. Az átlagosnál rosszabb relatív anyagi helyzettel rendelkezők körében a különbség nem szignifikáns. Ez vélhetően az e csoportban látható alacsony elemszám miatt lehetséges. Az átlagos és az átlagosnál jobb relatív anyagi helyzet esetében azonban szignifikáns az eltérés. Láthatjuk, hogy noha a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében felülreprezentáltak jelennek meg az átlag feletti bizalommal rendelkezők, valamint a tipikus fejlődésű hallgatók között az átlag alatti bizalommal rendelkezők az átlagos és átlagosnál jobb anyagi helyzetűek körében is, azonban az átlagosnál jobb anyagi helyzet nagyobb különbséget eredményez a bizalom mértékét illetően mindhárom vizsgált hallgatói csoport esetében. Ráadásul a legnagyobb mértékű eltérést az anyagi helyzet növekedésének eredményeképp a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében láthatunk, a tipikus fejlődésű hallgatók esetében pedig meg is fordul az arány. Eredményeink alapján elmondható tehát, hogy a jobb anyagi helyzet a bizalom szintjének nagyobb mértékével állhat összefüggésben. Pusztai (2011) eredményei alapján az

alacsony társadalmi státusú hallgatók esetében nagyobb a felsőoktatásból kifelé húzó erők mértéke és hatása, értelmezésünk szerint pedig a bizalom mértéke ennek egyik indikátoraként is felfogható.

A szülők iskolai végzettségének tekintetében a kvázi alapfokú végzettség szintén nem eredményez szignifikáns eltérést a bizalom mértékét tekintve (22. melléklet). A kvázi középfokú végzettségű szülők gyermekei esetében mindhárom hallgatói csoport körében magasabb az átlag feletti bizalommal rendelkezők aránya, s a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg ebben az esetben. A kvázi felsőfokú szülők gyermekei esetében a sajátos képzési igényű hallgatóknál hasonló változással szembesülünk, mint az anyagi helyzet esetében, köreikben növekedett az átlag feletti bizalommal rendelkezők aránya. Ezzel ellentétben azonban a tipikus fejlődésű hallgatók körében ez az arány kevesebb, s a kvázi felsőfokú végzettségű szülők tipikus fejlődésű gyermekei körében felülreprezentáltak az átlag alatti bizalommal jellemezhetőek aránya. Így tehát míg a sajátos képzési igényű hallgatók esetében az szülők magas iskolai végzettsége pozitívan hat a bizalom mértékére, úgy a tipikus fejlődésű hallgatók esetében épp ennek az ellenkezőjét figyelhetjük meg, s a szülők iskolai végzettségének növekedésével együtt csökken az intézménybe vetett bizalom. A többségi hallgatókat vizsgáló kutatások kimutatták a magas szocioökonómiai státus felsőoktatásból kifelé húzó erejét (Csók és Hrabéczy 2021), melyet Pusztai (2011) azzal magyaráz, hogy a hallgatótársadalom diverzitását negatívan élik meg a magasabb társadalmi státusú családok gyermekei, szemben a nem-tradicionális hallgatói csoportokkal, akik számára kedvezőnek bizonyult a felsőoktatás expanziója.

A 23. melléklet a hallgató által látogatott szak nehézsége és a bizalom közötti összefüggést mutatja be a három vizsgált hallgatói csoportban. A könnyebbnak ítélt szak hallgatói esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést, azonban a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók között így is felülreprezentáltak jelennek az átlag feletti bizalommal rendelkezők. A nehezebbnek ítélt szakok esetében szignifikáns a csoportok közötti eltérés. A 23. melléklet alapján azt láthatjuk, hogy a nehezebbnek ítélt szakokon a tipikus fejlődésű és a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében alacsonyabb az átlag feletti bizalommal rendelkezők aránya a könnyebbnak ítélt szakokhoz képest, ellenben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a bizalom a nehezebbnek ítélt képzések hallgatói körében magasabb, ebben a csoportban felülreprezentáltak jelennek meg.

9.3. Az esélyegyenlőséget biztosító intézkedések jelenléte

A felsőoktatási inklúzió formális dimenziójaként értelmeztük a felsőoktatási törvény által előírt adható kedvezmények és szolgáltatások körét. Hogy átfogó képet kapjunk ezek meglétéről és igénybevételéről, az egyes itemek esetében a kitöltőknek válaszolniuk kellett arra, hogy az adott szolgáltatást, kedvezményt, ismerték-e, biztosították-e számukra, igényelték, de nem biztosították számukra, vagy nem igényelték. A 38. táblázatban ennek megoszlása látható sajátos képzési igény típusonként lebontva.

38. táblázat: A felsőoktatásban igényelhető kedvezmények igénylésének megoszlása (Kihagyott próba, $p < 0,05$), (% , $N=331$)

		Nem ismerte	Biztosították	Nem biztosították	Nem igényelte
Tananyag, tételek írásos vagy hang formátumú elérhetővé tétele	L-SKI	8,5%	<u>29,8%</u>	1,4%	60,3%
	NL-SKI	<u>21,8%</u>	12,8%	<u>8,5%</u>	56,9%
	N	53	66	18	192
Jelnyelvi tolmács biztosítása	L-SKI	9,9%	<u>2,8%</u>	0,0%	87,2%
	NL-SKI	<u>21,7%</u>	0,0%	<u>4,2%</u>	74,1%
	N	55	4	8	263
Speciális segédeszközök biztosítása	L-SKI	9,2%	<u>11,3%</u>	2,8%	76,6%
	NL-SKI	<u>20,1%</u>	5,3%	6,9%	67,7%
	N	51	26	17	236
Gyakorlati feladatok alóli részben vagy egészben felmentés, vagy más módon történő teljesítés	L-SKI	9,9%	14,9%	1,4%	73,8%
	NL-SKI	<u>18,6%</u>	9,6%	<u>6,9%</u>	64,9%
	N	49	39	15	226
Személyi segítő biztosítása	L-SKI	13,6%	<u>16,4%</u>	,7%	69,3%
	NL-SKI	<u>23,8%</u>	3,7%	<u>6,9%</u>	65,6%
	N	64	30	14	221
Szóbeli beszámoló helyettesítése írásbeli beszámolóval	L-SKI	7,2%	15,8%	,7%	76,3%
	NL-SKI	<u>17,6%</u>	10,1%	<u>5,9%</u>	66,5%
	N	43	41	12	231
Írásbeli beszámoló helyettesítése szóbeli beszámolóval	L-SKI	5,7%	<u>30,5%</u>	2,8%	61,0%
	NL-SKI	<u>18,1%</u>	15,4%	5,3%	61,2%
	N	42	72	14	201
Írásbeli beszámolón írást segítő segédeszköz (pl: számítógép) alkalmazásának biztosítása	L-SKI	8,6%	<u>23,0%</u>	,7%	67,6%
	NL-SKI	<u>24,7%</u>	10,2%	<u>7,5%</u>	57,5%
	N	58	51	15	201
Vizsgán hosszabb felkészülési idő biztosítása	L-SKI	5,7%	<u>41,4%</u>	4,3%	48,6%
	NL-SKI	<u>16,9%</u>	24,9%	7,9%	50,3%
	N	40	105	21	163
	L-SKI	9,2%	18,4%	4,3%	68,1%

Felmentés a nyelvvizsga egésze, annak egy része vagy szintje alól	NL-SKI	<u>19,6%</u>	12,7%	7,9%	59,8%
	N	50	50	21	209
Egyes tantárgyak, tantárgyrészek teljesítése alóli felmentés	L-SKI	7,2%	20,1%	2,9%	69,8%
	NL-SKI	<u>24,9%</u>	12,7%	<u>11,6%</u>	50,8%
	N	57	52	26	193
Államilag támogatott félévek számának növelése	L-SKI	25,5%	9,2%	,7%	64,5%
	NL-SKI	<u>39,7%</u>	7,9%	<u>5,3%</u>	47,1%
	N	111	28	11	180

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

A 38. táblázatban látható tehát, hogy a különböző, felsőoktatási törvényben is jegyzett előnyben részesítési lehetőségeket milyen arányban igényelték és kapták meg a mintánkban szereplő sajátos képzési igényű hallgatók. A táblázat eredményeit tekintve általánosságban elmondható, hogy a válaszadók fele nem igényelte az egyes lehetőségeket, és a legalacsonyabb volt közel minden esetben azok aránya, akik igényelték, de nem biztosították számukra azokat. A leggyakrabban odaítélt kedvezmény a vizsgán történő hosszabb felkészülési idő biztosítása, az írásbeli számonkérés helyettesítése szóbeli számonkéréssel, valamint a tananyag és tételek elérhetővé tétele. A leggyakrabban elutasított kedvezmények között említendő a tantárgyak vagy tantárgyrészek alóli felmentés, a nyelvvizsga egy része, szintje vagy egésze alóli felmentés, de a leggyakrabban elutasított kedvezmények között szintén megjelenik a vizsgán történő hosszabb felkészülési idő biztosítása. A legkevésbé igényelt szolgáltatás a jelnyelvi tolmács, a speciális segédeszköz, valamint a szóbeli vizsga írásbelivel való helyettesítése. A legkevésbé ismert kedvezmények között pedig kiemelendő az államilag támogatott félévek számának növelése, a személyi segítő biztosítása, valamint a vizsgán írást segítő segédeszköz használata.

Az egyik legszembetűnőbb eredmény a 38. táblázatot szemlélve az, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók mindegyik kedvezmény esetében felülreprezentáltak azok között, akik nem ismerik az adott kedvezményt. Valamint a legtöbb esetben felülreprezentáltak azok között is, akik ugyan igényelték, de nem biztosították számukra az adott kedvezmény, velük szemben pedig a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók felülreprezentáltak azok között, akik igényelték és meg is kapták az adott kedvezményt, szolgáltatást. Ezen eredmények mögött feltételezzük, hogy

a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók, akik valamilyen fogyatékossgal élnek nagyobb szükségét érzik ezen kedvezmények igénybevételének. Feltételezzük azonban, hogy a korábban körükben tapasztalt magasabb szintű bizalom is arra bátoríthatja őket, hogy igényeljék a számukra általuk szükségesnek ítélt kedvezményeket, s az intézmény szereplői felé támasztott bizalom következtében valószínűbben fordulnak azokhoz a szereplőkhöz is, akiktől a kedvezményekkel kapcsolatban tájékoztatást, információt szerezhetnek. Ugyanakkor a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók, akik rendszerint valamilyen a laikus számára láthatatlan rendellenességgel küzdenek, feltételezésünk szerint kevésbé képesek hatékonyan képviselni érdekeiket. Emögött állhat, hogy a szakirodalom alapján az oktatók számára a láthatatlan rendellenességek esetén önmagában a diagnózist igazoló papír sem elég meggyőző, s sokszor elbagatellizálják ezen hallgatók nehézségeit (Ryan 2007, Luna 2002, Kendall 2016, Strnadová et al., 2015). A kutatások alapján például a tanulási zavarral élő hallgatók alacsonyabb tanulmányi teljesítményét hanyagságként és gyengébb képességekként azonosítják (Kendall 2016, Luna 2002, Ryan 2007). Továbbá az előzőekben ismertetett eredmények alapján alacsonyabb szintű bizalommal rendelkeznek az intézmény szereplői felé, mely szintén eredményezheti, hogy kevésbé keresik fel azon személyeket, akiktől információhoz juthatnak, vagy ahol igényelhetik a felsorolt kedvezményeket.

A mélyebb összefüggések feltárása érdekében a kedvezményeket minden attribútumra nézve egyesével átkódoltuk, és dummy változókat hoztunk létre. Ezen változókból indexeket képeztünk, melyek segítségével megismerhető, hogy a válaszadók hány kedvezményt igényeltek, nem igényeltek, nem kaptak meg, vagy nem ismertek összesen. Ezeket az indexeket standardizáltuk, majd klaszterelemzésnek vetettük alá, hogy megtudjuk, léteznek-e a válaszadóknak különböző csoportjai az egyes kedvezmények igénylése mentén. Az így létrejött klasztereket és a klaszterközéppontokat a 39. táblázat szemlélteti.

39. táblázat: *Kedvezmények klaszterközéppontok (N=331)*

	A kedvezmények többségét nem ismerő	A kedvezmények többségét megkapó	A kedvezmények többségét nem kérő	A kéréseiket elutasították
Nem ismert kedvezmények	3,01772	-,58111	-,58111	-,58111
Odaítélt kedvezmények	-,85080	3,98365	-,85080	-,85080
Elutasított kedvezmények	-,32516	-,32516	-,32516	6,67922
Nem kért kedvezmények	-1,84770	-1,37510	1,22422	-1,84770

Az elemzés során élesen elkülönült négy hallgatói csoport. Az első klaszterbe kerültek azok, akikre a leginkább jellemző volt, hogy a legtöbb kedvezményt nem ismerik (N=39). A második klaszterbe kerültek besorolásra azon válaszadók, akikre leginkább az volt jellemző, hogy megkapták az általuk igényelt kedvezményeket (N=97). A harmadik klaszterbe kerültek azok, akik jellemzően nem kérték a felsorolt kedvezményeket (N=188). A negyedik klaszterbe pedig azok kerültek, akikre a leginkább jellemző volt, hogy az általuk igényelt kedvezményeket nem kapták meg (N=19). Látható, hogy a klaszterek közötti elemszámok igen kiegyenlítetlenek, ennek ellenére kutatói döntés alapján mégis elfogadtuk ezen klasztereket, mert úgy véljük, segítségükkel megragadható a sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlőséget biztosító szolgáltatásokhoz való viszonya, és mélyebben megérthetjük, kik azok, akik esetében ezen kedvezmények célba jutnak, vagy szükségesek. Elsőként összehasonlítottuk, hogy a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között hogyan oszlanak meg az egyes kedvezmény csoportok (40. táblázat).

40. táblázat: Klaszterek megoszlása hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (%), (N=331)

	L-SKI	NL-SKI
A kedvezmények többségét nem ismerő	5,7%	<u>16,3%</u>
A kedvezmények többségét megkapó	<u>38,3%</u>	22,6%
A kedvezmények többségét nem kérő	55,3%	51,6%
A kéréseiket elutasították	0,7%	<u>9,5%</u>
N	141	190

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 40. táblázat adatai alapján látható, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók között felülreprezentáltak azok aránya, akik megkapták az általuk igényelt legtöbb kedvezményt, s a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók között jelennek meg felülreprezentáltak azok, akik nem ismerik ezen kedvezményeket, valamint azok, akik igényelték, de elutasították igénylésüket. Ezen eredmény egybevág a szakirodalomban

olvasottakkal, a korábbi eredmények ugyanis arra mutatnak rá, hogy a láthatatlan fogyatékossgal, sajátos képzési igénnyel élő hallgatók számára az oktatók sokkal kisebb valószínűséggel adják meg az általuk igényelt kedvezményeket (Kendall 2016, Luna 2002, Strnadová et al. 2015). A következőkben megvizsgáltuk, mi jellemzi a kedvezmények igénylése alapján besorolt hallgatói csoportokat. E tekintetben csupán három változó mentén kaptunk szignifikáns eltérést. A speciális oktatási formában való részvétel a köznevelési tanulmányok során, a szak nehézségének megítélése, valamint annak mentén, hogy a válaszadó az előnyben részesítés jogcímen igényelhető pontok nélkül bekerült volna-e az általa látogatott szakra, vagy sem. Az eredményeket a 41. táblázat összesítve szemlélteti.

41. táblázat: Az egyes klaszterekbe tartozó hallgatói csoportok jellemzői (szak nehézsége, szakra való bekerülés többletpontok nélkül, speciális oktatási formában való részvétel) (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=331$)

		A kedvezmé- nyek többségét nem ismerő	A kedvezmé- -nyek többségét megkapó	A kedvezmé- -nyek többségét nem kérő	A kéréseiket elutasítottá k
*L-SKI	könnyebbnek ítélt	25,0%	<u>73,6%</u>	35,6%	0,0%
	nehezebbnek ítélt	75,0%	26,4%	<u>64,4%</u>	100,0%
	N	8	53	73	1
NL-SKI	könnyebbnek ítélt	50,0%	41,5%	50,0%	58,8%
	nehezebbnek ítélt	50,0%	58,5%	50,0%	41,2%
	N	30	41	96	17
Total	könnyebbnek ítélt	44,7%	<u>59,6%</u>	43,8%	55,6%
	nehezebbnek ítélt	55,3%	40,4%	<u>56,2%</u>	44,4%
	N	38	94	169	18
L-SKI	nem kerülne be	25,0%	33,3%	32,8%	0,0%
	bekerülne	75,0%	66,7%	67,2%	100,0%
	N	8	51	67	1
*NL-SKI	nem kerülne be	25,0%	<u>45,0%</u>	28,9%	0,0%
	bekerülne	75,0%	55,0%	71,1%	100,0%
	N	28	40	83	14
*Total	nem kerülne be	25,0%	38,5%	30,7%	0,0%
	bekerülne	75,0%	61,5%	69,3%	100,0%
	N	36	91	150	15
*L-SKI	nem részesült speciális	50,0%	14,8%	<u>47,4%</u>	0,0%
	oktatásban	50,0%	<u>85,2%</u>	52,6%	100,0%
	N	8	54	78	1
*NL-SKI	nem részesült speciális	32,3%	20,9%	42,9%	50,0%
	oktatásban	67,7%	<u>79,1%</u>	57,1%	50,0%
	N	31	43	98	18

*Total	nem részesült speciális oktatásban	35,9%	17,5%	<u>44,9%</u>	47,4%
	részesült speciális oktatásban	64,1%	<u>82,5%</u>	55,1%	52,6%
	N	39	97	176	19

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

A 41. táblázat eredményei alapján a klaszterek tekintetében a következők mondhatók el. Azon válaszadók, akik többnyire nem ismerik az esélyegyenlőséget előmozdító kedvezményeket többnyire a nehezebbnek ítélt képzéseken tanulnak, s a nehezebbnek ítélt képzéseken a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók vannak jelen felülreprezentáltak. A szakirodalom alapján az ebbe a kategóriába sorolt képzések többségében a STEM képzések között találhatók, melyek esetében a korábbi kutatási eredmények ridegebb intézményi klímáról számolnak be (Alter 2022, Freeman et al. 2011, Le et al. 2014, Christe 2013). Ez alapján feltételezhető, hogy ez állhat az esélyegyenlőséget biztosító szolgáltatásokkal kapcsolatos információáramlás akadályozottságának hátterében. A kedvezményeket nem ismerő válaszadókról továbbá elmondható, hogy 75%-uk az előnyben részesítés jogcímen adható többletpontok nélkül is bekerült volna jelenlegi szakjára. Köreikben leginkább a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókra jellemző, hogy köznevelési tanulmányaik során valamilyen speciális oktatási formában részesültek.

Azon válaszadók, akik az általuk igényelt kedvezményeket többségében megkapták leginkább a könnyebbnek ítélt képzéseken vannak jelen, s közöttük is felülreprezentáltak a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók aránya. A mintánkon érvényes, hogy az előnyben részesítésként adható többletpont nélkül is bekerültek volna szakjukra, azonban köreikben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók felülreprezentáltak azok között, akik a többletpontok nélkül nem kerültek volna. Mindebből arra következtetünk, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók többségében csak nagyon indokolt esetben kapják meg az általuk kért kedvezményeket. E klaszterben mind a látható jeleket mutató, mind a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik köznevelési tanulmányaik alatt valamilyen speciális oktatási formában részesültek. Ezen eredmény alátámasztja, hogy a speciális oktatási formákban korábban részesülő hallgatóknak a

felsőfokú tanulmányaik során is szüksége van valamilyen kedvezményre, támogatásra a tanulmányok sikeres elvégzése érdekében. Támogatja azonban azon feltételezésünket is, mely szerint a korábbi fejlesztő keretek között szerzet tapasztalat birtokában tudatosan képesek a felsőoktatásban is érvényesíteni igényeiket. Pozitívnak tekintendő eredmény tehát, hogy ezen hallgatók az eredmények alapján többnyire meg is kapják a számukra szükséges szolgáltatásokat és kedvezményeket.

Azon klaszterbe tartozó válaszadók, akik jellemzően nem igényeltek kedvezményeket a nehezebbnek ítélt képzéseken jelennek meg felülreprezentáltan, ám köreikben kimagasló a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók aránya. Kevésbé meglepő eredmény, hogy közöttük magasabb azon válaszadók aránya, akik az esélyegyenlőség jogcímén igényelhető többletpontok nélkül is bekerültek volna az általuk látogatott szakra. Feltételezhetően ők azon hallgatók, akiknek állapotukból fakadóan kevésbé van szükségül az adható kedvezményekre és szolgáltatásokra ahhoz, hogy teljesítsék felsőfokú tanulmányaikat. Köreikben is magasabb arányban vannak azok a válaszadók, akik korábban speciális oktatási formák valamelyikében részesültek, ám az emögött meghúzódó magyarázat vélhetően az, hogy a mintában ezen hallgatók vannak egyébként is többen. Ugyanakkor a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók között azok vannak felülreprezentáltak, akik nem részesültek korábban speciális oktatási formákban, mely szintén támogatja azon feltételezésünket, mely szerint az e klaszterbe tartozó hallgatók többségének nincs szüksége a felsorolt kedvezményekre, és emiatt nem igénylik őket.

Egy igen kis elemszámú csoport az, akiknek kérését többségében elutasították, így esetükben nem vonhatunk le bizonyossággal következtetéseket. Érdekes eredmény őket illetően azonban az, hogy mindegyikük bekerült volna az előnyben részesítésként adható többletpontok nélkül is a felsőoktatásba. Az alacsony elemszám azonban arra enged következtetni, hogy kevés olyan eset van a válaszadók körében, akik ugyan szükségesnek látják előrehaladásuk érdekében a kedvezmények és szolgáltatások igénybevételét, ám valamilyen okból kifolyólag mégsem kapják meg azokat.

Elemzésünk során a bizalom és a kedvezmények igénylése kapcsán megfogalmazásra került a kérdés azzal kapcsolatosan, hogy kihez fordulnak információszerzés és tájékozódás céljából az érintett hallgatók. Hogy ezt feltárjuk, megkérdezésre került, a korábban felsorolt kedvezményeket illetően hol és kitől tájékozódtak a válaszadók. Ennek alapmegoszlásait a 42. táblázat szemlélteti.

42. táblázat: Az információforrások felkeresésének megoszlása (% , N=331)

Egyéb internetes forrásból	44,9
Felsőoktatási intézmény honlapjáról	42,6
Középiskolai tanáraitól	41,4
Oktatóitól	40,8
Hallgatótársaktól	32,7
Esélyegyenlőséggel foglalkozó szervezet honlapjáról	29,2
Fogyatékosügyi koordinátortól	29,2
A felsőoktatási intézmény adminisztratív személyzetétől	18,4
Nem talált róluk információt	10,2
Pályaválasztási tanácsadótól	9,3

Forrás: IncludED2020

A 42. táblázat alapján látható, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók leggyakrabban valamilyen internetes forrásból, vagy a felsőoktatási intézményük honlapjáról tájékozódnak. A generációs sajátosságokat figyelembevéve nem meglepő eredmény, hogy az online térben való tájékozódást részesítik a válaszadók előnyben. Mivel azonban szintén nagy arányban tájékozódtak tanáraiktól és oktatóiktól, az online térben való tájékozódás nem utal arra, hogy a személyes kapcsolatok hiányából fakadóan lennének kénytelenek más forrásból tájékozódni. Továbbá a felsőoktatási intézmények honlapjainak ilyen irányú böngészése egy igen fontos pozitív eredménynek mondható, mert a korábbi kutatásokban egyébként jelentős hiányosságokat találtak az intézmények weboldalain az esélyegyenlőségre vonatkozó információkkal kapcsolatban, és arról is születtek eredmények, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók jelentős hányada elégedetlen a honlapokon található információk minőségével és mennyiségével (Hrabéczy 2019, Fehérvári et al. 2016).

Jóval alacsonyabb arányban tájékozódnak azonban a sajátos képzési igényű hallgatók azoktól a személyektől, szervektől, akik egyébként erre specializálódtak, mint az esélyegyenlőséggel foglalkozó szervezetek és a fogyatékosügyi koordinátorok. Ezen eredmény azért is meglepő, mert az előzőekben bemutatott eredményeink alapján a fogyatékosügyi koordinátorok felé irányuló bizalom kiemelkedően magas, azonban mégsem tőlük tájékozódnak a hallgatók elsődlegesen. Emögött feltételezzük, hogy a fogyatékosügyi koordinátorok jelenléte az egyetemeken szintén egy olyan információ az esélyegyenlőséggel kapcsolatban, amelyet egy közelebbi, a hétköznapiakban elérhetőbb

forrásból elsőként meg kell szerezniük, s csak azt követően tudnak az érintettek hozzájuk fordulni, miután már tudomást szereztek jelenlétükről.

Komoly hiányosságokra utaló eredmény azonban, hogy a válaszadók a legkisebb mértékben a pályaválasztási tanácsadóktól tájékozódtak a fentebb felsorolt lehetőségekről. Hozzá kell tennünk, hogy a felsőoktatási szakválasztás előtt alacsony arányban találkoznak a tanulók pályaválasztási tanácsadóval, azonban a CHERD-Hungary kutatócsoport eredményei rávilágítottak arra, hogy a pályaválasztási tanácsadás intézményrendszere nem képes adekvát módon támogatni a tanulók tudatos pályaválasztását, s ezen intézményrendszernek a jelenleginél jelentősebb szerepet kell betöltenie, hiszen a téves pályaválasztás a felsőoktatásból történő lemorzsolódás egy komoly rizikótényezője (Csók et al. 2018).

Mivel a kedvezmények igénylése terén jelentős különbségeket tapasztaltunk a két sajátos képzési igényű hallgatói csoport között, megvizsgáltuk, hogy a tájékozódás tekintetében tapasztalunk-e a két csoport között eltéréseket. Ennek mentén csupán négy esetben kaptunk szignifikáns eltérést, melyet a 43. táblázat szemléltet.

43. táblázat: *Információforrások használatának megoszlása hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N = 331$)*

	L-SKI	NL-SKI
Felsőoktatási intézmény honlapjáról	<u>52,6%</u>	39,6%
Esélyegyenlőséggel foglalkozó szervezet honlapjáról	<u>41,8%</u>	23,7%
Fogyatékosügyi koordinátortól	<u>45,3%</u>	20,5%
Nem talált róluk információt	6,8%	<u>14,4%</u>
N	137	187

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A 43. táblázat adatai alapján a legfeltűnőbb eredmény, hogy míg az egyes információforrásokból való tájékozódás esetében a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók jelennek meg felülreprezentáltan, addig azok között, akik nem találtak a korábban felsorolt kedvezményekről információt, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók felülreprezentáltsága a jellemző. Mindez összhangban van azon korábbi eredményünkkel, mely szerint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók nem ismerik az adott kedvezményeket, s feltételezzük, hogy az ő tájékoztatásuk kisebb

mértékben van előtérben rendellenességük láthatatlansága miatt. A következőkben ezen információforrásokat faktorelemzésnek vetettük alá. Mivel Jolliffe (2002) alapján a principal component módszert rotálással alkalmazva faktorokat hozhatunk létre, ezt az eljárást alkalmaztuk. Az elemzés során három faktor rajzolódott ki, melynek faktorsúlyait a 44. táblázat szemlélteti.

44. táblázat: Az információforrásokból létrehozott faktorok faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Hivatalos forrás, esélyegyenlőségi szakember	Közvetlen kapcsolatokból	Internetes forrás és pályaválasztási tanácsadó
Fogyatékosügyi koordinátortól	,775	-,146	,173
A felsőoktatási intézmény adminisztratív személyzetétől	,650	,347	-,228
Esélyegyenlőséggel foglalkozó szervezet honlapjáról	,607	-,203	,298
Oktatóitól	,235	,717	,019
Hallgatótársaktól	-,297	,609	,162
Középiskolai tanáraitól	-,104	,557	,160
Pályaválasztási tanácsadótól	,029	-,017	,697
Felsőoktatási intézmény honlapjáról	,221	,169	,589
Egyéb internetes forrásból	-,030	,338	,545

Forrás: IncludED2020

Ahogy a 44. táblázat alapján látható, a bevont itemekből három faktor rajzolódott ki. Az első faktorba kerültek azon változók, melyek valamilyen hivatalos, esélyegyenlőséggel foglalkozó forrást jelentenek. A második faktorba a közvetlen kapcsolatokból álló információforrások rendeződtek, mint az oktatók, tanárok és hallgatótársak. A harmadik faktorba rendeződtek azon itemek, melyek egyfelől az online információszerzésben töltenek be jelentős szerepet, valamint ebbe a faktorba került a pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás is. Az így létrejött faktorokkal a későbbiekben végzünk további elemzéseket. A korábbiakban kifejtésre került a bizalom szerepének kérdésköre a felsőoktatás esélyegyenlőségi törekvései kapcsán. Az e fejezetben bemutatott eredményeink alapján kirajzolódott e tényező kiemelt fontossága, így lineáris regresszioelemzést hajtottunk végre annak érdekében, hogy feltárjuk, milyen tényezők növelhetik a felsőoktatás hallgatóinak intézményi szereplőkbe vetett bizalmát. Ennek

eredményeit a 45. táblázat szemlélteti. Ezen elemzést csupán a sajátos képzési igényű hallgatókat tartalmazó mintán végeztük el.

45. táblázat: Az intézmény szereplőibe vetett bizalom mértékére ható tényezők (lineáris regresszióelemzés, N=331)

	Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.
	B		Beta		
Konstans	-1,122	,752		-1,493	,138
L-SKI	-,173	,155	-,084	-1,111	,268
Testvérek száma	,002	,103	,001	,018	,985
Objektív anyagi helyzet index	-,111	,059	-,142	-1,869	,064
Részt vett speciális oktatásban	,275	,159	,132	1,725	,087
Bekerült volna többletpontok nélkül is	-,145	,186	-,066	-,781	,436
Első helyre bekerült	,102	,189	,038	,537	,592
Szak lemorzsolódási rizikója	-,008	,010	-,073	-,730	,467
Nehéznek ítélt szak	-,181	,209	-,089	-,866	,388
Látogatott szak ponthatára	-,002	,001	-,130	-1,398	,164
Felvételi összpontszám	,003	,001	,184	2,170	,032
Nem ismert kedvezmények száma	,072	,034	,256	2,148	,034
Odaítélt kedvezmények száma	,051	,045	,115	1,134	,259
Elutasított kedvezmények száma	,038	,047	,069	,814	,417
Nem igényelt kedvezmények száma	,087	,029	,364	2,970	,004
hivatalos, esélyegyenlőségi forrás faktor	-,016	,086	-,015	-,183	,855
közvetlen kapcsolatokról faktor	,120	,075	,118	1,588	,115
internet, pályaválasztási tanácsadó faktor	-,011	,075	-,011	-,150	,881
karrierorientált pályaválasztási motiváció faktor	,191	,080	,182	2,377	,019
tudásorientált pályaválasztási motiváció faktor	,148	,084	,133	1,761	,081
moratóriumorientált pályaválasztási motiváció faktor	-,136	,101	-,098	-1,343	,181
vertikális mobilitás orientált pályaválasztási motiváció faktor	-,043	,111	-,030	-,392	,696
aktív szülői bevonódás faktor	,109	,079	,106	1,371	,172
instrumentális szülői bevonódás faktor	,016	,076	,015	,211	,833
pozitív oktatói attitűd faktor	,046	,085	,045	,542	,589
negatív oktatói attitűd faktor	-,216	,074	-,213	-2,909	,004
fejlesztő szándékú oktatói támogatás faktor	,031	,073	,031	,425	,672
befogadó hallgatói közeg faktor	-,106	,075	-,105	-1,422	,157
kirekesztő hallgatói közeg faktor	-,020	,075	-,020	-,274	,784
beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat faktor	-,023	,077	-,023	-,303	,762
tanulásfókuszú baráti kapcsolat faktor	,010	,072	,010	,136	,892

online baráti kapcsolat faktor	,089	,077	,087	1,158	,249
megélhetés támogatása faktor	,115	,076	,113	1,512	,133

Forrás: IncludED2020

A 45. táblázatban bemutatott regresszióelemzés függő változójaként a korábbiakban létrehozott bizalom főkomponenst, mint folytonos változót alkalmaztuk. Magyarázó változókként olyan dummy, valamint folytonos változókat vontunk be az elemzésbe, melyek esetében a korábbi elemzések alapján valamilyen hatást feltételeztünk a bizalom mértékének növekedésére nézve. Bevonásra kerültek tehát a válaszadók szocioökonómiai státusát leíró változók, a bemeneti eredményességre vonatkozó változók, a válaszadók által látogatott képzésre vonatkozó változók, a kedvezmények igénylésére vonatkozó indexek, az előbbieken létrehozott információforrás faktorok, valamint a válaszadók beágyazottságára vonatkozó itemek. Ezen változók bevonásával modellünk szignifikánsnak bizonyult ($p=0,000$).

A 45. táblázat adatai alapján szignifikánsnak mutatkozott a felvételi összpontszám hatása. E tekintetben az tapasztalható, hogy minél magasabb a felvételi összpontszám, annál magasabb mértékű bizalmat tanúsít a válaszadó az intézménnyel szemben. Ezen eredmény arra enged következtetni, hogy a jobb bemeneti eredményességgel jellemezhető sajátos képzési igényű hallgató jobban bízik az intézmény szereplőiben. Szignifikánsnak bizonyult annak hatása, ha valaki a legtöbb kedvezményt nem kéri, s ennek hatása is pozitívnak bizonyult. Feltehetően az áll emögött, hogy a kedvezményt nem kérő válaszadóknak állapotukból kifolyólag kevesebb szüksége van a segítségre, támogatásra, így kevesebb negatív tapasztalat éri őt sajátos képzési igénye miatt. Szignifikáns, ám negatív hatással van a bizalom mértékére az, ha a válaszadó karrierorientált motivációk mentén választ pályát. Emögött feltételezzük, hogy a karrierközpontú megközelítést tanúsítók a felsőoktatás szerepét másképp értelmezik, mint a más típusú motivációval pályát választók, s inkább jelenik meg a szemükben a felsőfokú intézmény a szakmaszerzést elősegítő intézményként. Szintén szignifikáns és negatív hatás fedezhető fel a negatív oktatói attitűd esetében. Az eredmények alapján minél nagyobb mértékben tapasztal a hallgató negatív attitűdöt oktatóitól, annál inkább csökken az intézmény szereplőibe vetett bizalom. Ez azért is jelentős, mert amint fentebb említettük, az oktatóval közvetlen kapcsolatba kerülnek a hallgatók az órai interakciók és

vizsgahelyzetek által, a tőlük érkező negatív tapasztalat pedig az eredményeink szerint az egész intézményben való bizalmat megrengetheti.

9.4. Az inkluzív oktatáshoz való hozzáférés háttértényezői

Ahogy arra a korábbiakban rávilágítottunk, a felsőoktatás esélyegyenlőségi törekvéseit vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások eredményei többnyire negatív tapasztalatokról számolnak be, s e kutatások nem tesznek különbséget a sajátos képzési igényű hallgatók két általunk vizsgált csoportja között (Holloway 2001, Riddell et al. 2004, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014, Demjén és Szabó 2016, Kiss 2016, Szemerszki 2016a, Arató és Varga 2018).

Feltételezéseink alapjául így kevés számú szakirodalom állt rendelkezésre, így elsődlegesen a két sajátos képzési igényű hallgatói csoport speciális igényeiből, sajátosságaiból indultunk ki feltételezéseink kapcsán (Gordosné 1996). Elsőként feltételeztük, hogy a különféle esélyegyenlőséget biztosító szolgáltatásokat a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb arányban igénylik, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók. E feltételezésünk igazolást nyert, az eredményeink alapján e csoport felülreprezentáltan jelenik meg azok között, akik igénylik, és biztosítják is számukra ezen szolgáltatásokat. Emögött eredményeink alapján feltételezhetően egyfelől a fogyatékosság, mint állapot nagyobb mértékű láthatósága, másfelől az általuk korábban, a köznevelési években szerzett tapasztalatok is meghúzódnak. Arra következtetünk ugyanis, hogy a korábbi fejlesztésben és kedvezményekben való részesülés (erős családon belüli társadalmi és kulturális tőkével párosítva) arra ösztönzi a sajátos képzési igényű hallgatókat, hogy felsőoktatási éveik alatt tudatosan, érdekeiket érvényesítve járjanak el a számukra szükségesnek gondolt lehetőségek igénybevétele kapcsán is.

Feltételeztük továbbá, hogy a felsőoktatási intézmények szereplői felé támasztott bizalom a sajátos képzési igényű hallgatók esélyegyenlőségét előmozdító kedvezmények igénylésével összefüggést mutat. Feltételeztük, hogy ezen összefüggés a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében erőteljesebben jelenik meg, míg a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók bizalma alacsonyabb mértékű lesz az intézmények felé, azonban itt is felfedezhető a kapcsolat a bizalom és a kedvezmények igénylése között. Ezen összefüggést közvetlen módon eredményeink alapján nem tudtuk igazolni. Eredményeinkből azonban kirajzolódik, hogy amennyiben a sajátos képzési igényű

hallgató nagyfokú intergenerációs intézményi beágyazottsággal jellemezhető, s rendelkezik a felsőoktatást megelőző esélyegyenlőséghez kötődő tapasztalattal, úgy nagyobb valószínűséggel igényelheti a felsőoktatásban is a neki adható kedvezményeket, mely harmadik feltételezésünket igazolja.

A fejezet újdonságértékének tekinthető, hogy a felsőoktatás inkluzív szellemiségének vizsgálata során nem csupán a hozzáférhetőség oktatáspolitikai által biztosított tényezőit vizsgáltuk, de feltártuk a sajátos képzési igényű hallgatók alcsoportjait is az ezekhez való hozzáférés mentén. Újdonságértékkel bír továbbá, hogy a köznevelésben töltött évek során szerzett tapasztalatokat és döntési helyzeteket is összekötöttük a felsőoktatási intézmények esélyegyenlőségi törekvéseivel. Eredményeink megerősítést jelentenek arra vonatkozóan, hogy a szakpolitikai és intézményi szintű intézkedések gyakorlati alkalmazásának sikerességéhez elengedhetetlen az egyéni tapasztalatok, valamint a strukturális tényezők és akadályok összevetése.

10. A felsőoktatási előrehaladást befolyásoló tényezők

A fejezet célja megvizsgálni a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási előrehaladását négy fő dimenzió keresztül. Célunk, hogy feltárjuk a sajátos képzési igényű hallgatók rezilienciájának, tanulmányok melletti teljesítményének, lemorzsolódási rizikójának és perzisztenciájának jellemzőit, s azt, milyen tényezők támogatják vagy csökkentik ezek megjelenését a vizsgált hallgatók esetében.

Az első empirikus fejezetben vizsgálatra került, hogy milyen rekrutációs jellemzőkkel írható le a sajátos képzési igényű hallgatók csoportja, mi jellemzi pályaválasztásukat és milyen volt a felsőoktatásba való felvételnél bemeneti eredményességük. Ezt követően a második fejezetben vizsgálatra került a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási beágyazódása és kapcsolathálójuk. A harmadik fejezetben azt vizsgáltuk, hogy a felsőoktatás inkluzív gyakorlatát miképp érzékelik a sajátos képzési igényű hallgatók, kitérve az esélyegyenlőségre mint formális dimenzióra, és a felsőoktatás szereplői felé irányuló bizalomra, mint kulturális dimenzióra. A korábbi fejezetekben igyekeztünk feltárni az említett dimenziók mentén megmutatkozó sajátosságokat, valamint az ezek közötti összefüggéseket is vizsgáltuk. Ebben a fejezetben arra keressük a választ, hogy milyen a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatási előrehaladása. Az előrehaladást négy fő dimenzió mentén ragadjuk meg: vizsgáljuk a reziliencia, a tanulmányi tényezőkön túli többletteljesítmények, a lemorzsolódási rizikó, valamint a perzisztencia szempontjából. A tanulmányi előrehaladást nem csupán az általunk vizsgált hallgatói csoportok közti különbség mentén vizsgáljuk, hanem arra is vállalkozunk, hogy feltárjuk az erre ható tényezőkben megmutatkozó különbségeket is. Ebben a fejezetben a korábbi fejezetek elemzéseire építve megvizsgáljuk tehát, hogy a szocioökonómiai háttértényezők, a pályaválasztás, a bemeneti eredményesség, a felsőoktatási beágyazódás különböző aspektusai, valamint az inklúzióról alkotott percepció hogyan befolyásolja a vizsgált hallgatók felsőfokú tanulmányi előrehaladását. Az előző fejezetekben a következőkben használt változók számos eljárás segítségével vizsgálatra kerültek, így ebben a fejezetben többváltozós statisztikai elemzések, főként regresszióanalízisek magyarázó változóiként használjuk őket. A fejezet elemzései során a sajátos képzési igényű hallgatók két csoportját hasonlítjuk össze egymással és a tipikus fejlődésű hallgatókkal. Esetenként azonban a sajátos képzési igényű válaszadókat leválogatva kizárólag e két csoport összehasonlításán keresztül vizsgáljuk meg az egyes dimenziókra ható tényezőket.

A felsőoktatási eredményesség mutatóiként értelmezzük jelen kutatásban a tanulmányok melletti elköteleződés kérdéskörét. A felsőfokú tanulmányi előrehaladás tényezőiként értelmezzük a reziliencia, a tanulmányi és tanulmányok melletti teljesítmény, a lemorzsolódási rizikó, valamint a perzisztencia kérdéskörét. A vizsgálni kívánt tényezőket a korábbi kutatások közül a CHERD-Hungary kutatócsoport tárta fel legmélyebben, s jelentős eredmények születtek a tipikus fejlődésű hallgatók tanulmányi előrehaladására vonatkozóan (Kovács et al. 2019). A sajátos képzési igényű hallgatók esetében azonban e tényezők és az ezek mögött meghúzódó okok és jellemzők a mai napig feltáratlanok. Ezen dimenziók kapcsán feltételezzük, hogy:

a) A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók a korábbi kutatási eredmények alapján jelentősebb hátránnyal érkeznek a felsőoktatásba. Ebből kiindulva feltételezzük, hogy e hallgatói csoportban magasabb lesz a reziliencia mértéke, mint a látható jeleket nem mutató SKI hallgatók esetében (Ceglédi 2018).

b) Az előzetes szelekcióra alapozva feltételezzük, hogy a sajátos képzési igényű, felsőoktatásba bekerült hallgatók a közneveléshez képest megnövekedett terhek és a hátrányok halmozódása következtében kevésbé lesznek eredményesek, mint az a bemeneti eredményesség alapján várható lenne. Ennek kapcsán feltételezzük, hogy a reziliens, látható jeleket mutató SKI-vel élőhallgatók magasabb fokú eredményességgel bírnak, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók (Gorman 1999, Cole és Cawthon 2015, Couzens et al. 2015).

c) Feltételezzük, hogy a lemorzsolódás nagyobb mértékben fenyegeti a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókkal szemben, mert esetükben a sajátos igények a tanulási képességekkel szoros kapcsolatban állva jelentősebb tanulmányi akadályokat állíthatnak eléjük (Hrabéczy 2019).

d) Feltételezzük, hogy a tanulmányi problémák, és az alacsonyabb mértékű reziliencia következtében a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók kisebb mértékben lesznek perzisztensek a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatóknál (Ceglédi 2018).

10.1. Reziliencia és a rezilienciát támogató tényezők

A rezilienciának tudományterülettől függően többféle dimenziója használatos. A neveléstudomány, nevelésszociológia keretein belül leggyakrabban a társadalmi hátrányok

ellenére eredményes tanulókat nevezi reziliensnek a szakirodalom (Ceglédi, 2018). A felsőoktatásba bekerülő hátrányos helyzetű hallgatókra pedig Ceglédi (2018) reziliensigéretként hivatkozik. Az első fejezetben, majd azt követően számos ponton megvizsgáltuk a sajátos képzési igényű válaszadóink társadalmi háttérjellemzőit. Adataink azt mutatják, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, mint a tipikus fejlődésű hallgatók. Ezen eredmény támogatja azt a feltételezésünket, mely szerint a sajátos képzési igényű hallgatók esetében a sajátos állapotukból fakadó problémák és nehézségek egy előzetes szelekciónak teszik ki az érintett tanulókat, így ők csak jobb háttér esetén képesek bekerülni a felsőoktatásba. Korábbi kutatások során megfogalmazásra került, hogy a sajátos nevelési/képzési igény, mint hátráltató tényező ellenére sikeres tanulók is reziliensnek, vagy reziliensigéretnek tekinthetők, s rávilágítottak a kutatók arra, hogy a sajátos nevelési igények megléte lefelé egyenlősítő tényezőként érvényesül (Hrabéczy et al. 2023). Mindezekből kifolyólag ebben a fejezetben az alacsony társadalmi státus ellenére való eredményességet nem elemezzük.

A rezilienciának létezik ezzel párhuzamosan egy pszichológiai megközelítése is. A Magyarországon folyó kutatások főként a Connor és Davidson (2003) által megalkotott CD-RISC skálának valamely adaptált változatát használják (pl.: Járai et al. 2015). Kutatásunk során a CHERD-Hungary kutatócsoport által a PERSIST2019 adatfelvétel kérdőívében használt adaptációt vettük alapul annak érdekében, hogy a kapott adatok összehasonlíthatók legyenek a PERSIST2019 és az IncludED2020 adatainak elemzése során. A könnyebb elemezhetőség érdekében a kérdésblokkba tartozó elemeket adatredukciós eljárásnak vetettük alá, s főkomponenst hoztunk létre belőle (46. táblázat)

46. táblázat: A reziliencia főkomponens faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=1290$)

	Faktorsúlyok
Nehézségekkel való megbirkózás	,716
Betegség vagy lelki mélypont utáni talpraállás	,699
A stresszel való megbirkózás	,695
Összpontosítás nyomás alatt	,690
Erős személyiségnek tartja magát	,679
Az akadályok ellenére is eléri a céljait	,667
Nem bátortalanítja el a folytatástól, ha hibázik	,642
Negatív érzelmek kezelése	,637
Változásokhoz való alkalmazkodás	,592
Megpróbálja a problémák humoros oldalát nézni	,547

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

A 46. táblázatban bemutatott főkomponens mentén összehasonlítottuk, hogy milyen mértékben jellemzi a reziliencia ezen formája a látható jeleket mutató és nem mutató SKI-vel élő hallgatókat, valamint a tipikus fejlődésű hallgatókat. Ennek eredményeit a 47. táblázat szemlélteti.

47. táblázat: A reziliencia mértéke a hallgatói típusok összehasonlításában (Anova-teszt, $p < 0,05$) ($N=1290$)

	Átlag	N	Szórás
Tipikus fejlődésű	0,0089735	965	0,97995929
L-SKI	0,2514602	139	0,97674180
NL-SKI	-0,1785288	186	1,08929266
N	0,0080667	1290	1,00101915

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

A 47. táblázat eredményei alapján látható, hogy a három vizsgált hallgatói csoport között jelentős különbségek fedezhetők fel a reziliencia mértékét tekintve. A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat jellemzi legalacsonyabb mértékben a pszichológiai reziliencia, míg a legnagyobb mértékben a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókra jellemző. A tipikus fejlődésű hallgatók esetében a teljes minta átlagához közeli értéket figyelhetünk meg. Ennek oka feltételezhetően a hallgatói csoport magas elemszáma, ám ehhez képest még kiugróbb eredménynek számít, hogy a két sajátos képzési igényű hallgatói csoport milyen mértékben tér el reziliencia tekintetében a tipikus fejlődésű hallgatóktól. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében feltételezzük, hogy e tényező jelentős szerepet játszik a felsőoktatásba való bekerülésük és felsőfokú tanulmányaik elvégzése során is.

A következőkben megvizsgáljuk, hogy a korábban általunk már vizsgálatra került jellemzők és tényezők mennyiben segítik elő a rezilienssé válást a három vizsgált hallgatói csoport esetében. Ennek feltárása érdekében bináris logisztikus regresszioelemzést hajtottunk végre. Elsőként a 46. táblázatban bemutatott reziliencia főkomponenst kétértékű változóvá kódoltuk, így alkalmassá téve arra, hogy függő változóként szerepelhessen az elemzésben. Az 1-es értékkel az átlag feletti rezilienciával jellemezhető hallgatókat jelöltük. Mivel célunk volt, hogy megvizsgáljuk, az egyes

tényezők hogyan viselkednek a három hallgatói csoport esetében, ezért e változó mentén a split eljárás segítségével háromfelé választottuk az adatbázist, és így futtattuk le a regresszióelemzést. Magyarázó változóként így csak olyan változókat vontunk be, amelyek a PERSIST2019 és az IncludED2020 kérdőívekben is egyaránt szerepeltek, és a mergelés során átemelésre kerültek a két adatbázist tömörítő adattáblába. Ezen változók közé tartoztak a társadalmi háttérrel leíró változók, a bemeneti eredményességet és a látogatott szak jellemzőit leíró változók, a bizalom, valamint a kapcsolathálók esetében a szülői bevonódás és a hallgatótársakkal való kapcsolódás. Az elemzésbe előzetesen bevonásra kerültek a képzésterületek is, ám mivel ez a változó jelentősen rontotta a modellt, eltávolításra került az elemzésből. A regresszió eredményeit tartalmazó táblázat terjedelme miatt a 24. mellékletben került elhelyezésre, eredményeit a 48. táblázatban foglaltuk össze, mely mindhárom hallgatói csoport esetében a szignifikáns hatással bíró változók értékeit tartalmazza.

48. táblázat: Az átlag feletti reziliencia megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=1290)

Hallgatói csoport	Szignifikáns változók	Szignifikanciaszint	Exp(B)
Tipikus fejlődésű	Nem (férfi)	0,000	0,504
	1 testvére van	0,038	1,598
	Előnyben részesítésért igényelt többletpont	0,003	6,039
	Teljesítményért igényelt többletpont	0,006	1,900
	Mindkét jogcímen igényelt többletpont	0,008	2,542
	Tudásorientált pályaválasztási motiváció	0,029	1,252
	Csúszó félévek száma	0,029	0,795
	Bizalom mértéke	0,001	1,305
	Hallgatótársak közé való beágyazódás mértéke	0,013	1,244
L-SKI	Hallgatótársak közé való beágyazódás mértéke	0,039	5,373
NL-SKI	Nincs szignifikánsan ható változó		

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

A 48. táblázat és a 24. melléklet alapján látható, hogy azon változók, amelyeket hagyományosan a tipikus fejlődésű, nem sajátos képzési igényű hallgatók esetében vizsgálunk nem játszanak szerepet a sajátos képzési igényű hallgatók rezilienssé válása során. Ezen változók egy része azonban szignifikáns hatást gyakorol a tipikus fejlődésű

hallgatók esetében a reziliencia mértékére. A 48. táblázat eredményei alapján növeli a reziliencia mértékét a tipikus fejlődésű hallgatók esetében, ha a válaszadó nő, igényelt többletpontokat a felsőoktatásba történő jelentkezéskor, a szakválasztás során a tudásorientált tényezők játszottak a legnagyobb hangsúllyal szerepet, és beágyazottak a hallgatói közösségbe. Esetükben azonban az előnyben részesítésért igényelt többletpontok megléte jelentősen nagyobb mértékben növeli a reziliencia megjelenését, mint a teljesítményért igényelt többletpontok megléte. Ezzel szemben azonban e változók közül a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében csupán a hallgatótársak közé való beágyazódás növeli a reziliencia mértékét, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében pedig egyik bevont változó sem hat a rezilienciára szignifikánsan. E hallgatók esetében tehát a reziliencia megjelenése nincs összefüggésben a sajátos képzési igényű hallgatók nemével, társadalmi háttérével, pályaválasztási motivációival, bemeneti eredményességével és a szak, képzés jellemzőivel.

Ennek alapján adatbázisunkból leválogattuk select cases segítségével a sajátos képzési igényű hallgatók almintáját, majd split eljárás segítségével ketté bontottuk a látható jeleket mutató és nem mutató SKI-vel élő hallgatók mentén a mintát. Újabb bináris logisztikus regresszioelemzést hajtottunk végre annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, a kizárólag SKI-specifikus tényezők gyakorolnak-e hatást az ő esetükben a reziliencia mértékére. Mindezt azért láttuk szükségesnek, mert a korábbiakban feltételeztük, hogy esetükben más tényezők fognak szerepet játszani a tanulmányi előrehaladás különféle aspektusaiban. Bevonásra kerültek tehát az előnyben részesítés különböző formáira vonatkozó változók, a felsőoktatási beágyazódásra és a sajátos képzési igényű hallgatók kapcsolatrendszerére vonatkozó változók, valamint, hogy többletpontok nélkül bekerültek volna-e a felsőoktatásba, s vettek-e részt speciális oktatási formában felsőfokú tanulmányaikat megelőzően. Ennek eredményeit a 25. melléklet szemlélteti.

A 25. melléklet eredményeit szemlélve látható, hogy más tényezők lesznek hatással a reziliencia meglétére a két sajátos képzési igényű hallgatói csoportban. A 47. táblázatban szemléltetett eredmények alapján láthattuk, hogy a két sajátos képzési igényű hallgatói csoport között igen jelentős különbség mutatkozik a reziliencia mértékét tekintve. Ennek fényében fontosnak tartottuk külön vizsgálni e két csoportot. A 48. táblázat eredményei alapján jelentős szignifikáns hatású tényezőket a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetén figyelhetünk meg. E hallgatói csoport esetében kiemelten fontos e tényezők feltárása, tekintettel a reziliencia rendkívül alacsony szintű megjelenésére esetükben. A 48. táblázat eredményei szerint e hallgatói csoport esetében

szignifikánsan növeli a reziliencia mértékét, amennyiben a hallgató ismerte és megkapta, valamint ismerte, de nem volt szüksége az egyetemek által biztosítható kedvezmények többségére azokhoz képest, akik nem ismerték az igényelhető kedvezményeket. Ezen eredmény felhívja a figyelmünket az információ elérhetővé tételére az intézmények részéről. Szignifikánsan csökkenti az átlag feletti reziliencia megjelenését azonban az, ha a hallgató kizárólag internetes forrásból, vagy pályaválasztási tanácsadó segítségével tájékozódott a felsőoktatásban igénybe vehető kedvezményekről. Negatív hatást gyakorol továbbá a kizárólag anyagi/materiális szempontú szülői bevonódás megléte. E két eredmény összhangban van a társadalmi tőke kapcsán széles körben született kutatási eredményekkel, melyek alapján a személyes, tartalmas, gyakran multiplex kapcsolatok megléte támogatólag hat az előmenetelre. Ceglédi (2018) eredményei pedig a hátrányos helyzet ellenére eredményes hallgatók esetében azt találta, hogy a támogató szülői közeg jelentős ugródeszkaként funkcionál. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében igen magas mértékű rezilienciára adataink kevés magyarázatot nyújtanak. Szignifikánshoz közeli érték figyelhető meg azonban abban az esetben, amelyben a hallgató közvetlen kapcsolatok segítségével tájékozódik az igényelhető kedvezményekről, valamint, ha a hallgató fogyatékoság jogcímen igényelhető többletpontok nélkül is bekerült volna a felsőoktatásba.

10.2. Tanulmányi többletteljesítmények a felsőoktatásban

Az első fejezetben a bemeneti eredményességet vizsgálva feltártuk, hogy többletteljesítmény jogcímen milyen arányban igényeltek a sajátos képzési igényű hallgatók többletpontokat a felvételikor. Korábbi eredményeink azt mutatják, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók között a legmagasabb az aránya azoknak, akik igényeltek többletteljesítményért többletpontokat. Ez a középfokú tanulmányok során valamilyen versenyhelyezést, nyelvvizsga meglétét jelentette. A következőkben azt vizsgáltuk, hogy a felsőfokú tanulmányok során végezhető, tanulmányokon túli többletteljesítmények esetében is megmarad-e a különbség a három hallgatói csoport között, valamint azt, hogy milyen tényezők támogatják a felsőoktatásban ezen többletfeladatokban való részvételt. Ennek feltárása érdekében a CHERD-Hungary által a PERSIST2019 kutatás során alkalmazott kérdéssort elemeztük az összevont adatbázison. A 18 itemet tartalmazó kérdéssorból indexet képeztünk. Elsőként compare means segítségével megvizsgáltuk, a három hallgatói csoport között milyen különbségek

tapasztalhatók, e tekintetben azonban nem kaptunk szignifikáns eredményeket. Elmondható tehát, hogy a kezdeti előny ellenére a felsőfokú tanulmányok során már nincs különbség e három hallgatói csoport között abban, hogy a tanulmányokon túli többletfeladatokat végezzenek. Emögött feltételezzük, hogy a sajátos képzési igények, főként a fogyatékoságok olyan mértékű terhet rónak az érintett hallgatókra, hogy a mindennapi feladatok és a tanulmányi követelményeknek való megfelelés mellett kevesebb idejük és energiájuk jut a többletfeladatokba való bekapcsolódásra.

A következőkben bináris logisztikus regresszióelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy a korábban vizsgált tényezők miképp hatnak a többletfeladatokba való bekapcsolódásra. Ehhez a korábban létrehozott indexből kétértékű változót hoztunk létre, ahol az átlag feletti többletteljesítményt teljesítőket 1-es értékkel jelöltük. Fontos kiemelnünk, hogy a 18 felsorolt itemből hármat teljesítő hallgató már az átlag feletti kategóriába került. E regresszió esetében is háromfelé választottuk a mintát elsőként, s az IncludED2020 és a PERSIST2019 adatbázisok összevonásából kapott adatok esetében a közös változókat vontuk be magyarázó változóként. Az eredményeket tartalmazó táblázatot a terjedelme miatt a 26. mellékletben helyeztük el, a 49. táblázatban pedig az ezen eredmények összefoglalva láthatók.

49. táblázat: A tanulmányokon túli teljesítmények átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, $N=1290$)

Hallgatói csoport	Szignifikáns változók	Szignifikanciaszint	Exp(B)
Tipikus fejlődésű	Teljesítményért igényelt többletpont	0,008	2,062
	Mindkét jogcímen igényelt többletpont	0,000	4,842
	Tudásorientált pályaválasztás	0,009	1,335
	Moratóriumorientált pályaválasztás	0,024	0,775
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	0,035	1,300
	Erősen vonzó képzési terület	0,032	0,609
	Szak lemorzsolódási rizikója	0,002	0,962
	Reziliencia főkomponens	0,003	1,323
L-SKI	Nincs szignifikánsan ható változó		
NL-SKI	Tudásorientált pályaválasztás	0,024	3,350

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019.

A 49. táblázat alapján látható, hogy a többletteljesítményre ható tényezők esetében sem tapasztalható jelentős befolyás a sajátos képzési igényű hallgatókra nézve. A tipikus

fejlődésű hallgatók esetében látható, hogy a többletteljesítményért igényelt többletpont jelentős mértékben növeli az esélyét annak, hogy a felsőoktatásban a hallgató átlag felett vegyen részt ilyen tevékenységek végzésében. Ezen eredmény arra enged következtetni, hogy a tipikus fejlődésű hallgatók esetében a többletfeladatok végzése egy fenntarthatóbb út a felsőfokú tanulmányok végzése során, mint a sajátos képzési igényű hallgatók esetében. Számukra a középfokú tanulmányok során végzett többletfeladatok nem jelentenek garanciát arra, hogy ezt a felsőoktatásban is képesek lesznek véghez vinni. Ugyan kisebb mértékben, de szintén szignifikáns hatás tapasztalható a tudásorientált és a társadalmi mobilitási célú pályaválasztás tekintetében, valamint a reziliencia magasabb mértéke esetén. A tudásorientált pályaválasztás a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében is megjelenik, ám jóval erősebb hatás fedezhet fel esetükben. Mindez arra enged következtetni, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók (akik közé legnagyobb arányban a tanulási zavarral élő hallgatók tartoznak) képesek lehetnek a képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelően kiválasztott szakon olyan tevékenységeket végezni, amelyek a tananyag elsajátításán túl tovább szolgálják a tudásgyarapítás vágyát. Az elemzésbe bevonásra került a reziliencia főkomponens, mely a tipikus fejlődésű hallgatók esetében jelent támogató tényezőt a többletfeladatok teljesítése esetén. A reziliencia általános definíciójából kiindulva láthatjuk, hogy a többletteljesítmények elérésére is pozitív hatással van, amennyiben a hallgató képes megküzdenni az elé gördülő akadályokkal, és mindez nagyobb eséllyel sarkallhatja a minimum követelményeken túli teljesítmény elérésére is.

A többletfeladatok végzésének esélyét csökkentő tényezőnek bizonyult azonban a tipikus fejlődésű hallgatók esetében az, ha a pályaválasztást a moratóriumorientált megközelítés motiválta, valamint, ha a hallgató olyan szakon tanul, amely erősen vonzó, és magas lemorzsolódási rizikóval jellemezhető. Ezen képzések közé tartoznak többségében a STEM képzések, az orvos- és egészségtudományi képzések, melyeken a minimális képzési követelmények teljesítése is jelentős nehézségek elé állíthatja a hallgatókat, s akik ezeken a képzéseken tanulnak, az eredmények alapján további feladatok ellátásában már nem fognak részt venni. A sajátos képzési igényű hallgatók esetében azonban ezen tényezők hatása nem jelenik meg. Esetükben azt feltételezzük, hogy a sajátos képzési igényből fakadó nehézségek mellett eltörpülnek azok a tényezők, amelyek a tipikus fejlődésű hallgatókat támogatják. Feltételezhetjük, hogy esetükben ismét az SKI-specifikus tényezőkben keresendő a válasz.

Ennek érdekében ismét leválogattuk a sajátos képzési igényű almintát, és újabb bináris logisztikus regresszió segítségével vizsgáltuk meg, hogy a korábban említett tényezők milyen hatást gyakorolnak a tanulmányokon túli többletfeladatok elvégzésére. Ezen elemzésbe is bevonásra kerül a reziliencia főkomponens, mint magyarázó változó. Az elemzés eredményeit a 27. melléklet szemlélteti.

A 27. melléklet eredményei alapján látható, hogy egyes kedvezményekhez és beágyazódáshoz kapcsolódó tényezők összefüggést mutatnak a többletfeladatok végzésével a sajátos képzési igényű hallgatók esetében. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók körében jelentősen növeli az átlag feletti számú többletfeladat végzését, ha a hallgató ismeri és biztosítja számára az egyetem által nyújtható kedvezmények többségét. Ezen tényező a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében erőteljesebb hatással jelenik meg, s esetükben azoknak is nagyobb esélye van a többletfeladatok átlag feletti vállalására, akik ismerik a kedvezmények többségét, de nem volt szükségük azok igénybevételére. Ezen eredmények alapján egyfelől arra következtethetünk, hogy azon sajátos képzési igényű hallgatók, akik nem érzik szükségét a kedvezmények igénybevételének nagy eséllyel reális képpel rendelkeznek saját teljesítőképességük, teherbírásuk kapcsán, mivel kimagasló teljesítményüket amellet érték el, hogy lehetőségük adódott volna egyéb támogató szolgáltatások igénybevételére is, melyeket ismertek, mégsem éltek vele. Erre a fajta tudatosságra korábban a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetén következtettünk, jelen eredmény alapján azonban a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók körében is megtalálható az a réteg, amely tudatosan él, vagy nem él a számára felkínált lehetőségekkel. Másfelől ezen eredmény arra is felhívja a figyelmünket, hogy jelen van a sajátos képzési igényű hallgatóknak azon rétege, amely a számára adható kedvezményeket annak érdekében használja fel, hogy a lehető legtöbb kihozza felsőfokú tanulmányaiból. E hallgatók esetében a kedvezmények és szolgáltatások igénybevétele nem csupán a sikeres diplomaszerzést szolgálja, hanem valóban lehetővé teszi, hogy a minimális tanulmányi követelmények teljesítésén túl is egyenlő esélyekkel induljanak, és számukra is elérhetővé váljon a tudományos és közéleti tevékenységekbe való bekapcsolódás.

A kedvezményekről való tájékozódás forrása szintén szignifikáns hatással bír a többletfeladatokba való bekapcsolódásra. Ezen esetben azonban az tapasztalható, hogy a közvetlen környezettől (oktatóktól és hallgatótársaktól) való tájékozódás, valamint az internetes forrásból való tájékozódás csökkenti az esélyét az e fajta tevékenységekben való részvételnek. Míg előbbi a látható jeleket mutató, utóbbi a látható jeleket nem mutató

SKI-vel élő hallgatók esetében fejt ki szignifikánsan a hatását. A korábbi kutatási eredmények rávilágítottak az oktatók elégtelen felkészültségére a sajátos képzési igényű hallgatók oktatása kapcsán, mely körbe eredményeink alapján a számukra biztosítható kedvezményekről való tájékozottság és az azokról való információátadás képessége is beletartozik. Ezzel szemben a pozitív oktatói hozzáállás szignifikánsan, és jelentősen növeli a többletfeladatok teljesítésének esélyét a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében. Emögött állhat magyarázatként, hogy ezen tevékenységek egy jelentős része aktív kapcsolattartás, bizalmat feltételez legalább egy oktatóval, a tudományos teljesítmények, az évfolyamfelelősi feladatok ellátása ugyanis az oktatókkal való aktív kommunikáció talaján kezdenek el kibontakozni. Szintén a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók körében érzékelhető a középiskolai tanárok hozzáállásának hatása. Esetükben, ha a középiskolai tanárra a fejlesztő, korrepetálást támogató hozzáállás volt jellemző, az csökkenti az esélyét a többletfeladatokban való részvételnek. Emögött állhat egyrészt az, hogy az ebben érintett hallgatók a felsőoktatást megelőzően nem teljesítettek kiemelkedően, és valódi szükségük volt a felzárkóztatásra, képességfejlesztésre. Állhat azonban az is, hogy a pedagógusok hozzáállása következtében a tanuló saját képességeire is úgy tekinthet, mint alacsonyabb szinten álló képességekre, melyek birtokában nem próbálkoznak meg azzal, hogy tanulmányokon kívüli feladatokat is vállaljanak. Nem várt eredmény azonban, hogy e hallgatók körében nagyobb az esélye a többletfeladatok végzésére azoknak a válaszadóknak, akik középiskolai osztályukban kirekesztő kortárs közösségről számoltak be. Feltételezésünk alapján ezen tanulók a kortárs kapcsolatok hiányában inkább intergenerációs kapcsolataikat erősíthették, mely következtében a felsőoktatásban már jelentősebb előnyre tettek szert. Ezen eredménnyel és feltételezéssel némileg összhangban áll, hogy e hallgatók esetében az egyetemen kívüli barátokkal való együtt tanulás, tanulmányokról való beszélgetés csökkenti a többletfeladatok teljesítésének esélyét.

10.3. Lemorzsolódási rizikófaktorok és az ezekre ható tényezők

A tanulmányi előrehaladás kapcsán az eredmények és a reziliencia mellett fontosnak tartottuk megvizsgálni azt is, hogy az általunk vizsgált hallgatókat milyen mértékben fenyegeti a lemorzsolódás veszélye, és melyek azok a tényezők, amelyek erre hatással vannak esetükben. A tipikus fejlődésű hallgatók lemorzsolódási mintázatait a CHERD-Hungary kutatócsoport számos aspektusból, rendkívül részletekbe menően megvizsgálta,

és feltárta az e hallgatók lemorzsolódása mögött meghúzódó okokat (Kovács et al. 2019). Mi ebben a fejezetben arra vállalkozunk, hogy feltárjuk, a tipikus fejlődésű hallgatókétól eltérő tényezők hatnak-e a sajátos képzési igényű hallgatók lemorzsolódására. Ennek vizsgálatára a PERSIST2019 adatfelvétel során használt lemorzsolódási rizikókra vonatkozó kérdésblokkot használtuk fel. A sajátos képzési igényű hallgatók esetében a szakirodalom egyöntetűen hangsúlyozza, hogy köreikben magasabb a lemorzsolódás kockázata. Az 50. táblázat adatai alapján látható, hogy a válaszadók bevallása alapján mely lemorzsolódási rizikófaktorok jelentek meg eddigi felsőfokú tanulmányaik során.

50. táblázat: Lemorzsolódási rizikótényezők megoszlása hallgatói típusonként (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=1350$)

	Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
Nem arra a szakra szeretett volna bejutni	19,1%	10,7%	15,9%
Bejutás után derült ki, hogy nem érdekli a szak	11,9%	8,7%	10,1%
Tanulási nehézségeket tapasztalt	17,0%	15,8%	31,9%
Vizsgái rosszabbul sikerültek a vártnál	24,1%	22,3%	25,7%
Információ híján volt	29,4%	25,0%	32,3%
Elfogytak a vizsgalehetőségei	11,1%	7,9%	10,1%
Elfogytak az államilag támogatott félévei	4,5%	7,9%	3,2%
Súlyos időszűkében volt	40,1%	37,9%	44,4%
Túl sokat szórakozott	24,4%	21,4%	27,0%
Túl sok időt töltött online	36,7%	30,2%	35,4%
Túl sokat dolgozott	25,8%	22,6%	24,9%
Nem bírta a költségeket	13,3%	5,0%	9,6%
Átkerült fizetős képzésbe	6,5%	5,0%	3,7%
Inkorrektek voltak az oktatók	28,7%	17,9%	18,0%
A hallgatótársak nem segítettek	10,7%	8,6%	10,6%
Hiányoztak barátai, családja	35,4%	51,4%	51,9%
Egészségügyi problémái voltak	16,0%	32,1%	19,0%
Nem tudott figyelni	28,3%	29,3%	42,6%
Nem volt számára fontos a tanulás	17,3%	8,6%	19,6%
Nem bízott magában	32,5%	24,3%	25,9%
Más céljai lettek	18,3%	16,4%	18,0%
Úgy érezte, nem arra a szakra való	26,2%	20,7%	22,3%

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

Az 50. táblázatban látható, hogy mindhárom hallgatói csoport esetében hasonló mértékben jelenik meg a legtöbb lemorzsolódási rizikófaktor, mégis tapasztalható különbség abban a tekintetben, hogy egyes tényezők melyik hallgatói csoport esetében jelennek meg gyakrabban. A tipikus fejlődésű hallgatók gyakrabban tapasztalták, hogy a bejutás után derült ki, az adott szak nem érdekli őket, hogy nem bírta a rá nehezedő költségeket, hogy inkorrektnek találta az oktatókat, valamint, hogy nem bíztak önmagukban. Ezzel szemben a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókra volt leginkább jellemző, hogy hiányzott nekik a családjuk és barátaik, valamint, hogy egészségügyi problémákkal küzdöttek. A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében pedig a hiányzó családi és baráti közeg mellett a tanulási nehézségek tapasztalása és az órákon való figyelem, koncentráció nehézsége jelent meg. Ezen eredmények az egyes sajátos képzési igényű hallgatói típusok sajátos igényeinek megfelelően magyarázhatók.

A következőkben az 50. táblázatban szemléltetett itemekből indexet képeztünk, majd megvizsgáltuk, a lemorzsolódási rizikófaktorok mennyiségében tapasztalható-e eltérés a három vizsgált hallgatói csoport között. E tekintetben azonban nem kaptunk szignifikáns eltérést a három csoport között. Ezen eredmény némiképp ellentmond a korábbi kutatások eredményeinek, melyek szerint nagyobb mértékű lemorzsolódási rizikó fenyegeti a sajátos képzési igényű hallgatókat. Mivel azonban csupán hallgatókat kérdeztünk meg kutatásunk során, arról nem rendelkezünk adatokkal, hogy e rizikó valós lemorzsolódássá válása esetén a lemorzsolódott sajátos képzési igényű hallgatók milyen tapasztalatokkal rendelkeznek. Eredményünk, noha a szakirodalomban olvasottaknak ellentmond a lemorzsolódási rizikót illetően, nem tekinthető egyértelműen a szakirodalomban található adatok cáfolatának. Eddigi eredményeink alapján ugyanis látható, hogy a felsőoktatásban számos olyan tényező és hatás éri a hallgatókat, amelyek képesek lehetnek a lemorzsolódási rizikó csökkentésére, jelen eredményünket pedig ennek fényében kell értelmeznünk. A lemorzsolódási rizikót csökkentő/növelő tényezők feltárása érdekében bináris logisztikus regresszióelemzést hajtottunk végre a három vizsgált hallgatói csoport mentén elvágva az elemzett adatbázist. Ezen elemzés esetében a korábban bevont, sajátos nevelés igényű és tipikus fejlődésű hallgatók esetében közös változókat vontuk be magyarázó változóként, kiegészítve a reziliencia és többletfeladatok változóival. Az 50. táblázatban bemutatott itemekből képzett lemorzsolódási rizikó indexből kétértékű változót képeztünk, mely esetében az átlag feletti lemorzsolódási rizikóval jellemezhető válaszadók 1-es értéket kaptak. Ennek eredményeit tartalmazó

táblázatot a terjedelme miatt a 28. mellékletben helyeztük el, s az eredményeket az 51. táblázatban foglaltuk össze.

51. táblázat: A lemorzsolódási rizikótényezők átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=1290)

Hallgatói csoport	Szignifikáns változók	Szignifikanciaszint	Exp(B)
Tipikus fejlődésű	Tudásorientált pályaválasztás	0,041	0,801
	Csúszó félévek száma	0,000	1,589
	Bizalom főkomponens	0,000	0,696
	Reziliencia főkomponens	0,001	0,731
L-SKI	Nincs szignifikáns hatású változó		
NL-SKI	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	0,024	3,861
	Bizalom főkomponens	0,014	0,412
	Szülői bevonódás	0,022	0,367
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	0,044	0,482
	Reziliencia főkomponens	0,035	0,478

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

Az 51. táblázatban szemléltetett eredmények alapján látható, mely tényezők csökkentik/növelik a lemorzsolódás esélyét. A tipikus fejlődésű hallgatók esetében a korábbi kutatási eredményekkel összhangban a csúszás mértéke növeli a lemorzsolódási rizikót, a tudásorientált pályaválasztás, a felsőoktatási intézmény szereplői felé támasztott bizalom, valamint a reziliencia megléte pedig csökkentik a lemorzsolódási rizikót. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében egyik bevont változó esetében sem tapasztaltunk szignifikáns hatást, a látható jeleket nem mutató sajátos képzési igényű hallgatók esetében azonban több tényező szerepe is megjelenik. Esetükben a társadalmi mobilitási célú pályaválasztási motiváció jelentősen növeli a lemorzsolódási rizikót. Ennek háttérében előzetes szelekciós hipotézisünket feltételezzük meghúzódnival, ám ez esetben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatóknak egy olyan rétegről beszélünk, amely a hátrányok halmozódása ellenére került be a felsőoktatásba. A halmozott hátrányok megléte pedig már egyértelmű negatív hatást feltételez, a tanulásban megjelenő problémák és a szociális hátrányok párosítása következtében az érintett hallgatók ugyanis olyan tudás- és képességbeli, valamint társadalmi és kulturális erőforrásoknak nincsenek birtokában, melyek nagymértékben segítenék felsőfokú tanulmányaik sikeres elvégzését. Ezt támasztja alá, hogy a lemorzsolódási rizikót

csökkentő tényezők között megjelenik a szülői bevonódás és a hallgatótársak közé való beágyazódás. Emellett fontos szerepet játszik a bizalom és a reziliencia megléte is. Fontos megjegyeznünk, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében tapasztalhattuk a legalacsonyabb mértékű bizalmat, a legalacsonyabb mértékű rezilienciát, valamint a legalacsonyabb mértékű beágyazódást is (köztük voltak felülreprezentáltak a tökehiánnyal jellemezhető hallgatók). Így jelentős eredmény, hogy amennyiben e hallgatói csoport tagjaira e tényezők érvényesek, az csökkentheti lemorzsolódási rizikójukat.

Ahogyan a reziliencia és a tanulmányokon túli többletfeladatok esetében, úgy a lemorzsolódási rizikó esetében és megkíséreltük feltárni, milyen SKI-specifikus tényezők hatnak a lemorzsolódási rizikó meglétére. Ennek érdekében az SKI almintát leválogatva ismét bináris logisztikus regresszióelemzést hajtottunk végre az SKI-specifikus magyarázó változók bevonásával. Ennek eredményeit a 29. melléklet szemlélteti.

A 29. melléklet eredményeit szemlélve látható, hogy míg a teljes mintát vizsgálva, a korábbi változókkal nem kaptunk szignifikáns eredményeket a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókra vonatkozóan, addig az SKI-specifikus változók között jelentős számú szignifikánsan érvényesülő hatás fedezhető fel. A 29. melléklet adataiból látható, hogy a felsőoktatási beágyazódás és a kapcsolathálóban szereplők attitűdje jelentős hatást gyakorol a lemorzsolódási rizikó mértékére. Nem meglepő eredmény, hogy azon képzési területek, melyeket a válaszadók az oktatók és hallgatótársak irányából is kirekesztőként értékelték jelentős mértékben járulhatnak hozzá a lemorzsolódási rizikó növeléséhez. Emellett számos társas kapcsolati tényező bizonyult lemorzsolódási rizikót növelő tényezőként a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók számára. Ezek között szerepel a negatív, valamint a felzárkóztató szándékú oktatói viszonyulás, a kirekesztő hallgatói attitűd, valamint a jelentős mértékű online kapcsolatok megléte. A lemorzsolódási rizikót csökkentő tényezőnek bizonyul azonban, ha a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgató a közvetlen környezetéből képes tájékozódni az egyetemek által nyújtható esélyegyenlőséget támogató kedvezményekről, valamint az egyetemen kívüli barátokkal való közös tanulás, tanulásfókuszú kapcsolattartás, mely utóbbi a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében is megjelenik. A közvetlen környezettől való esélyegyenlőségről való tájékozódás a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a többletfeladatokban való részvételt csökkentő tényezőként jelent meg, ennek ellenére úgy tűnik, a közösséghez való e fajta kapcsolódás a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók számára protektív faktor lehet a lemorzsolódás szempontjából.

10.4. A sajátos képzési igényű hallgatók perzisztenssé válását támogató tényezők

Végül megvizsgáltuk, az általunk vizsgált hallgatói csoportok hogyan különböznek egymástól a perzisztencia mentén, s megvizsgáltuk, mely tényezők segítik elő, hogy egy adott csoportba tartozó hallgató perzisztenssé váljon. Az elemzés során perzisztencia alatt a tanulmányok melletti elköteleződést és kitartást értjük, és azt, hogy a válaszadó milyen mértékben biztos tanulmányai befejezésében. Ennek vizsgálatára a PERSIST2019 adatfelvétel során használt perzisztenciát mérő kérdésblokkot alkalmaztuk. Az itemek segítségével főkomponenst hoztunk létre, melynek faktorsúlyait az 52. táblázat szemlélteti.

52. táblázat: A perzisztencia főkomponens faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=1290$)

	Faktorsúlyok
Minél jobb tanulmányi eredmények elérése	,796
Elszánt tanulmányai befejezését illetően	,752
Mindent megtesz annak érdekében, hogy részt vehessen az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	,720
A tanulmányok, amelyeket folytat, úgy érzi, hasznosak lesznek számára	,676

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

Az 52. táblázatban bemutatott főkomponens mentén megvizsgáltuk compare means segítségével, hogy az általunk vizsgált három hallgatói csoport hogyan tér el egymástól a perzisztencia tekintetében. Ennek eredményeit az 53. táblázat szemlélteti.

53. táblázat: A reziliencia mértéke a hallgatói típusok összehasonlításában (Anova-teszt, $p<0,05$) ($N=1290$)

	Átlag	N	Szórás
Tipikus fejlődésű	-0,0138154	998	1,01178892
L-SKI	0,2366148	137	0,95426022
NL-SKI	-0,0861262	186	0,95489718
N	0,0019750	1321	1,00091340

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

Az 53. táblázat eredményei alapján látható, hogy a három hallgatói csoport között szignifikáns eltérés mutatkozik a perzisztencia mértékét tekintve. Látható, hogy a legmagasabb mértékű perzisztenciával a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók jellemezhetők, míg a legalacsonyabb mértékben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat jellemzi. A tipikus fejlődésű hallgatók ugyan a középmezőnyt képviselik, mégis a teljes minta átlagához képest alacsonyabb mértékben perzisztensek. Ezen eredmény összhangban van a rezilienciával kapcsolatos eredményeinkkel, mely esetében hasonló megoszlást tapasztaltunk a három hallgatói csoport esetében. Annak érdekében, hogy feltárjuk, mely tényezők növelik a hallgatói perzisztenciát, ismét bináris logisztikus regresszióelemzést hajtottunk végre a már korábban ismertetett, mindkét almintán közös változók bevonásával és a minta háromfelé választásával. A magyarázó változók közé a korábban felhasználtakon túl beemeltük a rezilienciát, a többletteljesítményt, valamint a lemorzsolódási rizikó változót is, hogy megvizsgáljuk, ezen tényezők kapcsolatban állnak-e a perzisztenciával. Elsőként az 52. táblázatban bemutatott főkomponensből kétértékű változót képeztünk, ahol 1-es értékkel jelöltük az átlag feletti mértékben perzisztens válaszadókat. Ezt követően történt a minta szétválogatása a split eljárás segítségével, majd a regresszióanalízis lefuttatása. A táblázatot a terjedelme miatt a 30. mellékletben helyeztük el, eredményeit az 54. táblázatban foglaltuk össze.

54. táblázat: Az átlag feletti perzisztencia megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=1290)

Hallgatói csoport	Szignifikáns változók	Szignifikanciaszint	Exp(B)
Tipikus fejlődésű	Nem (Nő)	0,003	1,787
	Átlagos relatív anyagi helyzet	0,039	0,516
	Egy testvére van	0,021	0,544
	Nagycsaládos	0,007	0,478
	Karrierorientált pályaválasztás	0,031	1,281
	Tudásorientált pályaválasztás	0,000	2,110
	Csúszó félévek száma	0,018	0,750
	Bizalom főkomponens	0,025	1,239
	Szülői bevonódás	0,000	1,526
	Többletfeladatok végzése	0,018	1,125
	Lemorzsolódási rizikó megléte	0,000	0,904
L-SKI	Nincs szignifikáns hatású változó		
NL-SKI	Nincs szignifikáns hatású változó		

Az 54. táblázat alapján látható, hogy az eddig vizsgált változók a sajátos képzési igényű hallgatók esetében nem eredményeznek változást a perzisztencia mértékében. Ezzel szemben a tipikus fejlődésű hallgatók esetében több tényező hatására is felfigyelhetünk. Ezek között említendő a maximum átlagos anyagi helyzet, a testvérek jelenléte, valamint a lemorzsolódási rizikótényezők és csúszások száma, melyek csökkentik az átlag feletti perzisztenssé válást e hallgatók körében. Ezen tényezők azonban nem adnak magyarázatot arra, hogy mely tényezők támogatják vagy csökkentik a perzisztenciát a sajátos képzési igényű hallgatók esetében. Meglepő eredmény, hogy míg a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók a leginkább reziliensek és a leginkább perzisztensek, s a látható jeleket nem mutató SKI hallgatók a legkevésbé reziliensek és a legkevésbé perzisztensek, a reziliencia mégsem játszik szerepet a perzisztencia esélyének növelésében. Ebből arra következtetünk, hogy a hátrányokkal, a sajátos képzési igényből fakadó nehéz helyzetekkel való megküzdés a rezilienssé váláson keresztül a tanulmányi és tanulmányokon túli eredményességet támogatja, azonban arra nincs hatással, hogy a sajátos képzési igényű hallgató milyen ütemben végzi tanulmányait és mennyire biztos tanulmányai befejezésében. S a perzisztencia mértékének ellenére ez mindkét sajátos képzési igényű hallgatói csoportban érvényes lehet, az emögött meghúzódó okok vizsgálatára azonban adatbázisunk nem alkalmas, így további kutatást igényelhet ennek feltárása. Hogy megvizsgáljuk, milyen SKI-specifikus tényezők hatnak a két sajátos képzési igényű hallgatói csoport esetében a perzisztenciára, ismét leválogattuk a sajátos képzési igényű almintát, s kétfelé osztottuk az adatbázist. Ezt követően ismét bináris logisztikus regresszióelemzést hajtottunk végre, melybe magyarázó változókként az SKI-specifikus változók kerültek bevonásra. Ennek eredményeit a 31. melléklet szemlélteti.

A 31. melléklet adatait szemlélve megállapíthatjuk, hogy továbbra is kevés ismerettel rendelkezünk a sajátos képzési igényű hallgatók perzisztenciájára vonatkozóan. Az adatok alapján nem túl élesen, de elkülönül, hogy mely tényezők támogatják vagy csökkentik az átlag feletti perzisztencia meglétének esélyét, ám igen kevés változó fejt ki szignifikáns hatást a két csoport esetében. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében látható, hogy azon hallgatók, akik a legtöbb kedvezményt ismerték és megkapták, amely az egyetemek által biztosítható, kisebb eséllyel lesznek átlag felett perzisztensek. Ezen eredmény alátámasztja előbbi feltételezésünket, mely

szerint a sajátos képzési igényű hallgatók esetében a pszichológiai reziliencia nem jár feltétlenül együtt a perzisztenciával. Ezen hallgatók ugyanis feltételezésünk alapján tanulmányaik elvégzésének segítése érdekében vették igénybe a kedvezményeket, s helyzetük együtt járhat azzal, hogy tanulmányaik befejezését nem tekintik ezzel együtt kézenfekvőnek. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében növeli a perzisztencia esélyét, ha a válaszadó olyan képzésben tanul, melyet a válaszadók szerint az oktatók befogadó attitűdje jellemez, és a hallgatótársakra nem jellemző ez. Ezzel szemben ugyanezen jellemzőkkel leírható képzések csökkentik a perzisztencia esélyét a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében. Visszatekintve korábbi eredményeinkre mindez azzal magyarázható, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók intergenerációs beágyazottsága jelentősebb mértékű, míg a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat leginkább a tökehiány, valamint az intergenerációs kapcsolatok megléte jellemzi. Mindemellett a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében egyik dimenzió tekintetében sem jelent meg az oktatók pozitív hozzáállása, vagy az intergenerációs intézményi beágyazottság támogató faktorként. Ebből arra következtethetünk, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében (a kedvezmények igénybevételével kapcsolatos tudatossághoz hasonlóan) a kapcsolathálóban rejlő lehetőségek kiaknázásában is nagyobb fokú tudatosság lehet jelen, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében, akik tapasztalat hiányában a meglévő kapcsolatok előnyeit sem élvezhetik. Mindemellett fontos tényezőként lehet jelen az oktatók felkészültsége és annak ténye, hogy a hallgató felfedte-e oktatói előtt sajátos képzési igényét, ezek hiányában ugyanis az oktatókkal való kapcsolat kisebb mértékben lehet képes a nehézségek enyhítésére, a hátránykompenzálásra.

10.5. Az előrehaladást befolyásoló tényezők mérlegen

Ebben a fejezetben arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk, hogyan jellemezhetők az általunk megkérdezett sajátos képzési igényű hallgatók reziliencia, teljesítmények, lemorzsolódási rizikó és perzisztencia szempontjából. Ebben a fejezetben e négy fő dimenzió mentén vizsgáltuk meg, hogy a korábban elemzésre került tényezők (rekrutációs sajátosságok, társadalmi háttér, pályaválasztás, bemeneti eredményesség, felsőoktatási beágyazódás, intézményi inklúzió) milyen hatást gyakorolnak a sajátos képzési igényű hallgatók

felsőoktatási tanulmányi előrehaladására. Ennek vizsgálatára négy hipotézist fogalmaztunk meg.

Feltételeztük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében magasabb mértékű reziliencia tapasztalható, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében. E feltételezésünk beigazolódott, s a két hallgatói csoport között jelentős eltérés tapasztalható e tekintetben. Különbséget találtunk továbbá annak kapcsán is, hogy milyen tényezők segítik elő, hogy egy adott sajátos képzési igényű hallgató átlag feletti rezilienciával rendelkezzen. Míg a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókat leginkább támogató tényező a hallgatótársak közé való erőteljes beágyazódás, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében megjelenik a kedvezmények ismeretének is biztosítottóságának megléte is.

Feltételeztük, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók eredményessége a felsőoktatásban alacsonyabb szintet fog mutatni, mint az a bemeneti eredményesség alapján várható lenne. A felvételikor igényelhető többletpontokból kiindulva tárgyaltuk, hogy a többletteljesítmények középfokú tanulmányok során való teljesítése folytatódik-e a felsőfokú tanulmányok során is. Eredményeink azt mutatják, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében feltételezésünk igaznak bizonyul. Ez azonban leginkább a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében érvényes, akik magasabb bemeneti eredményességgel érkeztek a felsőoktatásba, ám a felsőfokú tanulmányok alatt a többletteljesítmények esetében nem volt különbség a látható jeleket mutató és nem mutató SKI-vel élő hallgatók között. Így erre épülő feltételezésünk, mely szerint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók mégis eredményesebbek, nem igazolódott.

Feltételeztük, hogy a lemorzsolódás nagyobb mértékben fenyegeti a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókkal szemben, e feltételezésünk azonban nem igazolódott. Az eredményeink alapján ugyan eltérő rizikófaktorok jelennek meg tanulmányaik során, a fenyegetettség mértékében azonban nem tapasztalunk a két csoport között szignifikáns eltérést.

Feltételeztük továbbá, hogy a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók alacsonyabb mértékű perzisztenciával jellemezhetők, mint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók. Feltételezésünk részben igazolódott, mert valóban fellelhető a két csoport közti különbség a perzisztencia tekintetében, azonban mindez nincs összefüggésben a reziliencia mértékével, e tényező ugyanis nem bizonyult befolyásoló tényezőnek a perzisztenciára nézve.

11. Összegzés

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a sajátos képzési igényű hallgatói csoport rekrutációs sajátosságait, a felsőoktatás inkluzív gyakorlatáról alkotott percepciójukat, valamint társadalmi tőkéjüket, s e tényezők tanulmányi előrehaladással kapcsolatos összefüggéseit. A nemzetközi diskurzus széles körben tárgyalja e hallgatói csoport felsőoktatáshoz való hozzáféréseinek esélyeit és a feléjük irányuló attitűdöt (Gosper et al. 2008, Cooper 2015, Fehérvári et al. 2016), jelen kutatás ehhez a diskurzushoz járul hozzá az elméleti keretek kiterjesztésén és a célcsoport sajátosságainak figyelembevételén keresztül. Mindezt a szakirodalom alapján megfigyelhető korábbi gyakorlattól eltérően, a látható jeleket mutató (fogyatékossgal élő) és látható jeleket nem mutató (pszichés fejlődési zavarral és autizmus spektrumzavarral élő) sajátos képzési igényű hallgatók összehasonlításán keresztül kíséreltük meg véghez vinni. Ezen összehasonlítás tudományos jelentőségét támasztja alá, hogy ugyan a kutatások egy része külön vizsgálja a láthatatlan fogyatékossgal élő hallgatók tapasztalatait (Ryan 2007, Luna 2002, Kendall 2016, Strnadová et al., 2015), e kutatások nem végzik el az általunk célként kitűzött összehasonlítást. A kutatások többsége pedig a sajátos képzési igényű hallgatókat homogén célcsoportként kezeli. Kutatásunk első kihívásaként a definíciós kérdésekben kellett döntést hoznunk. Noha a célcsoport elnevezését illetően a hazai és nemzetközi szakirodalom sem ad egységes képet, az általunk megkérdezett hallgatókra a sajátos képzési igényű hallgató elnevezéssel hivatkozunk a felsőoktatás hozzáadott értéke (Pusztai et al. 2016, Astin 1993) és Gordosné (2004) azon érvelése alapján, mely szerint a sajátos képzési igény a tanulmányok alatti többlétszolgáltatás, segítség igényére utal. Eredményeink alapján továbbra is emellett az elnevezés mellett tesszük le voksunkat, kutatásunk során ugyanis igazolást nyert, hogy a sajátos képzési igényű hallgatóknak felsőfokú tanulmányaik során is szükségük van a többlétszolgáltatásokra, valamint a kapcsolathálókön keresztül a felsőoktatás hozzáadott értéke is megnyilvánul. Ahogy korábban utaltunk rá, a korábbi kutatásokon keresztül jelentős tudással bírunk a világ felsőoktatási intézményeinek akadálymentességéről (Gosper et al. 2008, Cooper 2015, Fehérvári et al. 2016), arról viszont elenyésző információval rendelkezünk, hogy milyen szociokulturális közegből érkeznek a sajátos képzési igényű hallgatók a felsőoktatásba, milyen erőforrások támogatják őket felsőfokú tanulmányaik alatt, s hogy mindez milyen összefüggésben áll diplomaszerzésük sikerességével. Fontosnak tartottuk tehát, hogy megvizsgáljuk, hogyan ragadható meg az inkluzív gyakorlat és a felsőoktatás társadalmi

egyenlőtlenségeket mérséklő szerepe a sajátos képzési igényű hallgatók perzisztens tanulmányi előrehaladásán keresztül.

Az elméleti fejezetek tanulságai

A disszertáció első nagy egységében a szakirodalom segítségével feltártuk, milyen megközelítések, elméletek, gyakorlati elemek jellemezték a korábbi kutatásokat. Ennek megfelelően történeti, oktatáspolitikai, oktatásgazdaságtani és nevelésszociológiai nézőpontok mentén térképeztük fel a sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló korábbi kutatásokat, s megismertük kutatásuk gyakorlatát, valamint, hogy a gazdasági és felsőoktatáspolitikai környezet hol helyezi el a sajátos képzési igényű hallgatókat a saját felsőoktatás- és esélyegyenlőség-értelmezésében.

Az *A sajátos képzési igényű hallgatók megjelenése a felsőoktatásban* című fejezetben a teljesség igénye nélkül felvázoltuk a sajátos képzési igényű hallgatók felsőoktatásban való jelenlétének első dokumentált feljegyzéseit, a felsőoktatási intézmények inkluzív törekvésének gyökereit, valamint a sajátos képzési igényű hallgatókkal kapcsolatos kutatások alakulására, változásaira tekintettünk vissza. Célunk volt e fejezeten keresztül feltárni a sajátos képzési igényű hallgatókat célzó kutatások legmarkánsabb csomópontjait, a kutatások által alkalmazott módszertant, a célcsoport megközelítésének módját, mely biztos alapot jelentett az eddig feltáratlan területek (mint a sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációs sajátosságai és kapcsolathálója) megragadásához. Ezen fejezet egyik legfontosabb tanulsága, hogy a fél évszázados múltra visszatekintő kutatási terület, és az évtizedes szakpolitikai törekvések ellenére a vizsgált problémák megoldatlanok maradtak, melynek következtében a kutatók egy része erős kritikával illeti e kutatási területet (Linton 1998, Barnes 1999). Fontos kérdésként fogalmazódhat meg, hogy milyen mechanizmusok állhatnak a tudomány és a gyakorlat fejlődésének útjában. Következtetésünk szerint az összehasonlításon alapuló, a hallgatók sajátosságait feltáró megközelítés egy lépéssel közelebb vihet bennünket ahhoz, hogy az inkluzív törekvések és intézkedések célba érése mérhetővé váljon, így kutatásunkban erre tettünk kísérletet.

A *Sajátos képzési igényű hallgatók megjelenésére adott oktatáspolitikai válaszok* című fejezet esetében célunk volt megvizsgálni, hogy a szakpolitika által biztosítható szolgáltatások igénybevétele, megléte milyen összefüggésben áll a tanulmányi előrehaladással. E fejezetben nem adtunk a nemzetközi szinterről teljes képet, csupán az Egyesült Államok, Európa, valamint Ausztrália felsőoktatáspolitikai környezetébe és

inkluzív gyakorlatába nyertünk bepillantást. A kutatástörténetet felvázoló fejezetben leírtakkal összevetve e fejezet tanulsága, hogy a személyre szabott támogatás és megsegítés csupán néhány elszigetelt esetben valósul meg a gyakorlatban (Hall 2007, Higbee et al. 2017). Ennek oka feltételezésünk szerint az, hogy a jogalkotás intézkedéseit a tömegekre vonatkoztatva lépteti érvénybe, melyhez elengedhetetlenül szükséges egy bizonyos mértékű általánosítás a célcsoportra vonatkozóan. Ami viszont ezen intézkedésekből a legtöbb esetben hiányozhat, hogy rugalmas keretek kialakításával teret engedjen a gyakorlati szakembereknek, az intézményeknek a személyre szabott támogatási formák kialakításához. A kutatási eredmények ezzel szemben azonban azt támasztják alá, hogy a rugalmasság és a személyre szabott támogató rendszer működtetése gyakran nem a jogi keretek akadályába ütközik, hanem az intézkedéseket a gyakorlatban alkalmazni szándékozó személyek attitűdje és tudása áll a hatékony megvalósítás útjában (Holloway 2001, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014, OECD 2003, Shevlin et al. 2004, Martins et al. 2017, Kurth és Mellard 2002, Cawthon és Cole 2010). Ebből kifolyólag pedig a szakpolitika által létrehozott adminisztratív kategóriák épp a szegregáció előtt nyitnak újabb kapukat, ez pedig nem csupán az intézmények által adható szolgáltatások, de a fejlesztést és a speciális nevelő-oktató munkát megvalósító intézmények szerepének társadalmi megítélését is új megvilágításba helyezi (Kegye 2018, Európa Tanács 2011, Kálmán és Könczei 2002).

Az A diplomaszerezés megtérülése a sajátos képzési igényű hallgatók körében című fejezettel célunk volt, hogy egy a sajátos képzési igényű hallgatók esetében csak igen kevesek által vizsgált terület (Lamichhane és Sawada 2009, Lamichhane 2015), a humán tőke szempontjából született eddigi eredményeket sorakoztassuk fel. Azon túl, hogy kutatásunk során a felsőoktatás inkluzivitását vizsgáljuk a befogadás, társadalmi kohézió szemszögéből és a méltányosság, esélyegyenlőség oldaláról, ahol elsődlegesen a sajátos képzési igényű hallgatók érdekei és igényei kerülnek kihangsúlyozásra, fontosnak tartottuk, hogy feltárjuk, születtek-e empirikus bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók oktatásába való befektetés az egyénen túl milyen hozadékokkal járhat egy állam és társadalma, az inkluzív közeg számára. A fejezet tanulságai alapján e befektetés többszörösen megtérül, a társadalmi mobilitás, életszínvonal és foglalkoztathatóság javulása mellett megjelenik a társadalom tagjainak attitűdjére és a gazdasági fejlődésre gyakorolt hatás is (Polónyi 2018a, Psacharopoulos 1995, Lamichhane 2015).

Az Eredményességet támogató erőforrások a sajátos képzési igényű hallgatók kapcsolatrendszerében című fejezet esetében Coleman (1988) társadalmi tőkeelméletét implementáltuk a sajátos képzési igényű hallgatók kapcsolatrendszerének vizsgálatának koncepciójába, s tárgyaltuk az intézményen kívüli és belüli inter- és intragenerációs kapcsolatokat. A nem sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló kutatások eredményei számos alkalommal rávilágítottak arra, hogy az egyén származási családjának szocioökonómiai helyzete mellett számos tőkekomponens támogatja a tanulmányi előmenetelt (Tinto 1975, 1993, Bourdieu 1988; Coleman 1988, Sameroff 2005, Pusztai 2011, 2020, Ceglédi 2012, Pusztai és Szigeti 2018, Pusztai 2018a, Pusztai et al. 2019). A sajátos képzési igényű hallgatókra, tanulókra vonatkozóan ugyan születtek kutatások az iskolai, társadalmi környezet attitűdjére, beilleszkedésre vonatkozóan (Majoros 2009, Némethné 2009, Pető és Ceglédi 2012, Pongrácz 2015), azonban e területen igen kevés kutató épít stabil elméleti bázist kutatása során, s még kevesebben operacionalizálják a társadalmi tőkével és erőforrásokkal kapcsolatos fogalmakat, jelenségeket (Potts 2005, De Silva et al. 2007, Trainor 2008, Allan et al. 2009). Coleman (1988) társadalmi tőkeelmélete kiemelt fontosságú a sajátos képzési igényű hallgatók vizsgálata szempontjából, lévén a hangsúlyt a társadalmi interakciók hatására helyezi, nem az egyént tekinti egy-egy probléma központjaként és forrásaként, ez által pedig az inkluzív szemlélet egyik sarokköve lehet.

A kutatás módszertana

Kutatásunk célja volt tehát feltárni a sajátos képzési igényű hallgatók rekrutációs sajátosságait, társadalmi tőkéjét és esélyegyenlőségről alkotott percepcióját, valamint felsőoktatásba való bekerülésüket, felsőoktatási beágyazódásukat és tanulmányi előrehaladásukat. Fő feltételezésünk volt, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók egy előzetes szelekciós folyamaton mennek keresztül a felsőoktatásba történő jelentkezéskor fogyatékoságukból fakadó nehézségeikből kifolyólag, s ennek következtében csak előnyösebb szocioökonómiai háttér esetén lesznek képesek bekerülni a felsőoktatásba, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók. S feltételezésünk alapján ennek hatása a társadalmi tőke, az inkluzív gyakorlatról alkotott percepció és az eredményesség tekintetében is eltéréseket eredményez a két vizsgált hallgatói csoport között (Séllei 2018, Hrabéczy 2019, Pusztai 2011, Pusztai és Szabó

2014, Holloway 2001, Riddell et al. 2004, Fuller et al. 2004, Cole és Cawthon 2015, Couzens et al. 2015).

Hipotéziseink tesztelése érdekében a saját adatfelvételen alapuló IncudED2020 (N=331), valamint a CHERD-Hungary kutatóközpont által másodelemzés céljából rendelkezésünkre bocsájtott PERSIST2019 (N=1034) adatbázisok adatait elemeztük. A két statisztikai adatbázis az adatfelvétel pillanatában aktív nappali hallgatói jogviszonnyal rendelkező válaszadókat tartalmaz, ám míg a PERSIST2019 adatbázis kar, képzési terület és finanszírozási forma szerint reprezentatív, az IncludED2020 adatbázis adatfelvétele hólabda módszerrel történt, országos adatfelvételt téve lehetővé. Az adatfelvétel során kortárs kérdezőbiztosokat alkalmaztunk, támaszkodva arra, hogy a fiatal kérdezőbiztosok ismeretsegeiket felhasználva azon hallgatókat is elérhetik, akik oktatóikkal nem beszélnek sajátos képzési igényükről, valamint arra, hogy a kortársak biztosította bizalmi légkörben nagyobb fokú lehet a válaszadási hajlandóság. A kérdezőbiztosok bevonása tekintetében a diverzitásra törekedtünk, a Debreceni Egyetem több karáról, hét különböző képzésterületről kerültek bevonásra a kérdezőbiztosok, s arra kértük őket, kutassák fel társaik közül a sajátos képzési igényű hallgatókat, akik jelenlétéről, arányairól sokszor a tanulmányi osztályok sem rendelkeznek valós információkkal. A két adatbázisból a merge eljárás segítségével egy adatsort hoztunk létre. Az összevont adatbázis alkalmazása limitációiból fakadóan nem alkalmas a hipotéziseink megválaszolására, azonban lehetővé tette számunkra, hogy a sajátos képzési igényű hallgatókról kapott eredményeinket a nem sajátos képzési igényű hallgatók jellemzői mellett tágabb kontextusba helyezve is értelmezni tudjuk.

Eredmények

A sajátos képzési igényű hallgatói csoport rekrutációs sajátosságai tekintetében az előzetes szelekció feltevésére lapozva (Fényes (2009) férfihátrány hipotézise analógiájára) feltételeztük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, a nagyobb családméret pozitívabb hatást fejt ki a felsőoktatásba való bekerülésük tekintetében, és több tényező számbavételét követően megalapozottabban választanak pályát, szemben a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatótársaikkal. Feltételezésünket egyfelől a fogyatékossággal élő gyermeket nevelő családok társadalmi hátterére vonatkozó eredményekre alapoztuk (Bass 2004, Degovics 2004, Rozsos és Krémer 2009, Radványi 2013, Garai és Kovács 2014, Kiss 2016),

másfelől arra, hogy a szakirodalom alapján a sajátos képzési igényű hallgatók pályaválasztását és diplomaszerzését nagymértékben meghatározza a családi háttér (Séllei 2018, Hrabéczy 2019). Ennek vizsgálatára a társadalmi, demográfiai háttérre, a felvételi összpontszámra és többletpontokra, a felsőoktatást megelőző időszakra, pályaválasztásra és a választott képzési területre vonatkozó kérdéseket elemeztük. A társadalmi, demográfiai háttértényezők közül klasztereket képeztünk, vizsgáltuk, hogy az előnyben részesítésért igényelhető többletpontok nélkül bekerült-e volna a válaszadó jelenlegi szakjára, s összehasonlítást végeztünk a pályaválasztási motívumok, és a pályaválasztást támogató kapcsolatháló jellemzői mentén is, melyekhez két- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk, s faktoranalízissel pályaválasztási típusokat hoztunk létre.

A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók kedvezőbb társadalmi háttérére vonatkozó hipotézisünk részben nyert igazolást. A szakirodalom alapján a köznevelésben tanuló, sajátos nevelési igényűek társadalmi háttéréhez képest, és a nem sajátos képzési igényű hallgatók társadalmi háttéréhez képest is kedvezőbb mutatóval rendelkeznek a sajátos képzési igényű hallgatók, azonban a két sajátos képzési igényű célcsoport között e tekintetben nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést (Bass 2004, Degovics 2004, Rozsos és Krémer 2009, Radványi 2013, Garai és Kovács 2014, Kiss 2016, Séllei 2018, Hrabéczy 2019). Eredményeink alapján kirajzolódott, hogy a jó társadalmi háttér a sajátos képzési igényű hallgatók esetében markánsabb támogató faktor a felsőoktatásba való bekerülés tekintetében, a diplomaszerzés sikeressége és a perzisztens tanulmányi előrehaladás eléréséhez azonban önmagában nem bizonyul erős támogató faktornak, s mellette számos egyéb, a későbbi fejezetekben tárgyalt tényező megléte szükséges előrehaladásuk biztosítása érdekében. A családméret támogató hatására vonatkozó hipotézisünk szintén részben nyert igazolást, eredményeink azonban egy eddig fel nem tárt jelenségre irányítják rá figyelmünket. Mindkét sajátos képzési igényű hallgatói csoport esetében a nagyobb családméret pozitív hatása látszik érvényesülni (Pusztai 2020), a látható jeleket mutató SKI-vel élő, többgyermekes családból származó hallgatók a magasabb felvételi összpontszám ellenére is alacsonyabb szintű továbbtanulási aspirációval rendelkeztek. Emellett alacsonyabb presztízsű képzésekre nyertek felvételt a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókhoz képest, akik esetében a családméret növekedése szintén a bemeneti eredményesség növekedésével járt együtt. A pályaválasztásra vonatkozó hipotézisünk részben nyert igazolást. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókra jellemző tudásorientált pályaválasztás mellett a stabilabb saját képességről alkotott kép

jellemző, s mindez interjúk eredményeink alapján is kirajzolódni látszik, melyek alapján a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók diplomaszerzést követően nagyobb eséllyel helyezkednek el az általuk választott területen, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatótársaik.

A sajátos képzési igényű hallgatók kapcsolathálójával, társadalmi tőkéjével kapcsolatban a sajátos nevelési igényű tanulók beilleszkedésére, a feléjük irányuló attitűdökre vonatkozó eredmények alapján (Pusztai 2011, Pusztai és Szabó 2014, Séllei 2018, Hrabéczy 2019) feltételeztük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók erősebb intergenerációs, míg a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók erősebb intragenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkeznek. Feltételeztük továbbá, hogy a családi kapcsolatrendszer meghatározó lesz a felsőoktatási intézményi beágyazódás esetében, s ez a hatás a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében lesz erőteljesebben megragadható (Hrabéczy 2019). Ennek vizsgálata érdekében a középiskolai, valamint felsőoktatási tanulótársakkal és tanárokkal, oktatókkal, továbbá a szülőkkel folytatott interakciókra vonatkozó kérdéseket elemeztük, mely itemeket főkomponenselemzésnek és klaszteranalízisnek vetettünk alá, s a sajátos képzési igényű hallgatók négy csoportját különítettük el beágyazódás szempontjából. A klaszterek mentén vizsgáltuk a válaszadók társadalmi háttérének, bemeneti eredményességének és pályaválasztásának jellemzőit, valamint csoportosítottuk a képzésterületeket az inter- és intragenerációs közeg befogadókészsége mentén. Ezt követően regresszióelemzésen keresztül vizsgáltuk az átlagnál erősebb intézményi inter- és intragenerációs beágyazódást elősegítő tényezőket.

Felvetésünk, mely szerint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók kiterjedtebb intergenerációs, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók pedig kiterjedtebb intragenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkeznek csupán részben igazolódott. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében valóban az erősebb intergenerációs beágyazottság jellemző, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók azonban nagyobb eséllyel bírnak tőkehiánnyal. Ennek háttérében állhat, hogy e hallgatókra nagyobb arányban jellemző a sajátos képzési igény meglétének elhallgatása, mely nem csupán az intézmény dolgozói irányába nyilvánul meg, hanem korábbi eredményeink alapján a hallgatótársakkal sem osztják meg magukról ezen információkat (Hrabéczy 2019). Az intézményi beágyazódásra vonatkozóan eredményeinken keresztül kirajzolódott, hogy a családi kapcsolatrendszer önmagában véve kevés eltérést eredményez a vizsgált hallgatói csoportok között, s a teljes mintán sem volt kimutatható hatása, a felsőoktatásba való bekerülés esetében azonban a szülői bevonódás a látható

jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében kedvezően hatott. Eredményeink alapján láthatóvá vált, hogy a társadalmi tőke tanulmányi előmenetelt támogató funkciója a sajátos képzési igényű hallgatók esetében jelentős hátránykompenzáló erőként jelenik meg.

Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a sajátos képzési igényű hallgatók milyen mértékben, és hogyan képesek hozzáférni az intézmények által biztosítható kedvezményekhez és szolgáltatásokhoz. E tényezőkkel kapcsolatban feltételeztük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb arányban igénylik az intézmények által biztosítható lehetőségeket, valamint, hogy ezzel összefüggésben e hallgatói csoport nagyobb fokú bizalommal fordul az intézmény és annak szereplői felé, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók. Feltételeztük továbbá, hogy a köznevelésben töltött évek alatt igényelt kedvezmények meghatározóak lesznek a felsőoktatásban töltött évek alatti hajlandósággal és igénnyel e kedvezmények igénylése kapcsán (Hrabéczy 2019). Hipotéziseink vizsgálata érdekében a középiskolai tanulmányok alatti speciális oktatást és kedvezményekben való részesülést, a felsőoktatási intézmény szereplőibe vetett bizalmat, az intézmény esélyegyenlőség jogcímén adható kedvezményeinek hozzáférhetőségét és az azokról való tájékozódást vizsgáltuk, és vetettük össze őket a válaszadók rekrutációs sajátosságaival és kapcsolathálózati jellemzőikkel. Két és többváltozós statisztikai eljárásoknak vetettük alá ezen itemeket, a bizalom esetében főkomponens elemzést, a kedvezmények igénylése esetében pedig klaszterelemzést hajtottunk végre. Regresszióelemzéssel pedig feltártuk, mely tényezők erősítik az intézménybe vetett bizalom mértékét, mely a felsőoktatási inklúzió egyik fokmérője lehet.

Az esélyegyenlőség jogcímén adható többletszolgáltatások igénylésének gyakoriságára vonatkozó hipotézisünk igazolódott, a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb arányban igénylik e lehetőségeket, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók, s az igénylést követően nagyobb arányban biztosítják az intézmények számukra ezen kedvezményeket. Ezzel összefüggésben elmondható, hogy míg a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében egyértelműen érvényesül a Máté-effektus, a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a fordított Máté-effektus látszik érvényesülni. Emögött azonban az adatok alapján nem csupán intézményi és jogszabályi tényezők játszanak szerepet. E tekintetben jelentős a családból hozott tőkék megléte, a felsőoktatást megelőző, kortársak és tanárok attitűdjére vonatkozó tapasztalatok, valamint a különböző szolgáltatások igénybevételével kapcsolatos

tapasztalatok és tudatosság is. A bizalomra vonatkozó hipotézisünk nem nyert igazolást, a bizalom ugyanis azok körében bizonyult magasabb mértékűnek, akiknek nem volt szüksége az intézmények által biztosítható kedvezmények igénylésére, az igényelt és odaítélt kedvezmények megléte pedig nem mutatott szignifikáns összefüggést a bizalom mértékével. Ennek hátterében állhat, hogy az enyhébb fokú sajátos képzési igény megléte esetén a hallgató ismeri a lehetőségeit, az információk birtokában pedig bízik abban, hogy az intézmény egyes szereplői az ő érdekében végzik munkájukat, mivel azonban az igénylés hiányában a bürokratikus, valamint a dolgozók és oktatók attitűdjéből fakadó akadályokkal nem kell megbirkózniuk, magas maradhat a bizalom mértéke. Az előnyben részesítésre vonatkozó hipotézisünk részben nyert igazolást. Azon sajátos képzési igényű hallgatók, akik részesültek speciális oktatási formában a köznevelési tanulmányaik alatt, felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik esélyegyenlőség, vagy esélyegyenlőség és többletteljesítmény jogcímén többletpontokat igényeltek, ezáltal pedig sajátos képzési igényük is regisztrálásra került. Eredményeink alapján a nagyobb mértékű intergenerációs intézményi beágyazódás és a köznevelésben szerzett tapasztalatok birtokában nagyobb eséllyel igénylik a felsőoktatásban is a kedvezményeket a sajátos képzési igényű hallgatók. Azonban a két vizsgált sajátos képzési igény típus esetében ezen összefüggés esetében nem mutatható ki szignifikáns eltérés.

A sajátos képzési igényű hallgatók rezilienciájának, tanulmányokon túli többletteljesítményének, lemorzsolódási rizikójának és perzisztenciájának jellemzői kapcsán azt vizsgáltuk, hogy a korábban feltárt rekrutációs, esélyegyenlőségi és kapcsolathálózati jellemzők hogyan hatnak a négy eredményességi tényező esetében. E négy dimenzió kapcsán feltételeztük, hogy a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók nagyobb fokú perzisztenciával, rezilienciával és eredményességgel lesznek jellemezhetők, valamint a lemorzsolódási rizikó alacsonyabb mértékben jellemzi őket, mint a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat. A vizsgált négy dimenzióhoz tartozó itemeket főkomponenselemzésnek vetettük alá, majd előzetes tesztelést követően mindegyik esetben regresszioelemzéssel térképeztük fel az arra ható tényezőket.

A rezilienciára vonatkozó feltételezésünk, mely szerint a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében magasabb fokú reziliencia figyelhető meg, igazolódott, s eredményeink rámutattak arra is, hogy míg az látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a hallgatótársak közé való nagyfokú beágyazódás, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében a kedvezmények ismerete és biztosítása növeli

legnagyobb mértékben a rezilienciát. Részben igazolódott eredményességre vonatkozó feltételezésünk. Míg a két SKI csoport között nem tapasztalható a tanulmányok alatti többletteljesítmény esetében szignifikáns eltérés, az eredményesség csökkenése mindkét hallgatói csoport esetében megfigyelhető. Mivel azonban az látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók magasabb bemeneti eredményességi mutatókkal rendelkeztek, esetükben nagyobb mértékű csökkenés volt megfigyelhető. Ezen eredményre magyarázatot adhat, hogy a szakirodalom alapján a fogyatékból fakadó többletterhelés olyan mértékű terhet ró az érintett hallgatóra, mely mellett a többletmunkára már csak igen keveseknek jut ideje és energiája, mert azt a tanulmányi követelmények teljesítésére és a mindennapi nehézségek áthidalására fordítják (Gorman 1999, Cole és Cawthon 2015, Couzens et al. 2015). A lemorzsolódási rizikóra vonatkozóan hipotézisünk nem igazolódott, eredményeink ugyanis arra mutatnak rá, hogy eltérő rizikófaktorok érvényesülnek ugyan e két sajátos képzési igényű hallgatói csoport esetében, a rizikó mértékében nem mutatható ki szignifikáns különbség. Ennek hátterében állhat egyfelől az előbbieken említett többletterhelés a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók esetében, míg az egyéb pszichés fejlődési zavarok tanulási képességeket és koncentrációt érintő sajátosságai a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók esetében (Gordosné 1996, Gorman 1999, Cole és Cawthon 2015, Couzens et al. 2015). Perzisztenciára vonatkozó feltételezésünk részben nyert igazolást, eredményeink alapján ugyanis valóban fellelhető a különbség a két vizsgált SKI csoport között, azonban a reziliencia mértéke nem bizonyult e tekintetben meghatározó tényezőnek.

Összefoglalva tehát a legfontosabb megállapításokat, feltételezésünkkel ellentétben a szocioökonómiai háttér tekintetében nem tapasztalható szignifikáns eltérés a látható jeleket mutató és látható jeleket nem mutató SKI-vel élő csoportba tartozó hallgatók között. Eltérés tapasztalható azonban a kapcsolati tőke, az inkluzív gyakorlat percepciója és a tanulmányi előrehaladás tekintetében a két hallgatói csoport között. A látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatókra erőteljesebb intergenerációs intézményi beágyazottság jellemző, magasabb mértékű bizalommal rendelkeznek a felsőoktatási intézményük felé, és nagyobb arányban ismerik és veszik igénybe az intézmények által nyújtható, esélyegyenlőséget biztosító szolgáltatásokat. A látható jeleket nem mutató SKI-vel élő csoportba tartozó hallgatók körében ezzel szemben felülreprezentált a társadalmi tőke szempontjából tökehiányos válaszadók, alacsonyabb mértékben bíznak felsőoktatási intézményükben, s rend szerint nem ismerik, vagy igénylés ellenére nem

kapják meg az intézmények által adható esélyegyenlőséget biztosító szolgáltatásokat. A markáns különbség a két hallgatói csoport között a tanulmányi előrehaladás, a perzisztencia és reziliencia esetében is megnyilvánul. Míg a látható jeleket mutató SKI-vel élő hallgatók átlag feletti mértékben bizonyulnak reziliensnek és perzisztensnek, a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatókat nagyobb mértékben fenyegeti a felsőoktatásból való lemorzsolódás rizikója.

A kutatás jelentősége

Összegezve elmondható, hogy kutatásunk célja megvalósult. Vizsgálatunkon keresztül eddig nem ismert, alapvető összefüggéseket tártunk fel a sajátos képzési igényű hallgatói csoport rekrutációs sajátosságai, felsőoktatási beágyazottsága, felsőoktatási inklúzióról alkotott percepciója és tanulmányi előrehaladása tekintetében. Fogalmi szinten célunk volt feltárni a sajátos képzési igény felsőoktatási hallgatókra való alkalmazhatóságát, helytállóságát. Eredményeink alapján a kapcsolatháló minőségi és mennyiségi mutatói, a többlétszolgáltatások iránti igény, valamint a felsőoktatás hozzáadott értékének jelenléte a sajátos képzési igény fogalmának helytállóságát támasztja alá. Eredményeink alapján igazolást nyert azon felvetésünk, mely szerint a felsőoktatás rendszerében és jogszabályi környezetében is indokolt a fogyatékoság helyett egy pedagógiai aspektusokat is magában foglaló elnevezés használata. Ezzel összefüggésben kutatásunk egyik fontos megállapítása, hogy a korábbi eredményekkel összhangban jelentős igény mutatkozik a felsőoktatás egyéb dolgozóinak és oktatóinak szemléletformálására, s arra, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói alapvető ismeretekkel rendelkezzenek a különböző sajátos képzési igényekről és a differenciált oktatási lehetőségekről (Holloway 2001, Fuller et al. 2004, Pusztai és Szabó 2014, Moríña et al. 2015), s e tudás felsőoktatás-pedagógiai hasznosíthatóságáról. Emellett kifejezett igény mutatkozik a sajátos képzési igényű tanulók pályaválasztásának támogatására (OECD 2011, Ndlovu 2019, Hrabéczy 2019), valamint arra, hogy e tanulók és hallgatók képessé váljanak saját igényeik pontos felmérésére, valamint érdekeik képviselésére. Szintén jelentős eredménynek tekinthető, hogy rávilágítottunk, a sajátos képzési igényű hallgatók csoportján belül az egyes típusok eltérő nehézségekkel néznek szembe tanulmányaik során, melyekre eltérő módon szükséges reagálnia a felsőoktatási gyakorlatnak. S különösen érintettek a fent felsoroltak tekintetében a látható jeleket nem mutató SKI-vel élő hallgatók, akik problémáit gyakran nem csak az oktatók, hanem maguk az érintettek sem veszik kellően komolyan. Az

eredmények alapján azonban egy igen veszélyeztetett hallgatói csoport képe rajzolódott ki, akik esetében az inkluzív lehetőségek fokozott átgondolására lehet szükség.

Kutatásunk limitációját jelenti, hogy adatfelvételünk nem reprezentatív, és annak ellenére, hogy a célpopuláció jelentős hányadát elértük, még így is alacsonynak mondható elemszámú mintán végeztük elemzéseinket, így az eredmények nem általánosíthatók.

Kutatásunk egyedisége a célcsoport megragadásában rejlik. Magyarországon a sajátos képzési igényű hallgatók száma 2000 fő környékére tehető (Laki 2011, 2015), melyből kutatásunk során hólabda módszer segítségével 331 főt sikerült elérnünk. Ezen elemszám meghaladja tehát a vizsgálni kívánt, rendkívül nehezen elérhető, rejtőzködő hallgatói populáció 10%-át. Az adatfelvétel szintén egyedi és jelentős újdonságértéke, hogy azon sajátos képzési igényű hallgatókat is elértük, akik nem regisztráltak sajátos képzési igényüket a felsőoktatás adminisztratív rendszereiben, így az adminisztratív adatbázisokat felhasználó kutatások esetében e hallgatók rendre rejtve maradnak a kutatók szeme elől. A szakirodalom alapján pedig láthatóvá vált, hogy e hiányosság az adatokban nem csupán egy adminisztratív elmaradás eredménye, a sajátos képzési igényüket elhallgató hallgatók esetében ugyanis számos ok húzódhat meg e döntésük mögött (mint a stigmatizációtól és kirekesztéstől való félelem – mely a speciális oktatási formákból való kimaradással is összefüggésben áll, vagy a sajátos képzési igény megléte, mint kizáró ok egy adott képzésre való bekerülés esetében) (Hrabéczy és Pusztai 2020, Riddell et al. 2004, Fuller et al. 2004, Veroszta 2016, Hrabéczy 2019). Ugyan kutatásunk limitációját jelenti a hólabda módszerből származó nem reprezentatív mintavétel, kutatásunkkal egy más módon rejtve maradó rétegét is elértük tehát a vizsgált célcsoportnak. Szintén kutatásunk egyediségét jelenti, hogy az eddigi kutatási gyakorlattól eltérően a sajátos képzési igényű hallgatók célcsoportját nem homogén hallgatói közegként vizsgáltuk, hanem e hallgatói populáció két alcsoportját elkülönítve elemeztük a kapott eredményeket. Noha a gyógypedagógiának és fogyatékoságtudománynak fontos megközelítésmódja az individuum szintű vizsgálódás és az egyéni szükségletek figyelembevétele, jelen kutatás nevelésszociológiai megközelítésmódja révén a sajátos képzési igényű hallgatók oktatását tágabb értelemben, társadalmi kontextusba ágyazva vizsgálja. Így, noha törekedtünk a célcsoporton belüli differenciálásra, az egyéni eltérések, az egyes fogyatékoságtípusokon, sajátos képzési igény típusokon belüli súlyosság béli eltérésekre kutatásunk nem reflektál. Kilépve azonban az uralkodó paradigmából az OECD kategóriarendszerét keretként alkalmazva két csoportra osztottuk az általunk megkérdezett sajátos képzési igényű hallgatókat, és az

érzékszervi, testi és beszéd fogyatékkal élő hallgatókat összehasonlítottuk azon hallgatókkal, akik valamilyen tanulási zavarral, beilleszkedési vagy magatartásszabályozási zavarral, illetve autizmus spektrumzavarral küzdenek (OECD 2004). Ezzel igyekeztünk teret adni annak, hogy elismerjük és figyelembe vesszük a különböző fogyatékoságok és sajátos nevelési/képzési igények közötti eltéréseket és az ebből fakadó eltérő igényeket, szükségleteket, élethelyzeteket és nehézségeket. Ezen megfontolást támasztja alá, hogy a jelenlegi szakpolitikai környezet és a felsőoktatási intézmények által biztosított lehetőségek megfogalmazásukban ugyan kitérnek az egyes sajátos képzési igények támogatására, ez a lehetőségek meglehetősen egységesek, arról pedig nem rendelkezünk kutatási eredményekkel, hogy az egyes sajátos képzési igények, fogyatékosági típusok esetében ezek adekvát segítséget jelentenek-e, s valóban támogatják-e a sajátos képzési igényű hallgatók tanulmányi előrehaladását és diplomaszerezését.

Eredményeink egyaránt hasznosíthatók a tudományos, valamint a gyakorlati élet területein is. A kutatók számára eredményeink új kutatási irányokat vethetnek fel, s kutatásunk során igyekeztünk (meghallgatva Linton (1998), Barnes (1999), valamint Pliner és Johnson (2004) kritikáját a terület logikai határainak eléréséről) a korábbi gyakorlattól eltérő megközelítés, és eddig nem használt elméleti kereteket implementálni a sajátos képzési igényű hallgatókat vizsgáló kutatások területére. A gyakorlatban tevékenykedő szakemberek számára szintén hasznosíthatók eredményeink, ugyanis jobban megismertük a sajátos képzési igényű hallgatók jellemzőit. Így a döntéshozók, intézményi esélyegyenlőségi koordinátorok és szakemberek munkáját támogatják eredményeink a személyre szabott támogatási formák kialakításában, és az ehhez szükséges inkluzív gyakorlat tovább formálásában, mely megvalósulhat pályaválasztást segítő, a tanulmányok során támogatást nyújtó programok formájában, valamint felsőoktatáspedagógiai ismeretek nyújtó képzések formájában. Eredményeink gyakorlati implementációja pedig újabb kutatási irányoknak is teret adhat.

Lehetséges új kutatási irányként merülhet fel a sajátos nevelési igényű tanulók pályaválasztása, az önszelekció a felsőoktatásba nem jelentkező sajátos nevelési igényű tanulók esetében, megvizsgálva, mely tényezők gátolják őket a továbbtanulásban, és mely tényezők segíthetik e tanulói csoportot a megalapozott pályaválasztási döntés meghozatalában. Érdekes lehet azonban a felsőoktatásban tanuló sajátos képzési igényű hallgatók helyzetének mélystruktúráiba is bepillantást nyerni mélyinterjú vizsgálat keretein belül. További, eddig kevésbé kutatott irányként merülhet fel a felsőoktatási

intézmények oktatóinak szemléletformálásának lehetőségei, valamint a hallgatók és intézmények közötti kommunikáció az esélyegyenlőséget biztosító törekvések mentén, a felek igényeinek, elvárásainak, és a lehetőségeknek közvetítése.

Abstract

Our research examines students with special educational needs from an educational sociology approach. The relevance of this is given by the fact that, as a result of the expansion of higher education, they appeared in larger numbers at universities after the turn of the millennium, but in Hungary their presence has only been dealt with at the legislative level since 2007 (Polónyi 2008, Kiss 2016, Attewell et al. 2007, Harper and Quaye 2009, Lombardi et al. 2013, Pusztai and Szabó 2014, Pusztai 2015, Ndlovu 2019). Previous research has examined the accessibility and inclusive practices of institutions both internationally and domestically, but we have little information about the recruitment characteristics of students with special educational needs, their social capital and embeddedness in higher education, as well as their perception and knowledge regarding the institutions' inclusive practices (Adams 2001, Gosper et al. 2008, Cooper 2015, Fehérvári et al. 2016). And to this day, it has not been revealed how these factors are related to the academic progress of students with special educational needs. Previous, almost half a century, research practice interprets the group of students with special educational needs as a homogeneous student body (Arató and Varga 2015, U.S. Government Accountability Office 2009, Madaus 2011). What makes our research unique is that, unlike current domestic and international practice, it compares the characteristics of students with visible disabilities (SEN-A), as well as students with mental developmental disorders and autism spectrum disorders or invisible disabilities/special educational needs (SEN-B), aiming to reveal the differences between these two student groups, and also has data on students who have not registered their disability in the administrative systems of higher education. As a limitation of our research, it should be mentioned that due to the lack of a sampling frame, we did not have the possibility of probability sampling, therefore the data collection was done using the snowball method, which does not result in representative sampling. We assume that the students belonging to the group with visible disabilities will only be able to enter higher education if they have a more favorable socio-economic background due to their difficulties arising from their disability as a result of a preliminary selection process. The effect of which results in differences between the two studied student groups in terms of social capital, the perception of inclusive practice and effectiveness. Our research therefore examines the recruitment characteristics, social capital and academic progress of students with special educational needs using a quantitative research method, analyzing

the statistical data of the IncludED2020 and PERSIST2019 databases. The data collection of the IncludED2020 database was carried out using the snowball method in the spring of 2020 (N=331), the PERSIST2019 database was made available to us by the head of the CHERD-Hungary research group, Prof. Dr. Gabriella Pusztai. Using the SPSS statistical program, we created a database from the two data tables through the merge procedure, the data of which was processed with the help of multivariate analyzes using the SPSS statistical program. Among the results of our research, it can be mentioned that, contrary to our assumption, there is no significant difference between the students belonging to the groups with visible and invisible disabilities or special educational needs in terms of socioeconomic background. However, there is a difference between the two groups of students in terms of social capital, the perception of inclusive practice and academic progress. Students with visible disabilities are characterized by a stronger intergenerational institutional embeddedness, they have a higher degree of trust in their higher education institution, and they are more likely to know and use the equal opportunity services provided by the institutions. On the other hand, among students belonging to the invisible special needs group, respondents with a lack of capital in terms of social capital are overrepresented, they trust their higher education institution to a lower degree, and they do not know or, despite a request, do not receive the services providing equal opportunities provided by the institutions. The marked difference between the two groups of students is also evident in terms of academic progress, persistence and resilience. While students with visible disabilities prove to be above average resilient and persistent, students with invisible special needs are more at risk of dropping out of higher education.

Keywords: special educational needs, disabilities, inclusion, academic success, higher education

Felhasznált irodalom

- Adams, M. (2001). A postcard from Australia. *National Disability Team Magazine*, 3, 577-581.
- Adams, M., Blumenfeld, W. J., Castaneda, C., Hackman, H. W., Peters, M. L., & Zuniga, X. (2010). *Readings for diversity and social justice* (2nd ed.). Routledge
- Albert Fruzsina & Dávid Beáta (2007). *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Századvég
- Allan, J., & Persson, E. (2018). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2). 151-161. 174619791880100. doi:10.1177/1746197918801001
- Allan, J., Smyth, G., I'Anson, J., & Mott, J. (2009). Understanding disability with children's social capital. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(2), 115-121. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01124.x
- Altbach, P. G. (2005). Patterns in Higher Education Development. In: Altbach, Philip. G., Berdahl Robert O., & Gumport Patricia J. (Eds.) *American Higher Education in the Twenty-first Century. Social, Political and Economic Challenges*. (pp. 15-37.) The Johns Hopkins University Press
- Alter Emese (2022): A hazai STEM képzések rekrutációs jellemzői és a felvettek akadémiai felkészültsége. *Különleges Bánásmód*, 8(2). 73-86. DOI 10.18458/KB.2022.2.73
- Alwin, D. F. & Thornton, A. (1984). Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review*, 49(6). 784-802. <https://doi.org/10.2307/2095530>
- Antrop-González, R., Vélez, W. & Garret, T. (2003). *Where are the academically successful Puerto Rican students? Five Success Factors of High Achieving Puerto Rican High School Students. Working Paper No. 61*. The Julian Samora Research Institute, Michigan State University <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502158.pdf>
- Arató Ferenc & Varga Aranka (2005). *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
- Arató Ferenc & Varga Aranka (2012). *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal
- Arató Ferenc & Varga Aranka (2015). *Befogadó egyetem, Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek, Pécsi Tudományegyetem
- Arató Ferenc & Varga Aranka (2018). Befogadó egyetem, In: Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina (Eds.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*, (pp. 189.-204.) Debreceni Egyetemi Kiadó
- Archer, L., Hutchings, M. & Ross, A. (2003) (Eds.). *Higher Education and Social Class: Issues of Inclusion and Exclusion*, RoutledgeFalmer
- Archer, M. S. (1988). *Az oktatási rendszerek expanziója*. Oktatáskutató Intézet.
- Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T., & Richardson, L. (1997). Everybody in? The experience of disabled students in further education. *Disability & Society*, 12(4), 605-621. <https://doi.org/10.1080/09687599727155>
- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass
- Astone, N. M. & McLanah, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices, and High School Completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320. <https://doi.org/10.2307/2096106>
- Attewell, P., Lavin, D. E., Domina, T. & Levey, T. (2007). *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations?* Russell Sage Foundation
- Australian Commonwealth. (1992). *Disability discrimination act*. Australian Commonwealth.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Bacsikai Katinka (2015). *Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai?* Belvedere Meridionale
- Bagenstos, S. R. (2004). The Future of Disability Law, *The Yale Law Journal*, vol. 114, 1/2004, 1-84
- Bailey, C. W. (1979). Adapting to the revolution of equal opportunity for the handicapped. *New Directions for Higher Education*, 1979(25), 81–111. doi:10.1002/he.36919792510
- Balázs Ervin (2014). Tömegoktatás, elitoktatás és a minőség. *Educatio*, 23(4), 550-554.
- Balázs-Földi Emese & Dajnoki Krisztina (2016). Munkáltatói aspektusok feltárása a fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásában. *Taylor: Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat*, 8(3), 93-103.
- Balázs-Földi Emese (2019). A fogyatékosággal élő személyek munkaerő-piaci szerepvállalása és a felsőfokú iskolai végzettség összefüggései. *Munkügyi Szemle* 62(3), 50-65.
- Bánfalvy Csaba (2014). Fogyatékos személyek diplomával. *Gyógypedagógiai szemle*, 42(4), 249-267.
- Barakonyi Eszter & Pankász Balázs (2019). A felsőoktatási intézmények gyakorlata a fogyatékos hallgatók esélyegyenlőségének biztosításában. *Munkügyi szemle*, 56(3), 20-38.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30. doi:10.1177/0743558403258113
- Barnes, C. és Mercer, G. (2000). Disability Culture: Assimilation or Inclusion?, in: Albrecht, G. L. et al. (eds), *Handbook on Disability Studies*, Sage
- Barnes, C. (1999). Disability studies: new or not so new directions? *Disability & Society* 14(4), 577–81.
- Baron, S., Phillips, R. & Stalker, Kirsten (1996). Barriers to training for disabled social work students. *Disability & Society*, 11(3), 361-377.
- Bass László (2004). Szüljön másikat?!: Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei Magyarországon. *Kapocs* 3(14), 56–59.
- Bebbington A., Woolcock, M., Guggenheim, S. E., & Olson, E. (2006). *The Search for Empowerment: Social Capital as Idea and Practice at the World Bank*. Kumarian Press.
- Benson, A., Esteve, R., & Levy, F. (2013). *The economics of B.A. ambivalence: The case of California higher education*. SSRN doi: 10.2139/ssrn.2325657
- Berde Éva (2013). A felsőoktatás lehetséges létszámpályái Magyarországon. *Statistikai Szemle*, 91(1), 57–76.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1998). *A valóság társadalmi felépítése*. József Műhely Kiadó
- Berszán Lidia (2007). A fogyatékos gyermeket nevelő családok megküzdési esélyei Romániában. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat* 18(1), 47–60.
- Blackburn, R. M. & Jarman, J. (1993). Changing inequalities in access to British universities. *Oxford Review of Education* 19(2), 197–215.
- Blackwell-Stratton, M., Breslin, M., Mayerson, A. & Bailey, S. (1988). Smashing icons: disabled women and the disability and women's movements. In: Fine, Michelle & Asch, Adrienne (Eds.): *Women with Disabilities: essays in psychology, culture and politics*, (pp. 306-332.) Temple University Press
- Blomkvist, H. (2001). Traditional communities, caste and democracy. In: Dekker, Paul & Uslaner, Eric M. (Eds.): *Social Capital and Participation in Everyday Life* (73–78.) Routledge
- Bocsi, Veronika (2009): Leisure Time at Campuses: Edification of a Focus Group Examination. In Budzowski, Klemens & Laczay, Magdolna (Eds.): *Poland, Hungary, the World. Selected Aspects of Contemporary Economy, Culture and Science*. (pp. 21-30.) Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej
- Bocsi, Veronika (2020). A családi idő a mérlegen. *Kapocs* 19(2) 30-42.
- Borland, J. & James, S. (1999) The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university, *Disability & Society*, 14(10), 85–101.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952–1956.

- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Stanford University Press
- Bowen, W.G. & Bok, D. (1998). *The Shape of the River*. Princeton University Press.
- Braithwaite, J., & Mont, D. (2009). Disability and poverty: a survey of World Bank poverty assessments and implications. *Alter*, 3(3), 219-232.
- Breslow, K. (2016). *Narratives of directors of disability services: Forms of social capital in practice* (Unpublished dissertation). Texas State University
- Brinckerhoff, L. C., J. M. McGuire, & S. F. Shaw. (2002). *Postsecondary Education and Transition for Students with Learning Disabilities*, 2nd ed. Austin, TX: PRO-ED Inc.
- Brown, S. E., Takahashi, K., & Roberts, K. D. (2010). Mentoring Individuals with Disabilities in Postsecondary Education: A Review of the Literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 98-111.
- Buckingham, J. (2011). Writing histories of disability in India: strategies of inclusion. *Disability & Society*, 26(4), 419–431. doi:10.1080/09687599.2011.567792
- Bukodi Erzsébet (2002). Társadalmi mobilitás Magyarországon, 1983–2000. In: Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (Eds.): *Társadalmi riport*. (pp. 193–206.) TÁRKI
- Burch, S. (2001). Reading between the signs: Defending Deaf culture in early twentieth-century America. *The new disability history: American perspectives*, 214-235.
- Burgstahler, S., & Crawford, L. (2007). Managing an ementoring community to support students with disabilities: A case study. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 15(2), 97-114.
- Cairns, R., & Cairns, B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge University Press.
- Cairns, R., Cairns, B., & Neckerman, H. (1989). Early school drop out: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437–1452.
- Card, D. (1999). The Causal Effect of Education on Earnings. In: Shenfelter, O. & Card, D. (Eds.): *Handbook of Labor Economics* Volume 3 (pp. 1801-1863.) Elsevier
- Carnevale, A. P., & Rose, S. J. (2015): *The economy goes to college: The hidden promise of higher education in the post-industrial service economy*. Georgetown University Center on Education and the Workforce
- Cassells, L. & Weber, C. (2018). A report on the current access to academic information at the University of Pretoria for visually impaired students: challenges and opportunities, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(3), 82-91, DOI: 10.1080/13603108.2017.1405851
- Cawthon, S. W., Cole, E. V. (2010). Postsecondary Students Who Have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2). 112 – 128
- Ceglédi Tímea (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22 (2). 85-110.
- Ceglédi Tímea (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary
- Ceglédi Tímea (2020). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs*, 19(2), 65-80.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242.
- Chard, G. & Couch, R. (1998). Access to higher education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool, *Disability & Society*, 13(4), 603–623.
- Cheong, L. S., & Yahya, S. Z. S. (2013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. *Journal of Education and Learning*, 2(1), 104-117.
- Christe, B. (2013). The Importance of FacultyStudent Connections in STEM Disciplines: A Literature Review. *Journal of STEM Education*, 14(3), 22–26.

- Cole, E. V., & Cawthon, S. W. (2015). Self-Disclosure Decisions of University Students with Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 163-179.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. Basic Books
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press
- Collins, B. (2000). *Perceiving success? An investigation into disabled students' and academic staffs' perceptions of the factors that inhibit disabled student's occupational performance in Trinity College, Dublin*. Unpublished undergraduate thesis, University of Dublin.
- Combs, P. H. (1971). *Az oktatás válsága. Rendszerelemzés*. Tankönyvkiadó.
- Condon, M. E. (1957). A survey of special facilities for the physically handicapped in the colleges. *The Personnel and Guidance Journal*, 35(9), 579-583.
- Condon, M. E. (1962). The Facilitation of the Education of the Physically Disabled College Student. *Rehabilitation Literature*, 23(9), 266-74.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003): Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CDRISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 13 December 2006 (Journal of Laws of 2012, item 1169).
- Coons, M., & Milner, M. (1978). *Creating an Accessible Campus*. Association of Physical Plant Administrators of Universities and Colleges
- Cooper, M. (2015). Symposium report: Impacts of ICT on supporting students with disabilities in higher education. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(1), 93-96.
- Cordier, R., Milbourn, B., Martin, R., Buchanan, A., Chung, D., & Speyer, R. (2017). A systematic review evaluating the psychometric properties of measures of social inclusion. *PLoS ONE* 12(6): e0179109. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179109>
- Cordoni, B. K. (1982). Services for college dyslexics. In: Malatesha, R. N & Aaron, P. G. (Eds.), *Neuropsychology of developmental dyslexia and acquired alexia and treatment. Perspectives in neurolinguistics (Vol. 21)*. Academic Press.
- Cotler, S. R., & DeGraff, A. H. (1976). *Architectural accessibility for the disabled of college campuses*. State University Construction Fund.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. & Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41, DOI: 10.1080/1034912X.2014.984592
- Crawley, M., & Sanderson, H. W. (1982). Characteristics of successful family-care parents. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(5), 519-525.
- Cunnah, W. (2015). Disabled students: Identity, inclusion and work-based placements. *Disability & Society*, 30(2), 213-226. doi:10.1080/09687599.2014.996282
- Cunningham, S. (2013). Teaching a Diverse Student Body – A Proposed Tool for Lecturers to Self-Evaluate Their Approach to Inclusive Teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1): 3-27.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Rasmussen, V. B. (2004). *Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* WHO Regional Office for Europe.
- Csányi, Y. (2007). Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében. *ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE*, 57(7-8), 56-67.
- Csoba Judit (2010). *A tisztas munká, L'Harmattan*
- Csók, C., & Hrabéczy, A. (2021). Honnan jöttünk és hová tartunk? Pályaválasztás és tanulmányi előrehaladási utak. In: Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (Eds.). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 57-75). CHERD-Hunagry

- Csók, C., Dusa, Á. R., Hrabéczy, A., Novák, I., Karászi, Z., Ludescher, G., Markos, V. & Németh, D. (2018). A hallgatói lemorzsolódás és háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében. In: Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (Eds.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 38–62). Debreceni Egyetemi Kiadó
- Csokai Anita & Engler Ágnes (2016). Családok, strukturális válság, eredményesség. In: Pusztai Gabriella, Engler Ágnes & Morvai Laura (Eds.) *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló.* (pp. 128–138.) CHERD-Hungary.
- Dallas, B. K., & Sprong, M. E. (2015). Assessing faculty attitudes toward Universal Design instructional techniques. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 46(4), 18–28.
- Danforth, S. (2018). Becoming the Rolling Quads: Disability Politics at the University of California, Berkeley, in the 1960s. *History of Education Quarterly*, 58(4), 506–536. doi:10.1017/heq.2018.29
- Dávid János (2005). *A munkaerő-piaci igények és a szakképzési rendszer közelítése.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Dávid Mária (2015). *Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben.* Eszterházy Károly Főiskola
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- De Silva, M., Huttly, S., Harpham, T. & Kenward (2007). Social capital and mental health: A comparative analysis of four low income countries. *Social Science and Medicine*, 64(1), 5–12.
- De Wit, D. J., Karioja, K., & Rye, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: Are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 451–472. doi:10.1080/09243453.2010.532010
- Debrand, C., & Salzberg, C. (2005). A validated curriculum to provide training to faculty regarding students with disabilities in higher education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49–61.
- Delbanco, A. (2012). *College: What it was, is, and should be.* Princeton University Press
- Demjén Zita & Szabó Tibor (2016). Fejlesztési lehetőségek a fogyatékossgal élő hallgatók segítségével. *Iskolakultúra*, 26(5), 25–35.
- Derényi András & Temesi József (2016): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Dhesi A.S. (2000) Social capital and community development. *Community Development Journal* 35(3), 199–214.
- Duncan, J., Lim, S. R., Baker, F., Flynn, T., & Byatt, T. (2019). Online and offline social capital of adolescents who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 119(2), 57–82.
- Duráczky Bálint (2014): Fogyatékkal élő frissdiplomások munkaerő-piaci integrációja, *Felsőoktatási Műhely*, 8(4), 55–65.
- Durkó Mátyás (1999). *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai.* Magyar Művelődési Intézet
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 6–20.
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher education*, 84(4), 779–799.
- Elbro, C. (2010). Dyslexia as Disability or Handicap: When Does Vocabulary Matter? *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 469–478. <https://doi.org/10.1177/0022219409357349>;
- Eleweke, C. J. & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 113–126.
- Engler Ágnes (2016). *A család mint erőforrás. A párkapcsolat és a gyermeknevelés szerepe a tanulmányi karrierútban.* Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem.

- Engler Ágnes (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat.
- Engler, Ágnes (2014). The attitude of students to lifelong learning from gender perspective. In *Conference proceedings. The future of education*. (pp. 462–464.) Libreria Universitaria
- Ensminger, M., & Slusarick, A. (1992). Paths to high school graduation or drop out: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95–113.
- Eröss Gábor & Kende Anna (2010): Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, 19(4), 625–636
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége & Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetésmentességi jogról*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1510-FRA_CASE_LAW_HANDBOOK_HU.pdf
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. Jossey-Bass.
- Farber, B. (1975). Family adaptation to severely mentally retarded children. In: Begab, M. J. & Richardson, S. A. (Eds.): *The mentally retarded and society: a social science perspective*. (pp. 247-266.) University Park Press
- Fazekas Ágnes (2011). A fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatásba való bekapcsolódását meghatározó tényezők. In: Ambrus M, Bacsák D, Demeter E, Hajdu G, Gerő M, Király E, Krámer L, Meixner B, Nagy J. P, Sárkány A, Szabó F, Szabó Zs (Eds.): *Kötetlen. Az ELTE Társadalomtudományi Szakkollégium tanulmánykötete*. ELTE Társadalomtudományi Szakkollégium
- Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (2016). *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, Tempus Közalapítvány
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szőke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre & Pusztai Gabriella (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján, *Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció*, 5(3), 5-14.
- Fernandes, E. M., Almeida, L. S., & Mourão, J. (2007). Inclusive University Education Viewed by the Non-disabled Students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations* 7(1), 169–178.
- Field, J. (2017). *Social Capital*, 3rd edn. Routledge.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128.
- Financing Adult Learning. Final Report*. Thematic Working Group, Brussels, 2013. https://www.hm.ee/sites/default/files/thematic_wg_financing_report.pdf
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* Harvard University Press
- Fogyatékosügyei statisztikák Szöveggyűjtemény (2009): *2001. évi népszámlálás 12. A fogyatékos emberek helyzete*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832. doi:10.1080/13603116.2017.1278798
- Fox, N. & Fieldsend, G. (2018). *FinALE "How to Invest". Financial Indicators for Adult Education*. Individual Learning Company. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/FinALE-Indicators-final.pdf>
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37–57.

- Freeman, S., Haak, D. and Wenderoth, M. P. (2011). Increased Course Structure Improves Performance in Introductory Biology. *CBE – Life Sciences Education*, 10(2), 175–186. Doi10.1187/cbe.10-08-0105
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. Hamish Hamilton.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly* 22(1): 7–20.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455–468.
- Fuller, M., Georgeson, J., & Healey, M. (2009). *Improving disabled students' learning: Experiences and outcomes*. Routledge.
- Gál, József, Panyor Ágota, és Farkas Ferenc (2019). „Sajátos nevelési igényű hallgatók képzése Az SZTE Mérnöki Karán”. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok* 14(1):185-97. <https://doi.org/10.14232/jtgf.2019.1.185-197>.
- Gale, T. (2002). Degrees of difficulty: An ecological account of learning in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 27(1), 65-7
- Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in educational and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 135-147.
- Gallaudet, E. M. (1983). *History of the College for the Deaf, 1857–1907*. Gallaudet College Press
- Garnier H., Stein, J., & Jacobs, J. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395–419.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities, *Disability & Society* 27(3), 353–369. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>
- Goode, J. (2007). Managing disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society* 22(1), 35–48.
- Goodman, L., & Mann, L. (1976). *Learning disabilities in the secondary school*. Grune and Stratton.
- Gordosné Szabó Anna (1996). *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Gordosné Szabó Anna (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gorman, J. C. (1999). Understanding Children? s Hearts and Minds: Emotional Functioning and Learning Disabilities. *Teaching exceptional children*, 31(3), 72-77.
- Gosper, M., Green, D., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G. & Woo, K. (2008). *The impact of web-based lecture technologies on current and future practices in learning and teaching*. <http://www.cpd.mq.edu.au/teaching/wblt/overview.htm>.
- Griffiths, E. (2020). “But you don’t look disabled”-Invisible disabilities, disclosure and being an ‘insider’ in disability research and ‘other’ in the disability movement and academia.
- Guildroy, J. (1981). The learning-disabled college applicant. *College Review Board*, 120(17), 29-30.
- Gunersel, A. B., & Etienne. M. (2014). The Impact of a Faculty Training Program on Teaching Conceptions and Strategies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 404–413.
- Gunn, L. (2003). Diversity within diversity: Equity programmes in eight Australian universities, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 7(3), 83-87, DOI: 10.1080/13603100307751
- Hajduska M. (2006). *Krízishelyzetek – krízistanácsadás. ELTE Tanácsadó szakpszichológus képzés. Egyetemi jegyzet*. Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Hall, T., Healey, M. & Harrison, M. (2002). Fieldwork and disabled students: discourses of exclusion and inclusion. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 27(2), 213–231.

- Hall, W. (2007). Supporting students with disabilities in higher education. In: Campbell, A. & Norton, L. (Eds.). *Learning, teaching and assessing in higher education: Developing reflective practice* (pp. 130– 139.) Exeter: Learning Matters
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives*. White Paper from the Learning Disabilities Summit.
- Halmos, Szilvia. (2016). A fogyatékoság orvosi és társadalmi modelljének szintézise, különösen a munkajogban (Doctoral dissertation, ppke) https://disszertacio.ppke.hu/id/eprint/411/1/JAK_DD_2016_halmos.pdf.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Polity Press.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of labor economics*, 27(3), 349-383.
- Harbison, F.H. (1964) *The Strategy of Human Resource Development in Modernizing Economies*. Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. OECD.
- Harcza István & Tarján Gábor (2006). A nemzedéki átörökítés hatása az életpálya esélyekre. In: Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (Eds.) *Társadalmi Riport 2006*. (pp. 238–249.) TÁRKI.
- Hargreaves, J., Dearnley, C., Walker, S., & Walker, L. (2014). The preparation and practice of disabled health care practitioners: Exploring the issues. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(3), 303–314. doi:10.1080/14703297.2013.778048
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2009). *Student Engagement in Higher Education*. Routledge
- Harpur, P. (2012). Embracing the New Disability Rights Paradigm: The Importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability & Society* 27(1), 1–14. doi:10.1080/09687599.2012.631794
- Hayton, A. & Paczuska, A. (Eds.) (2002). *Access, Participation and Higher Education: Policy and Practice*, Kogan Page.
- Hedrick, B., Dizén, M., Collins, K., Evans, J., Grayson, T. (2010). Perceptions of College Students With and Without Disabilities and Effects of STEM and non-STEM Enrollment on Student Engagement and Institutional Involvement. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 129 – 136
- Hegedüs Lajos, Ficsorné Kurunczi Margit, Szepessyné Judik Dorottya, Pajor Emese, Könczai György (2009): *A fogyatékoságügy hazai és nemzetközi története. Jegyzet*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- Heubeck, B. & Latimer, S. (2002). Ability and achievement characteristics of Australian university students with self-reported specific learning disabilities. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 273- 287.
- Higbee, J. L., Katz, R. E., & Schultz, J. L. (2010). Disability in higher education: Redefining mainstreaming. *Journal of Diversity Management*, 5(2), 7-16.
- Hill, J. L. (1996). Speaking out: Perceptions of students with disabilities regarding the adequacy of services and willingness of faculty to make accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12(1), 22-43.
- Hoffmann Mária Rita & Flamich Mária Magdolna (2014). Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai *Új pedagógiai Szemle*, 64(11-12), 26-46.
- Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597–615
- Horn, L., Nevill, S., & Griffin, J. (2006). *Profile of undergraduates in U.S. postsecondary education institutions: 2003-04 with a special analysis of community college students*. U.S.
- Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 379-400
- Howell, C. (2005). *Higher Education Monitor: South African Higher Education Responses to Students with Disabilities. Equity of Access and Opportunity?* Council on Higher Education. South Africa

- Hoy, C., & Gregg, N. (1986). Learning disabled students: An emerging population on college campuses. *Journal of College Admissions*, 112, 10-14.
- Hrabéczy Anett & Pusztai Gabriella (2020): Fogytékossággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(11), 3-23.
- Hrabéczy Anett (2018) *Sajátos nevelési igényű hallgatók bekerülési és bennmaradási esélyei a felsőoktatásban*. TDK dolgozat, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék
- Hrabéczy Anett (2020). Sajátos nevelési igényű hallgatók bekerülési és bennmaradási esélyei a felsőoktatásban In: Dobi, Edit (Eds.) *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*, (pp. 60-72.) Printart-Press
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 109. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13020109>
- Hrabéczy, Anett (2019a). Discovering factors influencing study success of students with disabilities and learning difficulties in an interview study. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 31-44.
- Hrabéczy, Anett (2019b). Successful students with disabilities and learning difficulties in higher education in Hungary. In: Kováts, Gergely & Rónay, Zoltán (Eds.) *In search of excellence in higher education*. (pp. 191–203.) Corvinus University of Budapest Digital Press.
- Hrubos Ildikó (2016). Az európai felsőoktatási térség kialakításának második szakasza: Helyzetkép féldőben. In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss V. Á. & Kozma Tamás (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság (HERA évkönyvek 2015)* (pp. 280–293.) Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Hrubos Ildikó (2018). Az egyetem válsága és megújulása 1968 mint szakaszhatár. *Educatio*, 27(3) 1-12. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.5
- Hughes, K., Corcoran, T., & Slee, R. (2016). Health-inclusive higher education: Listening to students with disabilities or chronic illnesses. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 488-501. doi:10.1080/07294360.2015.1107885
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397–419. <https://doi.org/10.1177/1362361310387804>
- Hurst, A. (1993). *Steps towards Graduation: access to higher education for people with disabilities*, Aldershot, Avebury
- Hurst, A. (1999). The Dearing Report and students with disabilities and learning difficulties, *Disability & Society* 14(1), 65–83.
- Hurstfield, J., Meager, N., Aston, J., Davies, J., Mann, K., Mitchell, H., O'Regan, S. & Sinclair, A. (2004) *Monitoring the Disability Discrimination Act (DDA) 1995*, Department for Work and Pensions.
- Hüse Lajos & Ceglédi Tímea (2018). „Érett dió is lehetek.” *A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Evangélikus Roma Szakkollégium
- Hüse Lajos (2015). *Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők. Szakkollégiumi Tudástár I*. Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Ingstad, B. & Reynolds Whyte, S. (1995). *Disability and Culture*. University of California Press
- Jacklin, A. (2011). To be or not to be ‘a disabled student’ in higher education: The case of a postgraduate ‘non-declaring’ (disabled) student. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 99–106. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01157.x
- Jameel, S. S. (2011). Disability in the Context of Higher Education: Issues and Concerns in India, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7).
- Janák Katalin & Tokaji Károlyné (2018). *Mikrocenzus 2016. 8. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_8.pdf
- Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina és Kiss Enikő Csilla (2015). A Connor-Davidson reziliencia kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1):129–136.

- Järkestig Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States—a comparative institutional analysis. *Disability & society*, 31(3), 339-356.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 142-163.
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis*. Springer
- Kalivoda, K. S. (2003). Creating access through universal instructional design. *Multiculturalism in developmental education*, 25-34.
- Kalivoda, K. S., & Higbee, J. L. (1998). Influencing faculty attitudes toward accommodating students with disabilities: A theoretical approach. *The Learning Assistance Review*, 3(2), 12-25.
- Kalka D., Lockiewicz M., 2017. Happiness, life satisfaction, resiliency and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education* 65(5): 493-508.
- Kálmán Zsófia & Könczei György (2002). *A Taigetostól az esélyegyenlőségig*, Osiris Kiadó
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (1999). *Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships*. Paul Brookes.
- Kanter, A. S. (2011). The Law: What's Disabilities Studies Got to Do With It or an Introduction to Disability Legal Studies, *Columbia Human Rights Law Review*, vol. 42., 403-434
- Karlovicz János (2013). Akadályozott hallgatók a felsőoktatásban. *Iskolakultúra* 23(10). 52-60.
- Katharina Vornholt, Patrizia Villotti, Beate Muschalla, Jana Bauer, Adrienne Colella, Fred Zijlstra, Gemma Van Ruitenbeek, Sjur Uitdewilligen & Marc Corbière (2018) Disability and employment – overview and highlights, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27:1, 40-55, DOI: 10.1080/1359432X.2017.1387536
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Felder, M., Lopes, J., Hallenbeck, B. A., Hornby, G., & Ahrbeck, B. (2022). Trends and Issues Involving Disabilities in Higher Education. *Trends in Higher Education*, 2(1), 1-15.
- Kegye Adél (2018). Áldott szegregáció, In: Fejes J. B., & Szűcs N. (Eds.) 2018, *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 233-247.) Motiváció Oktatási Egyesület. <http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Kendall, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694-703. doi:10.1080/14703297.2017.1299630.
- Kendall, L., 2016, 'Higher education and disability: Exploring student experiences', *Curriculum and Teaching Studies (Cogent Education)* 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>
- Kim, M. M., & Kutscher, E. L. (2019). College students with disabilities: Factors influencing growth in academic ability and confidence. *Research in Higher Education*, 62, 309-331. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09595-8>
- Kimball, E. W., Wells, R. S., Ostiguy, B. J., Manly, C. A., & Lauterbach, A. A. (2016). Students with disabilities in higher education: A review of the literature and an agenda for future research. In M. B. Paulsen (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*. (pp. 91-156.) Springer.
- Kimball, E., Friedensen, R., & Silva, E. (2017). Engaging disability: Trajectories of involvement for college students with disabilities. In E. Kim & K. C. Aquino (Eds.), *Disability as diversity in higher education: Policies and practices to enhance student success*. (pp. 61-74.) Routledge.
- Kiss László (2014). Fogyatékkal élő és krónikus beteg hallgatók a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 117-128.

- Kiss László (2016): Hátrányos helyzetű csoportok a felsőoktatásban – A csoportok azonosítása, a kutatási fókusz meghatározása In: Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (Eds.): *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, Tempus Közalapítvány
- Kiss Noémi (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés* 4(3), 1–15.
- Kolosi Tamás–Róbert Péter (2004). A magyar társadalom szerkezeti átalakulásának és mobilitásának fő folyamatai a rendszerváltás óta. In: Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (Eds.). *Társadalmi riport 2004*. (pp. 48–74.) TÁRKI
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75., DOI: 10.1080/10349120903537905
- Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Z., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A. & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. University of Debrecen, CHERD.
- Kozma Tamás (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó.
- Kőpatakiné Mészáros Mária, Mayer József & Singer Péter (2006): Élethosszig tanulni, de hogyan? Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban, *Új Pedagógiai Szemle*, 56(10), 87-113.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013). Oktatási adatok 2012/2013. *Statisztikai tükrök*, 7(32)
- Központi Statisztikai Hivatal (2015). Oktatási adatok 2014/2015. *Statisztikai tükrök*, 9(31)
- Központi Statisztikai Hivatal (2019). Oktatási adatok 2018/2019. *Statisztikai tükrök*, <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>
- Kraiciné Szokoló Mária (2013). Sajátos Tanulási - Tanítási Igényű Felnőttek. *KULTÚRA ÉS KÖZÖSSÉG*, 4(1), 51–62.
- Krishnan, I. A., De Mello, G., Kok, S. A., Sabapathy, S. K., Munian, S., Ching, H. S., ... & Kanan, V. N. (2020). Challenges faced by hearing impairment students during covid-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(8), 106-116.
- Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- Kwiek, Marek. 2014. "Changing higher education and welfare states in postcommunist Central Europe: New context leading to new typologies?" *Human Affairs* 24 (1): 48–67
- Laamanen, M., Ladonlahti, T., Uotinen, S. et al. Acceptability of the e-authentication in higher education studies: views of students with special educational needs and disabilities. *Int J Educ Technol High Educ* 18, 4 (2021). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00236-9>
- Ladányi Andor (1999). *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó.
- Lagemann, E. C., & Lewis, H. (2012): Renewing the civic mission of American higher education. In: E. C. Lagemann & H. Lewis (Eds.): *What is college for? The public purpose of higher education*, (pp. 9-45.) Teachers College Press
- Laki Ildikó & Kabai István (2010): *Fogyatékossgal élő fiatal felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon*. Zsigmond Király Főiskola Társadalomtudományi Kutatóközpont
- Laki Ildikó (2011). Fogyatékos fiatalok társadalmi integrációja. *III. Nemzetközi Tudományos Konferencia, „A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában”*. Selye János Egyetem

- Laki Ildikó (2015). A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In: Karlovitz J. (Eds.): *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban*, International Research Institute
- Laki Ildikó (2017). A magyarországi nagyothallók társadalma In: Torgyik Judit (Eds.) *Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok köréből*. (pp. 215-226.) International Research Institute
- Lamichhane, K. (2015). Disability, *Education and Employment in developing countries, From charity to investment*, Japan International Cooperating Agency's Research Institute
- Lamichhane, K., & Sawada, Y. (2009, August). Disability and Returns to Education: A case study from Nepal. In *Far East and South Asia Meeting of the Econometric Society held at the University of Tokyo*.
- Langørgen, E., & Magnus, E. (2018). We Are Just Ordinary People Working Hard to Reach Our Goals! Disabled Students' Participation in Norwegian Higher Education. *Disability & Society* 33(4), 598–617. doi:10.1080/09687599.2018.1436041.
- Lannert Judit (2004a). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 54(12), 3-15.
- Lannert Judit (2004b). *Pályaválasztási aspirációk*. Corvinus Egyetem
- Lauglo, J. (2000). Social capital trumping class and cultural capital? Engagement with school among immigrant youth. In: Baron S, Field J and Schuller T (Eds.): *Social Capital: Critical Perspectives*. (pp. 142–167.) Oxford University Press
- Le, H., Robbins, S. B., & Westrick, P. (2014). Predicting student enrollment and persistence in college STEM fields using an expanded P-E fit framework: a large-scale multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 99(5), 915-947. Doi10.1037/a0035998
- Leake, D. (2015). Problematic data on how many students in postsecondary education have a disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 73–87.
- Leicester, M. & Lovell, T. (1994). Race, gender and disability: a comparative perspective, *Journal of Further and Higher Education* 18, 52–6.
- Lin, N. (2005). Social Capital. In: Beckert, Jens–Zagiroski, Milan (Eds.): *Encyclopedia of Economic Sociology*. (pp. 604–612.) Routledge
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Lindsay, S., Cagliostro, E., & Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526-556.
- Linton, S. (1998). Disability Studies/Not Disability Studies. *Disability & Society*, 13(4), 525–539. doi:10.1080/09687599826588
- Lombardi, A., Murray, C., Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232
- Low, J. (1996). Negotiating identities, negotiating environments: an interpretation of the experiences of students with disabilities, *Disability & Society*, 11, 235-248.
- Luna, C., 2002, 'Learning from diverse learners: (Re-)writing academic literacies and learning disabilities in college', *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 45(7), 596–605.
- Madaus, J. W. (2011). The History of Disability Services in higher education. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 5–15. doi:10.1002/he.429
- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399-412.
- Majoros Alíz Edit (2009). Semmirekellők, naplopók... avagy az iskolai integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4) 239–253.
- Mamas, C. (2013). Understanding inclusion in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 480-493.
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 217–226. doi:10.1016/j.lcsi.2013.07.001

- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100334. doi:10.1016/j.lcsi.2019.100334
- Mamiseishvili, K., & Koch, L. C. (2011). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54(2), 93–105.
- Mario Biggeri, Diego Di Masi & Rosa Bellacicco (2020) Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions, *Studies in Higher Education*, 45:4, 909-924, DOI: 10.1080/03075079.2019.1654448
- Marion, P. B., & Iovacchini, E. V. (1983). Services for handicapped students in higher education: An analysis of national trends. *Journal of College Student Personnel*, 24, 131-138.
- Martin, J.M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research & Development*, 29(3), 259–274.
- Martins, H. M., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542. doi:10.1080/13603116.2017.1377299
- McConkey, R. & O'Toole, B. (2000). Improving the quality of life of people with disabilities in least affluent countries: insights from Guyana, South America. In: Keith, K. D. & Schalock, R. L. (Eds.): *Cross-Cultural Perspectives on Quality of Life*, (pp. 281–90.) American Association on Mental Retardation
- McConkey, R., & Mariga, L. (2010). Building social capital for inclusive education: insights from Zanzibar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 12–19. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01174.x
- Mehta, V. (1957). *Face to face: An autobiography*. Boston and Toronto: Little, Brown & Company.
- Meier, A. (1999). *Social capital and school achievement among adolescents*. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin
- Mesterházi Zsuzsa & Gereben Ferencné (2006): A (gyógy)pedagógiai munkát segítő alapfogalmak. In: Zsoldos Márta (Eds.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz*. (pp. 22-32.) OM Fogyatékos gyermekek, Tanulók Felzárkóztatása Közalapítvány
- Mete, C. (2008). *Economic implications of chronic illness and disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. World Bank Publications.
- Milem, J. F., Chang, M. J. & Antonio, A. L. (2005). *Making diversity work on Campus: A researched-Based Perspective*. Association of American Colleges and Universities
- Mingat, A. & J-P. Tan (1996). *The Full Social Returns to Education: Estimates Based on Countries' Economic Growth Performance*. World Bank, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281504040/Tan_srordoc
- Moon, N. W., Todd, R. L., Morton, D. L., & Ivey, E. (2012). Accommodating students with disabilities in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Atlanta, GA: Center for Assistive Technology and Environmental Access, Georgia Institute of Technology*, 8-21.
- Moriña, A, Cortés-Vega, D. M., & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91–98. doi:10.1016/j.tate.2015.09.008
- Moriña, A. (2018). Learning from experience: training for faculty members on disability. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(2-3). 86-92. DOI: 10.1080/13603108.2018.1534759
- Moroń, D. (2014). The higher education of people with disabilities in Poland. *ROK VII NUMER 4/2014* (25), 215.

- Morrisey, F. (2012). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A New Approach to Decision-Making in Mental Health Law, *European Journal of Health Law*, vol. 19, 423-440
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251. doi:10.1080/03075070600572173
- Morvai Laura (2016). Eredményesség és a családok strukturális helyzete a 2014. évi kompetenciamérés tükrében. In: Pusztai Gabriella, Engler Ágnes & Morvai Laura (Eds.) *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló.* (pp. 38-54.) CHERD-Hungary
- Mosia, P.A. & Phasha, N., (2017). Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare? *African Journal of Disability* 6(0), 257
- Munkaerőpiacon Maradás Egyesület (2016). *A sajátos képzési igényű, fogyatékos egyetemista hallgatók karriertámogatási lehetőségei.* https://fszk.hu/wp-content/uploads/2018/06/FOGL2016A_MPME_Modszer_tani_aj%3%a1nl%3%a1s.pdf
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24, 16-26. doi:10.1177/074193250302400102
- Murray, C., Flannery, B., & Wren, C. (2008). University staff members' attitudes and knowledge about learning disabilities and disability support services. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 73-90.
- Musgrave, P. W. (1988): *Socializing Contexts*. Allen & Unwin Parsons
- Nabbali, E. M. és Fraser, S., A. (2009). „Mad” Critique of The Social Model of Disability, *International Journal of Diversity in Organisation, Communities and Nations*, vol. 9, 4/2009, 1-13
- Nagy Péter Tibor (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon.* Új Mandátum Könyvkiadó.
- National Innovations Centre (NIC) (1974). *Disabled Students in Higher Education*. NIC
- Ndlovu, S., (2019). Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective, *African Journal of Disability* 8(0), a514. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.514>
- Nelson, R., & Lignugaris-Kraft, B. (1989). Postsecondary education for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 56, 246-265.
- Némethné Tóth Ágnes (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia* 109(2), 105–120.
- Nielsen, K. E. (2012). *A Disability History of the United States*. Beacon Press.
- Nugent, T. J. (1978). More Than Ramps and Braille. *American Education* 14(7), 11–18.
- Nyüsti Szilvia (2013). Oktatási helyzetkép. In Székely Levente (Eds.) *Magyar Ifjúság 2012.* (pp. 90–126.) Kutatópont
- O'Brien, T. (2001). *Enabling Inclusion: Blue Skies or Dark Clouds?* HMSO
- O'Connor, B., Watson, R., Power, D. & Hartley, J. (1998). *Students with Disabilities: Code of Practice for Australian Tertiary Institutions*. Queensland University of Technology
- OECD (2003). *Disability in Higher Education*, OECD
- OECD (2004). *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. OECD
- OECD (2011). *Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment*. OECD.
- Olsen, G. (1981). Handicapped student services: Whose responsibility? *NASPA Journal*, 19, 45-49.
- Osborne, R.D. (1999). Wider access in Scotland? *Scottish Affairs* 26: 36–46.
- Oslund, Christy M. (2014). Disability Services and Disability Studies in Higher Education || . , 10.1057/9781137502445(), -. doi:10.1057/9781137502445

- Papasotiriou, M., & Windle, J. (2012). The social experience of physically disabled Australian university students. *Disability & Society*, 27(7), 935–947. doi:10.1080/09687599.2012.692027
- Parcel, T. & Dufur, M: (2001): Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. *Social Forces*, 79(3), 881–911.
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(2), 357–389.
- Paterson, L. (1997). Trends in higher education participation in Scotland, *Higher Education Quarterly* 51, 29–48
- Peña, E. V. (2014). Marginalization of published scholarship on students with disabilities in higher education journals. *Journal of College Student Development*, 55 (1), 30–40.
- Pető Ildikó & Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Senti- ments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 22(11), 66–82.
- Pham, Y. K. (2013). *The relationship between social capital and school-related outcomes for youth with disabilities* (Doctoral dissertation, University of Oregon).
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405.
- Pliner, S. M., & Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity and Excellence in Education*, 37, 05–113.
- Polónyi I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 27(2), 1–21.
- Polónyi I. (2017). Az oktatáspolitikai műveltségképe. *Neveléstudomány*, 1. 5–14.
- Polónyi István (2018a): A felnőttképzés megtérülései In: Fodorné Tóth Krisztina (2018): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: Kutatás-Fejlesztés-Innováció*, „MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület Debreceni Egyetem
- Polónyi, I. (2018b). A hazai felsőoktatás felvételi tendenciái és hallgatólétszámának néhány jellemzője. In Kovács, G. & Temesi, J. (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017* (pp. 111–129.) Budapesti Corvinus Egyetem NFKK
- Polónyi, I. (2020). Harmadik csapás: A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya. *Iskolakultúra*, 30(10), 25–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.25>
- Pongrácz Kornélia (2015): Tanulók fogyatékkal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43. 4. sz. 290-304.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. doi:10.1016/j.tate.2006.11.013
- Potts, B. (2005). Disability and employment: Considering the importance of social capital. *Journal of Rehabilitation*, 71(3), 20.
- Poussi-Olli, H.-S. (1999). To be a disabled university student in Finland, *Disability & Society* 14 (1): 103–13.
- Psacharopoulos, G. and Harry A. Patrinos (2004), Returns to Investment in Education: A Further Update,” *Education Economics* 12:2, 111-134.
- Psacharopoulos, G. (1995): *The profitability of investment in education: Concepts and methods*. Human Capital Development and Operations Policy, Worldbank
- Pusztai G. (2015). *Pathways to Success in Higher Education: rethinking the social capital theory in the light of institutional diversity*. Peter Lang.
- Pusztai Gabriella & Szabó Diána (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*, 13. 4. sz. 23-36.
- Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (Eds.) (2018): *Lemorzolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat
- Pusztai Gabriella (2004a): Kapcsolatban a jövővel. *Valóság*, 5., 69–84.

- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Tanulói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum
- Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea (2016). A felsőoktatás hozzáadott értéke közép-európai kontextusban. In: Pusztai, Gabriella; Bocsi, Veronika; Ceglédi, Tímea (szerk.) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke : Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* Partium Kiadó, Új Mandátum Könyvkiadó 371 p. pp. 7-12.
- Pusztai Gabriella (2018a): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In: Pusztai G. & Szigeti F. (Eds.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. (pp. 109-127.) Debreceni Egyetemi Kiadó
- Pusztai Gabriella (2019). Olvasási és szövegértési nehézségek In: Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Z., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pally, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A. & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. (pp. 60-63.) University of Debrecen, CHERD.
- Pusztai Gabriella (2020): *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó
- Pusztai Gabriella (2020a). Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái In: Pusztai, Gabriella (Eds.) *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*, (pp. 13-28.) Debreceni Egyetemi Kiadó
- Pusztai Gabriella (2020b). A tanulmányi életút során hasznosítható tökefajta In: Pusztai, Gabriella (Eds.) *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*, (pp. 29-54.) Debreceni Egyetemi Kiadó
- Pusztai Gabriella (2020c). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában *Kapocs* 19(2), 51-64.
- Pusztai Gabriella, Fónai Mihály, & Bocsi Veronika. (2019). A társadalmi státusz transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás. *Acta Medicinae Et Sociologica*, 10(28), 5–23. <https://doi.org/10.19055/ams.2019.10/28/1>
- Pusztai, G. (2018b). Ha elvész a bizalom. *EDUCATIO*, 27(4), 623–639. <http://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.6>
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize lecture. *Scandinavian Political Studies* 30: 137–174.
- Raab, G. (1998). *Participation in Higher Education in Scotland*, SHEFC.
- Radványi Katalin (2013). *Legbelső kör: A család – Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Ramcharan, R. (2004). Higher or Basic Education? The Composition of Human Capital and Economic Development. *IMF Staff Papers*, 51 (2): 309-326.
- Reavley, N.J., Ross, A.M., Killackey, E., & Jorm, A.F. (2013). Development of guidelines for tertiary education institutions to assist them in supporting students with a mental illness: A Delphi consensus study with Australian professionals and consumers. *PeerJ*, 1, e43. <http://dx.doi.org/10.7717/peerj.43>
- Reindal, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo—whose responsibility? *European Journal of Special Needs*, 10(3), 227–241.
- Reynolds, M., McCartan, D. & Knipe, D. (2003). Traveller culture and lifestyle as factors influencing children's integration into mainstream secondary schools in West Belfast, *Int. J. Inclusive Education*, 7:4, 403-414, DOI: 10.1080/1360311032000110972.
- Riddell, S. and Banks, P. (2001). *Disability in Scotland: A Baseline Study*, Disability Rights Commission
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Education Research*, 63(2014), 38–46.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2005): *Disabled Students in Higher Education. Perspectives on widening access and changing policy*. Routledge

- Róbert, P. (2001). Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In *Útközben* (pp. 94–120).
- Robinson, A. (1986). *Access to higher education for learning disabled students*. Washington, US: Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED355750).
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29, 761–776. doi:10.1080/01443410903254864
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227–1234. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x
- Roy Y. Chan (2016): Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits for completing a college degree, *Journal of Education Policy, Planning & Administration*, 6 (5) p 1-40.
- Roy, S.C. (1944). *The blind in India and abroad*. University of Calcutta.
- Rusalew, H. (1962). The Physically Handicapped Student and the College Faculty. *College and University* 37 (2): 161–67.
- Ryan, J. (2005). Uni is a serious thing, why are you here if you've got learning difficulties?: Access and exclusion in higher education *Melbourne Studies in Education* 46(1), 45–62.
- Ryan, J., 2007, 'Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome', *Journal of Learning Disabilities* 40(5), 436–442. <https://doi.org/10.1177/00222194070400050701>
- Salmi, J., & Bassett, R. M. (2012). Opportunities for all? The equity challenge in tertiary education. *IAU Horizons*, 17(2).
- Salzberg, C., Peterson, L., Debrand, C., Blair, R., Carsey, A., & Johnson, A. (2002). Opinions of disability service directors on faculty training: The need, content, issues, formats, media, and activities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 101–114.
- Salzer, M. S., Wick, L. C., & Rogers, J. A. (2008). Familiarity with and use of accommodations and supports among postsecondary students with mental illnesses. *Psychiatric Services*, 59 (4), 370–375.
- Sameroff, A. (2005): Early resilience and its developmental consequences. In Tremblay, R. E., Barr, R. G. & Peters, R. DeV. (Eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. (pp. 1-6.) Centre of Excellence for Early Childhood Development
- Saucier, C. T., & Gagliano, G. V. (1998) Students serving with disabilities in higher education in the United States of America. In: Hurst, A. (Eds.): *Higher education and Disabilities: International Approaches*, Ashgate Publishing Ltd.
- Saunders P. (2006). *The costs of disability and incidence of poverty*. Social Policy Research Centre, University of New South Wales
- Scales, W. (1986). Postsecondary Education for Disabled Students—Written Testimony. *AHSSPPE Bulletin* 4 (1): 20–32.
- Schuller, T. (2007). Reflections on the use of social capital. *Review of Social Economy* 65(1): 11–28
- Schultz, T. W. (1983). *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest
- Scott, S. (2019). Access and participation in higher education: Perspectives of college students with disabilities. NCCSD Research Brief, 2(2). National Center for College Students with Disabilities, Association on Higher Education and Disability. <https://www.NCCSDclearinghouse.org>
- Séllei Beatrix (2015). *Az érzelmi intelligencia szerepe a foglalkozási rehabilitációban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Doktori disszertáció.
- Séllei Beatrix (2018). Szemléleti akadálymentesség a felsőoktatásban. *Opus et Educatio*, 5(1).
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge Taylor & Francis Group

- Shallish, L. (2017). A different diversity? Challenging the exclusion of disability studies from higher education research and practice. In: E. Kim & K. C. Aquino (Eds.): *Disability as diversity in higher education: Policies and practices to enhance student success*. (pp. 19-30.) Routledge.
- Shapiro, J. P. (1993). *No Pity: People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement*. Times Books.
- Shevlin, M., Kenny, M. & McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective, *Disability & Society* 19 (1): 15–30.
- Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. Intellectual and developmental disabilities, 50(1), 16-30.
- Shpigelman, C. N., Mor, S., Sachs, D., & Schreuer, N. (2022). Supporting the development of students with disabilities in higher education: access, stigma, identity, and power. *Studies in Higher Education*, 47(9), 1776-1791.
- Sicoli, M. L. C. (1985). College students with LD: Support systems and programs. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 1, 59-62.
- Sideridis, G. D. (2011). Exploring the Presence of Matthew Effects in Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 399-401.
- Smith, Adam (1992). *A nemzetek gazdasága*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Smith, S., Carroll, A. & Elkins, J. (2000). Outreach and support for Australian university students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 23-31.
- Somlai P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina
- Snell, J. (2010). Reasonable accommodation of university students with disabilities. *Journal of Applied Law and Policy*, 2010, 51–67.
- Stalcup, R. J., & Freeman, M. A. (1980). Serving the learning disabled student in the community college. *Community College Frontiers*, 8, 36-38.
- Stein, M. A. (2007). Disability Human Rights, *California Law Review*, vol. 95, 2007, 75-122
- Stodden, R., Conway, M., & Chang, K. (2003). Findings from the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology*, 18, 83-98.
- Stodden, R.A., Brown, S.E., & Roberts, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 83–92
- Strichart, S. S., & Mangrum, C. T. (1986). College for the learning-disabled student: A new opportunity. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 2, 251-266.
- Strnadová, I., Hájková, V. & Květoňová, L., 2015, 'Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level: A reality or a distant dream?', *International Journal of Inclusive Education* 19(10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Strom, R. J. (1950). *The Disabled College Veteran of World War II*. American Council on Education.
- Stroman, D. F., *The Disability Rights Movement – From Desinstitutionalization to Self-Determination*, University Press of America, Lanham, New York, 2003
- Sturman, A. (1997). Socialisation. In: Saha, L. J. (Eds.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. (pp. 528–533.) Pergamon
- Subrayen, R. & Dhunpath, R., (2019). A snapshot of the chalkboard writing experiences of Bachelor of Education students with visual disabilities in South Africa, *African Journal of Disability* 8(0), a523. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.523>
- Szabó László Tamás (1993). Az (iskolai) nevelés természetéről. *Iskolakultúra* 3(3–4), 2–7.
- Szellő János (Eds.) (2013): *A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon. Kutatási zárótanulmány*. Pécsi Tudományegyetem.

- Szemerszki Marianna (2003). *A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon. Doktori (PhD) értekezés*, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.
- Szemerszki Marianna (2016a): A jogszabályi háttér, valamint az országos szintű támogatórendszer jellemzői In: Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (Eds.): *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, (pp. 65-88.) Tempus Közalapítvány
- Szemerszki Marianna (2016b): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok felsőoktatásba való bekerülése. In: Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (Eds.): *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, Tempus Közalapítvány
- Tausz Katalin, Bácskay Andrea, Csordás Gábor, Kovács Beáta, Németh Eszter, Panyik Barbara & Tóth Judit Nikolett (2015). *2011. évi népszámlálás 17. a fogyatékossággal élők helyzete és szociális ellátásuk*. Központi Statisztikai Hivatal
- Taylor, G. (1996). A sense of real achievement? The experience of deaf students in social work and youth and community work training, *Social Work Education*, 15, pp. 46-74.
- Taylor, M. (2005), The development of the special educational needs coordinator role in a higher education setting. *Support for Learning*, 20: 22-27. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00356.x>
- Temesi József (2016). A magyar felsőoktatás változásai 1988 és 2014 között: trendelemzések előkészítése a szakirodalom alapján. In: Derényi A. & Temesi J. (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. (pp. 53–80). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Thomas, S. B. (2000). College students and disability law. *The Journal of Special Education*, 33(4), 248–258.
- Thompson-Ebanks, V. (2014). Personal factors that influence the voluntary withdrawal of undergraduates with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 195–207.
- Thusing, G. (2003) 'Following the U.S. example: European employment discrimination law and the impact of Council Directives 2000/43/EC and 2000/78/EC', *The International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations* 19 (2): 187–218.
- Tibble M. (2005). *Review of the existing research on the extra costs of disability*. Department for Work and Pensions
- Tinklin, T. & Hall, J. (1999) Getting round obstacles: students with disabilities' experiences in higher education in Scotland, *Studies in Higher Education*, 24(2), 183–194.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press
- Trainor, A. (2008). Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth With Disabilities. *Journal of Special Education - J SPEC EDUC*. 42. 148-162. 10.1177/0022466907313346.
- Trainor, A. A., Morningstar, M. E., & Murray, A. (2016). Characteristics of transition planning and services for students with high-incidence disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 113-124.
- Trainor, A. A., Morningstar, M. E., Murray, A., & Kim, H. (2013). Social capital during the postsecondary transition for young adults with high incidence disabilities. *Prevention Researcher*, 20(2), 7-10
- Trunk, D. J., Russo, C. J., & Trammell, J. (2020). Disability Stigma on Campuses: Helping Students with Psychiatric Impairments to Succeed. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 115-128.
- Tucker, B. P. (2001). The ADA's Revolving Door: Inherent Flaws in the Civil Rights Paradigm, *Ohio State Law Journal*, vol. 62, 2001

- U.S. Government Accountability Office. 2009. Higher Education and Disability: Education Needs a Coordinated Approach to Improve its Assistance to Schools in Supporting Students. United States Government Accountability Office.
- Ugrai J. (2012). A felsőoktatási és a felsőoktatás-politikai környezet változásai a miskolci bölcsészkar kapcsán. In: Illésné Kovács M. (Eds.), *Docēre et movēre – Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára.* (pp. 15–19). ME BTK.
- Uslaner EM (2010) Segregation, mistrust and minorities. *Ethnicities* 10(4): 415–434.
- Utasi Ágnes (2002): A társadalmi integráció és szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. *Századvég*, 24. 2., 3–26.
- Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. in Forray R. Katalin (Eds.) *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz.* (pp. 145-160.) Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet
- Varga Aranka (2015): Az inkluzívítás folyamatelvű modellje, In: Arató Ferenc, Varga Aranka (Eds.): *Befogadó egyetem, Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével,* (pp. 7-26.) Pécsi Tudományegyetem
- Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése In: Fejes J. B., & Szűcs N. (Eds.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület.
<http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*, Közgazdasági Szemle Alapítvány
- Varga Júlia (Eds.) (2022). A közoktatás indikátorrendszere. Közgazdaság és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet
- Varga Júlia, Hajdu Tamás, Hermann Zoltán & Horn Dániel (2017): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet,
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. and Scanlon, D.M. (2004), Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45: 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>,
- Veroszta Zs. (2010). A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói értékkészletekben. *Educatio*, 19(2), 230–240.
- Veroszta Zsuzsa (2016): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerőpiaci kilépése In: Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (Eds.): *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, Tempus Közalapítvány
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21–32. doi:10.1080/09687590903363290
- Vogel, S. A. (1983). On developing LD college programs. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 518-528.
- Vörös Tünde (2018): Módszertani kihívások a költség-haszon elemzésben, *Pénzügyi Szemle*, 2018/3 p 411-432
- Waddington, L. (1995). Disability, Employment and the European Community, Blackstone, London
- Wagner, M. M & Blackorby, J. (1996). Transition From High School to Work or College: How Special Education Students Fare. *The Future of Children* 6 (1): 103–120.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). *Changes over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).* Online Submission.
- Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1577- 70578(1), 25–38.

- Walberg H. J., Tsai S. L. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20, 359–373.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped Children and Young People*, HMSO
- Weber, M. C. (2011). Disability Rights and Welfare Law, *Cardozo Law Review*, vol. 32, 6/2011, 101-149
- Weidman, J. C. & Stein, E. L. (2003). Socialization of Graduate Students to Academic Norms. *Research in Higher Education*, 44(6), 641–656.
- Weis, R., Bittner, S.A. College Students' Access to Academic Accommodations Over Time: Evidence of a Matthew Effect in Higher Education. *Psychol. Inj. and Law* 15, 236–252 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12207-021-09429-7>
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 1, 13-29. doi:10.1207/s1532480xads1001_2
- Wildeman, R. A. & Nomdo, C. (2007). *Implementation of Inclusive Education: How Far Are We?* Cape Town, South Africa: Institute for Democracy in South Africa (IDASA).
- Williams, D., Berger, J. & McClendon, S. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, 49
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. doi:10.1002/pits.20576
- Woessner, B. (2004). *Higher Education, Disability and the Labour Market*, Society for Research in Higher Education
- Wolanin, T. R., & Steele, P. E. (2004). *Higher education opportunities for students with disabilities: A primer for policymakers*. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy. Retrieved from <http://www.ihep.org/Publications/publications-detail.cfm?id=59>
- Wolf, L. E. (2001). College students with ADHD and other hidden disabilities: Outcomes and interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931(1), 385-395.
- World Bank (1998) *The Initiative on Defining, Monitoring and Measuring Social Capital: Overview and Program Description*. Social Capital Initiative Working Paper, No.1. The World Bank.
- World Health Organization (2001/2003). *International Classification of functioning/ Funkcióképesség nemzetközi Osztályozása*. Szegedi Kossuth Nyomda Kft.
- World Health Organization, (2011). *World report on disability*. The Worldbank
- Wynaden, D., Wichmann, H., & Murray, S. (2013). A synopsis of the mental health concerns of university students: Results of a text-based online survey from one Australian University. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 846–860.
- Ysasi, N., Becton, A., & Chen, R. (2018). Stigmatizing effects of visible versus invisible disabilities. *Journal of Disability Studies*, 4(1), 22-29.
- Zaidi, A., & Burchardt, T. (2005). Comparing incomes when needs differ: equivalization for the extra costs of disability in the UK. *Review of income and wealth*, 51(1), 89-114.
- Zajadacz, A., & Kołodziejczak, A. (2023). Studying at Higher Education Institutions in Poland as Seen by Students with Disabilities in the Context of the Geographical Model of Disability. *Quaestiones Geographicae*, 42(4), 81-89.
- Zielińska, M. (2022). The Policy of Supporting Students with Disabilities At Higher Education Institutions in Poland—The Example of the University of Wrocław University and Wrocław University of Technology. *Polish Political Science Review*, 10(1), 97-113.

Törvények, jogszabályok

2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról
 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

2018. évi L. törvény Magyarország 2019. évi központi költségvetéséről
 389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények alaptevékenységének finanszírozásáról
 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről
Felsőoktatási felvételi tájékoztató, 2018 szeptemberében induló képzések, Oktatási Hivatal
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary_hu
<https://www.parlament.hu/irom40/03586/03586.pdf>
 Oktatásügyi Minisztérium (29/2002. V. 17.): OM-rendelet a fogyatékkal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről.
 2017. évi C. törvény Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről
 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A magyarországi fogyatékkal élő hallgatói típusok helye az OECD SEN kategóriarendszerben	15
2. táblázat: A kutatás során vizsgálni kívánt fogalmak	16
3. táblázat: Az előnyben részesített hallgatók által igénybe vehető kedvezmények	56
4. táblázat: Életkori megoszlás az alapidiplomás átlagkereset hányadában	78
5. táblázat: A minta alapmegoszlása SNI típusonként (N=1365)	110
6. táblázat: A fogyatékoságért igényelhető többletpontok igénybevételének megoszlása (Khi-négyzet próba, $p=0,000$), (% , N=326).....	111
7. táblázat: A szülők iskolai végzettsége (Khi-négyzet próba, $p=0,001$), (% , N=1320).....	113
8. táblázat: Családszerkezet szerinti megoszlás (Khi-négyzet próba, $p=0,003$), (% , N=331) ..	114
9. táblázat: Klaszterközéppontok, (N=331)	115
10. táblázat: Családi háttér és családon belüli társadalmi tőke (Anova teszt, $p<0,05$), (Átlagok, N=331).....	116
11. táblázat: Speciális oktatási formákban való részvétel (Khi-négyzet próba, $p=0,003$), (% , N=331).....	118
12. táblázat: Bemeneti eredményesség szerinti megoszlás (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=1365).....	119
13. táblázat: Családi háttér és korrigált bekerülési mutató kapcsolata (Khi-négyzet próba, $p=0,031$), (% , N=331).....	121
14. táblázat: A felvételi összpontszámok átlaga családméret és fogyatékoságért igényelhető többletpont megléte mentén (Anova-teszt, $p=0,032$), (N=275)	122
15. táblázat: A vizsgált hallgatók képzésterületi megoszlása (Khi-négyzet próba, $p<0,001$), (% , N=1362).....	125
16. táblázat: Pályaválasztás-specifikus társadalmi tőke a vizsgált célcsoportok esetében (Khi-négyzet próba, $p<0,001$), (% , N=1362).....	126
17. táblázat: Pályaválasztási motívumtípusok átlaga hallgatói csoportonként (Anova-teszt, $p=0,000$) (N=1350)	128
18. táblázat: A társadalmi tőke feltárására irányuló kérdésblokkok az IncludED2020 és a PERSIST2019 adatfelvétel kérdőívében.....	133
19. táblázat: A kapcsolathálóra irányuló kérdésblokkokból létrehozott főkomponensek.....	135
20. táblázat: A társadalmi tőke főkomponensek átlagai SNI csoportonként (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=324).....	135

21. táblázat: A szülőkkel való interakciók gyakorisága a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű hallgatók összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=1350)	136
22. táblázat: A beágyazódás klaszterek megoszlása a sajátos nevelési igényű hallgatók összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=331).....	140
23. táblázat: Családszerkezet a sajátos nevelési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $*p<0,05$), (% , N=331).....	142
24. táblázat: Szubjektív anyagi helyzet a sajátos nevelési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $*p<0,05$), (% , N=326).....	144
25. táblázat: Többletpontok a sajátos nevelési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $*p<0,05$), (% , N=331).....	145
26. táblázat: Negatív pedagógusi magatartás főkomponens átlagai SNI csoportonként, a többletpontok igénylése mentén (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=324).....	147
27. táblázat: Negatív pedagógusi magatartás és multiplex szülői bevonódás főkomponensek átlagai SNI csoportonként, az előnyben részesítés nélküli sikeres felvételi mentén (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=324)	148
28. táblázat: Negatív pedagógusi magatartás főkomponens átlagai SNI csoportonként, az első helyre történő bekerülés mentén (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=324)	149
29. táblázat: Szak nehézsége a sajátos nevelési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $*p<0,05$), (% , N=319).....	150
30. táblázat: Képzésterületek besorolása oktatói és hallgatói befogadó attitűd mértéke szerint	153
31. táblázat: Az átlagnál erősebb intergenerációs felsőoktatási beágyazódásra ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=331).....	154
32. táblázat: Az átlagnál erősebb intragenerációs felsőoktatási beágyazódásra ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=331).....	156
33. táblázat: A többletpontok igénylése a speciális oktatási formákban való részvétel összefüggései (Khi-négyzet próba, $*p<0,05$), (% , N=319).....	164
34. táblázat: Felsőoktatási beágyazottság a speciális oktatásban való részesülés szerint (Khi-négyzet próba, $*p<0,05$), (% , N=331).....	165
35. táblázat: A családon belüli kulturális tőkét közvetítő tevékenység, és a karrier- és tudásorientált pályaválasztási motivációk faktorainak átlagai (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=331)	167
36. táblázat: A felsőoktatási intézmény egyes szereplőibe vetett bizalom átlagai hallgatói csoportonként (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=1350)	169
37. táblázat: A bizalom mértéke hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=1352).....	171
38. táblázat: A felsőoktatásban igényelhető kedvezmények igénylésének megoszlása (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=331)	174
39. táblázat: Kedvezmények klaszterközéppontok (N=331).....	176
40. táblázat: Klaszterek megoszlása hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=331)	177
41. táblázat: Az egyes klaszterekbe tartozó hallgatói csoportok jellemzői (szak nehézsége, szakra való bekerülés többletpontok nélkül, speciális oktatási formában való részvétel) (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=331)	178
42. táblázat: Az információforrások felkeresésének megoszlása (% , N=331).....	181
43. táblázat: Információforrások használatának megoszlása hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=331)	182
44. táblázat: Az információforrásokból létrehozott faktorok faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) (N=331).....	183
45. táblázat: Az intézmény szereplőibe vetett bizalom mértékére ható tényezők (lineáris regresszióelemzés, N=331)	184

46. táblázat: A reziliencia főkomponens faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) (N=1290)	190
47. táblázat: A reziliencia mértéke a hallgatói típusok összehasonlításában (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=1290)	191
48. táblázat: Az átlag feletti reziliencia megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=1290)	192
49. táblázat: A tanulmányokon túli teljesítmények átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=1290)	195
50. táblázat: Lemorzsolódási rizikótényezők megoszlása hallgatói típusonként (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (% , N=1350)	199
51. táblázat: A lemorzsolódási rizikótényezők átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=1290)	201
52. táblázat: A perzisztencia főkomponens faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) (N=1290)	203
53. táblázat: A reziliencia mértéke a hallgatói típusok összehasonlításában (Anova-teszt, $p<0,05$) (N=1290)	203
54. táblázat: Az átlag feletti perzisztencia megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, N=1290)	204

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók által látogatható intézménytípusok	51
2. ábra: Képzésterületek megoszlása oktatói és hallgatói befogadó attitűd mentén.....	152

Mellékletek

1. melléklet: A sajátos nevelési igényű tanulók oktatási többletköltségének kiszámítása

Életkor	Hatvány	Eltelt évek száma	SNI tanuló oktatási többletköltsége	Oktatási költségek
3	19	1	0,827	1,449
4	18	2	0,827	1,407
5	17	3	0,827	1,366
6	16	4	0,827	1,326
7	15	5	0,827	1,288
8	14	6	0,827	1,250
9	13	7	0,827	1,214
10	12	8	0,827	1,178
11	11	9	0,827	1,144
12	10	10	0,827	1,111
13	9	11	0,827	1,078
14	8	12	0,827	1,047
15	7	13	0,827	1,017
16	6	14	0,827	0,987
17	5	15	0,827	0,958
18	4	16	0,827	0,930
19	3	17	0,150	0,164
20	2	18	0,150	0,159
21	1	19	0,150	0,155
				19,2

2. melléklet: Fogytékossággal élő személy becsült adóbefizetése és a fogyatékos ellátás elmaradt költsége alapján megtérülés összege

Havi nettó kereset	Évi nettó kereset	Becsült adóbefizetés (millió Ft)	Életkor	Eltelt évek	Fogyatékos ellátás elmaradt költsége	Felsőfokú végzettségű SKI hallgató végzés utáni becsült adóbefizetése és elmaradt ellátási költsége együtt (millió Ft/év)	Megtérülő összeg
273,5	3281,4	3,2	22	1	0,795	3,9	3,833
273,5	3281,4	3,2	23	2	0,795	3,9	3,721
273,5	3281,4	3,2	24	3	0,795	3,9	3,613
273,5	3281,4	3,2	25	4	0,795	3,9	3,508
345,0	4139,9	4,0	26	5	0,795	4,8	4,117
345,0	4139,9	4,0	27	6	0,795	4,8	3,997
345,0	4139,9	4,0	28	7	0,795	4,8	3,881
345,0	4139,9	4,0	29	8	0,795	4,8	3,767
345,0	4139,9	4,0	30	9	0,795	4,8	3,658
410,9	4931,1	4,7	31	10	0,795	5,5	4,117
410,9	4931,1	4,7	32	11	0,795	5,5	3,997

410,9	4931,1	4,7	33	12	0,795	5,5	3,881
410,9	4931,1	4,7	34	13	0,795	5,5	3,768
410,9	4931,1	4,7	35	14	0,795	5,5	3,658
423,9	5086,3	4,9	36	15	0,795	5,7	3,647
423,9	5086,3	4,9	37	16	0,795	5,7	3,541
423,9	5086,3	4,9	38	17	0,795	5,7	3,438
423,9	5086,3	4,9	39	18	0,795	5,7	3,338
423,9	5086,3	4,9	40	19	0,795	5,7	3,240
407,6	4891,3	4,7	41	20	0,795	5,5	3,042
407,6	4891,3	4,7	42	21	0,795	5,5	2,954
407,6	4891,3	4,7	43	22	0,795	5,5	2,868
407,6	4891,3	4,7	44	23	0,795	5,5	2,784
407,6	4891,3	4,7	45	24	0,795	5,5	2,703
397,4	4768,3	4,6	46	25	0,795	5,4	2,568
397,4	4768,3	4,6	47	26	0,795	5,4	2,493
397,4	4768,3	4,6	48	27	0,795	5,4	2,420
397,4	4768,3	4,6	49	28	0,795	5,4	2,350
397,4	4768,3	4,6	50	29	0,795	5,4	2,281
385,6	4627,5	4,4	51	30	0,795	5,2	2,159
385,6	4627,5	4,4	52	31	0,795	5,2	2,096
385,6	4627,5	4,4	53	32	0,795	5,2	2,035
385,6	4627,5	4,4	54	33	0,795	5,2	1,976
385,6	4627,5	4,4	55	34	0,795	5,2	1,918
385,9	4631,1	4,4	56	35	0,795	5,2	1,864
385,9	4631,1	4,4	57	36	0,795	5,2	1,810
385,9	4631,1	4,4	58	37	0,795	5,2	1,757
385,9	4631,1	4,4	59	38	0,795	5,2	1,706
385,9	4631,1	4,4	60	39	0,795	5,2	1,656
430,9	5171,3	5,0	61	40	0,795	5,8	1,767
430,9	5171,3	5,0	62	41	0,795	5,8	1,715
430,9	5171,3	5,0	63	42	0,795	5,8	1,665
430,9	5171,3	5,0	64	43	0,795	5,8	1,617
430,9	5171,3	5,0	65	44	0,795	5,8	1,570
430,9	5171,3	5,0	66	45	0,795	5,8	1,524
430,9	5171,3	5,0	67	46	0,795	5,8	1,480
430,9	5171,3	5,0	68	47	0,795	5,8	1,437
430,9	5171,3	5,0	69	48	0,795	5,8	1,395
430,9	5171,3	5,0	70	49	0,795	5,8	1,354
430,9	5171,3	5,0	71	50	0,795	5,8	1,315
430,9	5171,3	5,0	72	51	0,795	5,8	1,276
430,9	5171,3	5,0	73	52	0,795	5,8	1,239
430,9	5171,3	5,0	74	53	0,795	5,8	1,203
430,9	5171,3	5,0	75	54	0,795	5,8	1,168
430,9	5171,3	5,0	76	55	0,795	5,8	1,134
430,9	5171,3	5,0	72	56	0,795	5,8	1,101
430,9	5171,3	5,0	73	57	0,795	5,8	1,069

430,9	5171,3	5,0	74	58	0,795	5,8	1,038
430,9	5171,3	5,0	75	59	0,795	5,8	1,008
430,9	5171,3	5,0	76	60	0,795	5,8	0,978

3. melléklet: Pályaválasztási motívumok átlaga (Anova-teszt, $p=0,032$), ($N=275$)

Tipikus fejlődésű hallgató		L-SKI		NL-SKI	
Tudásgyarapítás vágya	3,2537	Tudásgyarapítás vágya	3,4397	Tudásgyarapítás vágya	3,1693
Hivatáskeresés	3,2029	Hivatáskeresés	3,3121	A diplomával való könnyebb elhelyezkedés	3,1211
A diplomával való könnyebb elhelyezkedés	3,1526	A diplomával való könnyebb elhelyezkedés	3,2336	Hivatáskeresés	3,0895
Elismert foglalkozás utáni vágy	3,1020	Másokon való segítség	2,9929	Másokon való segítség	2,8519
Jól jövedelmező állás	3,0569	Kapcsolatháló építése	2,8652	Kapcsolatháló építése	2,7884
Kapcsolatháló építése	2,7619	Elismert foglalkozás utáni vágy	2,8582	Elismert foglalkozás utáni vágy	2,7053
A felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	2,7439	Jól jövedelmező állás	2,7857	Tandíj hiánya	2,6842
Tandíj hiánya	2,5415	A felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	2,6571	Jól jövedelmező állás	2,6000
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	2,4335	Tandíj hiánya	2,5286	A felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	2,5556
Megengedhetette magának anyagilag	2,4267	Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	2,4071	Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	2,3175
Még nem akart dolgozni	2,0393	Megengedhetette magának anyagilag	2,2411	Megengedhetette magának anyagilag	2,2593
Munkahelyi követelmény	1,8741	Munkahelyi követelmény	1,9220	Még nem akart dolgozni	1,9526
Családi hagyományt követett	1,8536	Még nem akart dolgozni	1,8369	Munkahelyi követelmény	1,8632
		Családi hagyományt követett	1,6383	Családi hagyományt követett	1,6158

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

4. melléklet: A pályaválasztási motiváció faktorok faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=1350$)

	Karrier-orientált	Tudás-orientált	Moratórium-orientált	Mobilitás-orientált
Jól jövedelmező állás	,913	-,112	,088	,081
Elismert foglalkozás utáni vágy	,613	,175	,115	,086
A diplomával való könnyebb elhelyezkedés	,426	,183	,163	,153
Kapcsolatháló építése	,222	,254	,275	,175

A felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	,193	,155	,189	,156
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	,189	,131	,085	,616
Megengedhette magának anyagilag	,174	,118	,675	-,003
Tudásgyarapítás vágya	,124	,790	,039	,018
Még nem akart dolgozni	,107	-,032	,453	,218
Munkahelyi követelmény	,068	-,025	,237	,474
Családi hagyományt követett	,065	-,059	,451	,108
Hivatáskeresés	,052	,663	-,011	,077
Tandíj hiánya	,012	,163	,420	,331

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

5. melléklet: A szülőkkel való interakciókból létrehozott főkomponensek faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Szülőkkel való multiplex kapcsolat	Instrumen- tális szülői bevonódás	Posztado- leszcens szülői gondoskodás
Közös kulturális programokat szerveznek velem	0,716	0,141	-0,223
Könyvekről, filmekről beszélgetnek velem	0,716	0,073	-0,141
Érdeklődnek a tanulmányaimról	0,707	-0,326	0,025
Ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra	0,701	-0,263	0,061
Jövőm pályámról beszélgetnek velem	0,661	-0,134	-0,125
Tájékozódna arról, hogyan töltöm a szabadidőmet	0,596	-0,076	-0,355
Találkoznak a barátommal/barátaimmal	0,563	-0,036	-0,257
Támogatnak anyagilag	0,531	-0,145	0,425
Kultúráról, politikai, közéleti témákról beszélgetnek velem	0,520	0,115	0,060
Bevonnak a házimunkába	0,418	-0,362	0,202
Elvisznek autóval az óráimra	0,368	0,708	0,119
Kapcsolatot tartanak az oktatóimmal	0,301	0,675	-0,208
Főznek rám	0,441	0,274	0,719

6. melléklet: Az oktatókkal való interakciókból létrehozott főkomponensek faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Befogadó oktatói magatartás	Felzárkóztatásra irányuló oktatói interakció	Negatív oktatói magatartás
Biztatott a továbbtanulásra	0,770	-0,154	-0,189
Segített a pályaválasztásban	0,682	-0,240	-0,186
Segített a tanulásban	0,670	-0,213	0,043
Segített a társaimmal való együttműködésben	0,650	-0,073	-0,404
A tanórán igyekezett figyelembe venni a képességeimet	0,579	-0,024	0,041
Magánéleti problémáimról beszélgetett velem	0,555	0,299	-0,343
Kételkedett az alkalmasságomban	0,331	0,789	0,066

Nem volt megértő a nehézségeimmel kapcsolatban	0,325	0,744	0,269
Fejlesztő foglalkozást javasolt	0,409	-0,144	0,707
Szakkört, különórát javasolt	0,491	-0,252	0,558

7. melléklet: A középiskolai tanárokkal való interakciókból létrehozott főkomponensek faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Befogadó pedagógusi magatartás	Felzárkóztatásra irányuló pedagógusi interakció	Negatív pedagógusi magatartás
Segített a tanulásban	0,714	-0,204	0,012
Segített a társaimmal való együttműködésben	0,626	-0,088	-0,507
Biztatott a továbbtanulásra	0,603	-0,252	0,111
Segített a pályaválasztásban	0,587	-0,367	0,146
A tanórán igyekezett figyelembe venni a képességeimet	0,567	-0,078	-0,180
Magánéleti problémáimról beszélgetett velem	0,547	-0,021	-0,412
Fejlesztő foglalkozást javasolt	0,538	0,190	0,435
Kétkedett az alkalmasságomban	0,304	0,801	-0,010
Nem volt megértő a nehézségeimmel kapcsolatban	0,281	0,784	-0,164
Szakkört, különórát javasolt	0,496	0,118	0,603

8. melléklet: A középiskolai osztálytársakkal való interakciókból létrehozott főkomponensek faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Befogadó tanulói magatartás	Kirekesztő tanulói magatartás
Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	0,801	0,044
Hiányzás esetén érdeklődött felőlem	0,712	0,022
Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	0,704	0,090
Magánéleti problémáimról beszélgettünk	0,703	0,179
Könyvet, jegyzetet kértem tőle kölcsön	0,696	0,046
Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	0,675	0,224
Együtt tanult velem	0,579	-0,013
Kerülte a társaságomat a szünetekben	-0,142	0,841
Nem szívesen ült le mellém	-0,182	0,825
Szavakkal megbántott engem	-0,117	0,671
Fizikailag fájdalmat okozott nekem	-0,142	0,481

9. melléklet: A hallgatótársakkal való interakciókból létrehozott főkomponensek faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Befogadó hallgatói magatartás	Kirekesztő hallgatói magatartás
--	-------------------------------------	---------------------------------------

Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	0,707	0,098
Hiányzás esetén érdeklődött felőlem	0,707	0,091
Magánéleti problémáimról beszélgettünk	0,646	0,152
Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	0,643	0,001
Együtt tanult velem	0,622	-0,124
Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	0,519	0,082
Könyvet, jegyzetet kértem tőle kölcsön	0,464	0,007
Nem szívesen ült le mellém	-0,124	0,905
Kerülte a társaságomat a szünetekben	-0,108	0,877
Szavakkal megbántott engem	0,008	0,573

10. melléklet: Az egyetemen kívüli barátokkal való interakciókból létrehozott főkomponensek faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Egyetemen kívülre fókuszáló interakciók	Tanulásra fókuszáló interakciók
Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	0,783	-0,190
Magánéleti problémáimról beszélgettünk	0,771	-0,369
Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	0,726	-0,385
Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	0,704	-0,060
Együtt tanult velem	0,504	0,738
Könyvet, jegyzetet kértem tőle kölcsön	0,537	0,714

11. melléklet: Az online barátokkal való interakciókból létrehozott főkomponensek faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=331$)

	Online baráti kapcsolattartás
Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	0,906
Magánéleti problémáimról beszélgettünk	0,894
Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	0,893
Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	0,816

12. melléklet: Az oktatóval történő beszélgetés a jövőtervekről a sajátos képzési igényű és tipikus fejlődésű hallgatók összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p<0,05$), (%), ($N=1336$)

	Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
Nincs olyan oktatója, akivel jövőterveiről beszélget	57,9%	<u>73,6%</u>	<u>85,7%</u>
Van olyan oktatója, akivel jövőterveiről beszélget	<u>42,1%</u>	26,4%	14,3%
N	1007	140	189

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

13. melléklet: A hallgatótársakkal történő kapcsolattartás formái a sajátos képzési igényű és tipikus fejlődésű hallgatók összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=1348$)

	Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
Tanulmányaival kapcsolatos problémáiról beszélgetnek	<u>97,1%</u>	91,5%	87,4%
Magánéleti problémáiról beszélgetnek	<u>83,7%</u>	76,4%	77,9%
Rendszeresen együtt töltik szabadidejüket	<u>81,9%</u>	75,0%	68,9%
Hiányzás esetén érdeklődik felőle	77,3%	84,9%	83,7%
Könyvet, jegyzetet kér tőle kölcsön	<u>96,0%</u>	91,4%	91,1%
N	1017	141	190

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

14. melléklet: Klaszterközéppontok ($N=343$)

	Intézményi inter-generációs	Intra-generációs	Családon belüli inter-generációs	Tőke-hiányos
szülő: Anyagi támogatás	0,011	-0,696	0,082	-1,054
szülő: Találkozás a gyermek barátaival	0,209	-0,113	0,395	-0,816
szülő: A gyermek szabadidejéről való tájékozódás	-0,016	-0,455	0,124	-1,061
szülő: Ösztönzés, bátorítás a tanulásra	0,082	-0,654	0,357	-1,071
szülő: Kultúráról, politikai, közéleti témákról beszélgetnek	0,591	-0,172	0,150	-0,752
szülő: Közös kulturális programokat szerveznek	0,425	-0,293	0,353	-0,685
szülő: Könyvekről, filmekről beszélgetnek	0,483	-0,176	0,316	-0,917
szülő: Kapcsolatot tartanak az oktatóival	0,509	-0,050	-0,149	-0,302
szülő: Jövendő pályáról beszélgetnek	0,339	-0,311	0,491	-0,834
szülő: Főznek rá	0,259	-0,394	0,418	-0,414
szülő: Tanulmányokról való érdeklődés	0,021	-0,776	0,327	-1,361
szülő: Elviszik autóval az óráira	0,598	-0,219	-0,037	-0,309
szülő: Bevonják a házimunkába	-0,077	0,056	0,387	-0,741
oktató: Segített a társaival való együttműködésben	0,904	-0,129	-0,464	-0,078
oktató: Segített a tanulásban	0,593	0,087	-0,362	-0,274
oktató: Segített a pályaválasztásban	1,099	-0,339	-0,417	-0,070
oktató: Magánéleti problémáiról beszélgettek	0,624	-0,082	-0,280	-0,156
oktató: Biztatta a továbbtanulásra	1,09377	-0,204	-0,483	-0,176

oktató: A tanórán igyekezett figyelembe venni a képességeit	0,720	0,095	-0,392	-0,403
hallgató: Tanulmányokkal kapcsolatos problémáiról beszélgettek	-0,074	0,134	0,007	-1,811
hallgató: Rendszeresen együtt töltötték szabadidejüket	-0,004	0,294	-0,321	-1,017
hallgató: Magánéleti problémáiról beszélgettek	0,093	0,238	-0,193	-0,911
hallgató: Könyvet, jegyzetet kért tőle kölcsön	-0,175	0,234	-0,312	-0,584
hallgató: Jövőterveiről beszélgettünk	0,329	0,309	0,107	-1,087
hallgató: Hiányzás esetén érdeklődött felőle	0,388	0,444	0,030	-0,689
hallgató: Együtt tanult vele	0,124	0,323	-0,160	-0,763
barát: Tanulmányokkal kapcsolatos problémáiról beszélgettek	-0,549	0,369	0,179	-0,682
barát: Rendszeresen együtt töltötték szabadidejüket	-0,375	0,253	0,107	-0,167
barát: Magánéleti problémáiról beszélgettek	-0,448	0,284	0,285	-0,389
barát: Könyvet, jegyzetet kért tőle kölcsön	-0,236	0,287	-0,096	-0,345
barát: Jövőterveiről beszélgettek	-0,297	0,224	0,226	-0,514
barát: Együtt tanult vele	-0,232	0,317	-0,011	-0,264

Forrás: IncludED2020

15. melléklet: Nemi megoszlás a sajátos képzési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=328$)

		Intézményi intergenerációs	Intragenerációs	Családon belüli intergenerációs	Tőkehiányos
L-SKI	Férfi	65,1%	40,0%	41,5%	66,7%
	Nő	34,9%	60,0%	58,5%	33,3%
	N	43	40	41	15
NL-SKI	Férfi	40,0%	47,5%	40,0%	71,1%
	Nő	60,0%	52,5%	60,0%	28,9%
	N	30	61	60	38

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

16. melléklet: Településtípus a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$), (% , $N=329$)

	Intézményi intergenerációs	Intragenerációs	Családon belüli intergenerációs	Tőkehiányos
Község, falu	9,6%	30,7%	18,4%	15,4%
Kisebb város	41,1%	39,6%	46,6%	44,2%
Nagyváros	49,3%	29,7%	35,0%	40,4%
N	73	101	103	52

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

17. melléklet: Szülők kvázi iskolai végzettsége a sajátos képzési igényű hallgatók és a beágyazódás klaszterek összehasonlításában (Khi-négyzet próba, $*p < 0,05$), (%
N=314)

		Intézményi inter- generációs	Intra- generációs	Családon belüli inter- generációs	Tőke- hiányos
L-SKI	Kvázi alapfokú	(0,0%)	(2,6%)	(2,4%)	<u>(12,5%)</u>
	Kvázi középfokú	47,5%	53,8%	46,3%	56,3%
	Kvázi felsőfokú	52,5%	43,6%	51,2%	(31,3%)
	N	40	39	41	16
*NL-SKI	Kvázi alapfokú	(3,3%)	(0,0%)	(0,0%)	<u>(8,3%)</u>
	Kvázi középfokú	36,7%	53,6%	62,5%	50,0%
	Kvázi felsőfokú	60,0%	46,4%	37,5%	41,7%
	N	30	56	56	36

Forrás: IncludED2020. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A zárójelben feltüntetett értékek elemszáma kevesebb, mint 10.

18. melléklet: Intézményen belüli inter- és intragenerációs kapcsolatok pozitív és negatív magatartást vizsgáló főkomponensek átlagai képzésterületenként (Anova-teszt, $p < 0,05$) (N=324)

	Befogadó oktatói magatartás	Negatív oktatói magatartás	Befogadó hallgatói magatartás	Kirekesztő hallgatói magatartás
Agrártudományi	-0,3299003	0,1310084	-0,2645392	0,0367927
Bölcsészettudományi	0,3448243	0,0125651	0,1845990	0,1309756
Gazdaságtudományi	-0,2533558	-0,1857655	-0,2394432	-0,1197237
Informatikai	-0,1787601	0,1046567	0,1799998	-0,1381714
Jogi	-0,4593050	0,2822562	-0,9697985	-0,0912451
Közigazgatási, rendészeti, katonai	-1,0477941	-0,1850949	0,7970441	-0,4498210
Műszaki	-0,3462627	0,1587103	-0,0661482	-0,3197887
Művészeti	1,2455404	-0,0431597	-0,3059728	-0,1717099
Művészetközvetítés	0,6026121	-1,3163952	0,7970441	-0,4498210
Orvostudományi	-0,5396970	0,3983897	-0,1147623	-0,1497976
Egészségtudományi	-0,4303971	0,2390036	0,1826783	-0,0119359
Pedagógusképzés	0,0342015	-0,1485479	0,2366549	-0,0396469
Sporttudományi	-0,8347395	0,4110273	-0,5522521	-0,3312278
Társadalomtudományi	0,5895972	0,0066932	-0,3817616	0,0906080

Természettudományi	0,3900745	-0,0272190	0,0792532	0,6642492
Hitéleti	-0,5328437	0,2583301	-1,7420719	1,6255547

Forrás: IncludED2020

19. melléklet: Intézményen belüli inter- és intragenerációs kapcsolatok pozitív és negatív magatartást vizsgáló főkomponensek átlagainak különbsége képzésterületenként (Anova-teszt, $p < 0,05$) ($N=324$)

	Oktatói befogadás mértéke	Hallgatói befogadás mértéke
Agrártudományi	-0,4609087	-0,3013319
Bölcsészettudományi	0,3322592	0,0536234
Gazdaságtudományi	-0,0675903	-0,1197195
Informatikai	-0,2834168	0,3181712
Jogi	-0,7415612	-0,8785534
Közigazgatási, rendészeti, katonai	-0,8626992	1,2468651
Műszaki	-0,5049730	0,2536405
Művészeti	1,2887001	-0,1342629
Művészetközvetítés	1,9190072	1,2468651
Orvostudományi	-0,9380867	0,0350353
Egészségtudományi	-0,6694008	0,1946142
Pedagógusképzés	0,1827494	0,2763018
Sporttudományi	-1,2457668	-0,2210243
Társadalomtudományi	0,5829041	-0,4723696
Természettudományi	0,4172935	-0,5849960
Hitéleti	-0,7911738	-3,3676266

Forrás: IncludED2020

20. melléklet: A bizalom főkomponens faktorsúlyai (Anova-teszt, $p=0,000$) ($N=1350$)

	Bizalom
Kar vezetősége	,876
Egyetem vezetősége	,835
Egyetemi adminisztrátorok	,817
Oktatók, tanárok többsége	,745
Kari Hallgatói Önkormányzat	,742
Neptun üzenetek küldői	,652
Hallgatótársak többsége	,521

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019

21. melléklet: Az anyagi helyzet és bizalom összefüggése hallgatói csoportonként (Kihagyó próba, $p < 0,05$), (%), ($N=1352$)

		Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
átlagosnál rosszabb anyagi helyzetű	Átlag alatti bizalom	52,1%	42,9%	30,0%
	Átlag feletti bizalom	47,9%	57,1%	70,0%
	N	94	7	10
*átlagos anyagi helyzetű	Átlag alatti bizalom	<u>50,6%</u>	25,0%	41,3%
	Átlag feletti bizalom	49,4%	<u>75,0%</u>	58,7%
	N	544	48	63
*átlagosnál jobb anyagi helyzetű	Átlag alatti bizalom	<u>44,7%</u>	20,8%	29,4%
	Átlag feletti bizalom	55,3%	<u>79,2%</u>	70,6%
	N	311	24	34

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

22. melléklet: A szülők iskolai végzettsége és bizalom összefüggése hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $*p < 0,05$), (%), $N=1352$)

		Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
kvázi alap	Átlag alatti bizalom	25,0%	50,0%	0,0%
	Átlag feletti bizalom	75,0%	50,0%	100,0%
	N	16	2	1
*kvázi közép	Átlag alatti bizalom	48,1%	26,3%	45,0%
	Átlag feletti bizalom	51,9%	<u>73,7%</u>	55,0%
	N	592	38	60
*kvázi felső	Átlag alatti bizalom	<u>51,0%</u>	23,7%	26,2%
	Átlag feletti bizalom	49,0%	<u>76,3%</u>	<u>73,8%</u>
	N	345	38	42

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

23. melléklet: A szak nehézsége és bizalom összefüggése hallgatói csoportonként (Khi-négyzet próba, $*p < 0,05$), (%), $N=1352$)

		Tipikus fejlődésű	L-SKI	NL-SKI
könnyebbnek ítélt szak	Átlag alatti bizalom	39,4%	22,2%	39,6%
	Átlag feletti bizalom	60,6%	<u>77,8%</u>	60,4%
	N	368	36	53
*nehezebbnek ítélt szak	Átlag alatti bizalom	<u>54,7%</u>	27,5%	34,6%
	Átlag feletti bizalom	45,3%	<u>72,5%</u>	<u>65,4%</u>
	N	598	40	52

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

24. melléklet: A reziliencia átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszioelemzés, N=1290)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Tipikus fejlődésű	Nő	-,685	,177	15,036	1	,000	,504
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			5,335	2	,069	
	Kvázi középfokú végzettség	-,436	,696	,393	1	,530	,646
	Kvázi felsőfokú végzettség	-,023	,712	,001	1	,974	,977
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			5,908	2	,052	
	Átlagos anyagi helyzet	-,198	,289	,470	1	,493	,820
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	,242	,316	,584	1	,445	1,273
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			,641	2	,726	
	Kisebb város	,068	,203	,111	1	,739	1,070
	Nagyváros	,173	,222	,610	1	,435	1,189
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			5,957	2	,051	
	Egy testvér	,469	,226	4,299	1	,038	1,598
	Nagycsalados	,124	,237	,275	1	,600	1,132
	<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			13,935	3	,003	
	Előnyben részesítésért igényelt	1,798	,607	8,782	1	,003	6,039
	Többletteljesítményért igényelt	,642	,235	7,444	1	,006	1,900
	Mindkét jogcímen igényelt	,933	,353	6,998	1	,008	2,542
	Karrierorientált pályaválasztás	,092	,099	,863	1	,353	1,097
	Tudásorientált pályaválasztás	,224	,103	4,789	1	,029	1,252
	Moratóriumorientált pályaválasztás	-,114	,108	1,130	1	,288	,892
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	-,038	,120	,103	1	,748	,962
	<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			3,014	2	,222	
	Közepesen vonzó szak	-,259	,229	1,279	1	,258	,772
	Erősen vonzó szak	,054	,221	,059	1	,809	1,055
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	-,118	,219	,289	1	,591	,889
	Szak lemorzsolódási rizikója	-,018	,011	2,693	1	,101	,982
	Csúszó félévek száma	-,230	,106	4,742	1	,029	,795
	Volt passzív féléve	-,109	,386	,080	1	,777	,897
	Bizalom mértéke	,266	,082	10,476	1	,001	1,305
	Szülői bevonódás főkomponens	,027	,091	,089	1	,766	1,028
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	,218	,088	6,146	1	,013	1,244
	Constant	1,434	,931	2,372	1	,124	4,196
L-SKI	Nő	-,541	1,578	,117	1	,732	,582
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			,261	2	,878	
	Kvázi középfokú végzettség	5,701	40193,020	,000	1	1,000	299,034

	Kvázi felsőfokú végzettség	4,831	40193,020	,000	1	1,000	125,305
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			1,013	2	,603	
	Átlagos anyagi helyzet	6,379	6,525	,956	1	,328	589,561
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	5,966	6,546	,830	1	,362	389,802
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			2,121	2	,346	
	Kisebb város	1,140	2,373	,231	1	,631	3,128
	Nagyváros	3,748	2,730	1,885	1	,170	42,449
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			2,574	2	,276	
	Egy testvér	2,951	2,177	1,837	1	,175	19,118
	Nagycsaládos	3,525	2,228	2,504	1	,114	33,967
	<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			2,359	3	,501	
	Előnyben részesítésért igényelt	-13,322	8,687	2,352	1	,125	,000
	Többletteljesítményért igényelt	-14,062	9,503	2,189	1	,139	,000
	Mindkét jogcímen igényelt	-13,698	9,196	2,219	1	,136	,000
	Karrierorientált pályaválasztás	,887	,854	1,079	1	,299	2,428
	Tudásorientált pályaválasztás	1,228	,931	1,741	1	,187	3,415
	Moratóriumorientált pályaválasztás	-,503	1,151	,191	1	,662	,605
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	2,446	1,720	2,022	1	,155	11,540
	<i>Shak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			1,826	2	,401	
	Közepesen vonzó shak	2,192	2,887	,576	1	,448	8,955
	Erősen vonzó shak	4,546	3,827	1,411	1	,235	94,243
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt shak	4,543	2,940	2,388	1	,122	93,932
	Shak lemorzsolódási rizikója	-,063	,097	,420	1	,517	,939
	Csúszó félévek száma	-2,115	1,859	1,294	1	,255	,121
	Volt passzív fél éve	-3,638	2,594	1,967	1	,161	,026
	Bizalom mértéke	,021	1,178	,000	1	,986	1,021
	Szülői bevonódás főkomponens	2,351	1,223	3,696	1	,055	10,498
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	1,681	,815	4,257	1	,039	5,373
	Constant	-,065	40193,021	,000	1	1,000	,937
NL-SKI	Nő	,369	,634	,339	1	,560	1,446
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alafokú végzettség)</i>			2,424	2	,298	
	Kvázi középfokú végzettség	21,693	40192,842	,000	1	1,000	263,791
	Kvázi felsőfokú végzettség	22,692	40192,842	,000	1	1,000	716,104
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			2,914	2	,233	
	Átlagos anyagi helyzet	1,200	1,129	1,130	1	,288	3,320
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	1,968	1,231	2,559	1	,110	7,160
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			1,204	2	,548	
	Kisebb város	-,494	,722	,469	1	,494	,610
	Nagyváros	-,850	,775	1,204	1	,273	,427
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			4,282	2	,118	
	Egy testvér	-,034	,769	,002	1	,965	,967
	Nagycsaládos	-1,368	,843	2,630	1	,105	,255
	<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			3,216	3	,359	
	Előnyben részesítésért igényelt	,213	1,053	,041	1	,840	1,237
	Többletteljesítményért igényelt	,617	,913	,457	1	,499	1,854

Mindkét jogcímen igényelt	-,498	,918	,294	1	,588	,608
Karrierorientált pályaválasztás	,058	,377	,024	1	,877	1,060
Tudásorientált pályaválasztás	,059	,370	,026	1	,872	1,061
Moratóriumorientált pályaválasztás	-,024	,373	,004	1	,949	,977
Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	,808	,492	2,696	1	,101	2,242
<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			1,257	2	,533	
Közepesen vonzó szak	-,241	,827	,085	1	,770	,785
Erősen vonzó szak	-,945	,936	1,020	1	,313	,389
Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	-,805	,771	1,089	1	,297	,447
Szak lemorzsolódási rizikója	-,022	,041	,293	1	,588	,978
Csúszó félévek száma	,093	,383	,059	1	,808	1,098
Volt passzív féléve	-2,101	1,623	1,675	1	,196	,122
Bizalom mértéke	-,074	,269	,075	1	,785	,929
Szülői bevonódás főkomponens	-,289	,330	,768	1	,381	,749
Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-,030	,287	,011	1	,918	,971
Constant	-22,115	40192,842	,000	1	1,000	,000

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

25. melléklet: Az átlag feletti rezilienciára ható tényezők a sajátos képzési igényű hallgatók körében (bináris logisztikus regresszió, $N=331$)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
L-SKI						
<i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>			,645	3	,886	
Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	-1,283	1,749	,538	1	,463	,277
Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	-1,261	1,570	,645	1	,422	,283
Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	-25,144	40192,970	,000	1	1,000	,000
<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>			5,121	3	,163	
Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	,119	1,042	,013	1	,909	1,127
Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	-1,986	1,341	2,194	1	,139	,137
Befogadó oktatói és hallgatói közeg	-2,029	1,144	3,143	1	,076	,131
Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	,015	,344	,002	1	,965	1,015
Közvetlen kapcsolatokról való tájékozódás	-,656	,337	3,791	1	,052	,519
Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	,028	,303	,008	1	,928	1,028
Részt vett speciális oktatásban	-,649	,783	,687	1	,407	,523
Multiplex szülői bevonódás	,644	,440	2,142	1	,143	1,904
Instrumentális szülői bevonódás	-,254	,350	,528	1	,468	,776
Anyagi támogatás a szülők részéről	-,009	,348	,001	1	,979	,991
Pozitív oktatói attitűd	,028	,544	,003	1	,959	1,029
Negatív oktatói attitűd	-,572	,379	2,286	1	,131	,564
Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	-,171	,336	,258	1	,611	,843

	Pozitív középiskolai tanári attitűd	,247	,428	,332	1	,565	1,280
	Negatív középiskolai tanári attitűd	,450	,383	1,380	1	,240	1,569
	Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	-,515	,381	1,820	1	,177	,598
	Pozitív osztálytársi attitűd	,276	,331	,694	1	,405	1,318
	Negatív osztálytársi attitűd	,386	,328	1,383	1	,240	1,471
	Pozitív hallgatói attitűd	,489	,505	,937	1	,333	1,631
	Negatív hallgatói attitűd	,127	,360	,124	1	,724	1,135
	Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	-,253	,406	,389	1	,533	,776
	Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	,031	,349	,008	1	,930	1,031
	Online baráti kapcsolat	,075	,377	,039	1	,843	1,078
	Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	1,181	,612	3,723	1	,054	3,259
	Constant	3,488	1,808	3,723	1	,054	32,725
NL-SKI	<i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>			5,935	3	,115	
	Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	1,911	,796	5,771	1	,016	6,761
	Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	1,320	,656	4,053	1	,044	3,742
	Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	1,348	,993	1,842	1	,175	3,849
	<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>			2,122	3	,547	
	Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	,761	,671	1,284	1	,257	2,140
	Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	-,136	,773	,031	1	,860	,873
	Befogadó oktatói és hallgatói közeg	,417	,624	,447	1	,504	1,517
	Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	-,300	,264	1,299	1	,254	,741
	Közvetlen kapcsolatokról való tájékozódás	-,267	,235	1,294	1	,255	,766
	Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	-,677	,260	6,761	1	,009	,508
	Részt vett speciális oktatásban	-,754	,493	2,342	1	,126	,470
	Multiplex szülői bevonódás	,253	,369	,470	1	,493	1,287
	Instrumentális szülői bevonódás	,095	,273	,121	1	,728	1,100
	Anyagi támogatás a szülők részéről	-,715	,245	8,545	1	,003	,489
	Pozitív oktatói attitűd	-,384	,374	1,052	1	,305	,681
	Negatív oktatói attitűd	-,063	,269	,055	1	,814	,939
	Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	,246	,256	,926	1	,336	1,280
	Pozitív középiskolai tanári attitűd	,288	,255	1,274	1	,259	1,334
	Negatív középiskolai tanári attitűd	-,190	,218	,767	1	,381	,827
	Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	,233	,249	,871	1	,351	1,262
	Pozitív osztálytársi attitűd	-,245	,336	,530	1	,467	,783
	Negatív osztálytársi attitűd	,032	,262	,015	1	,903	1,032
	Pozitív hallgatói attitűd	-,142	,299	,225	1	,635	,868
	Negatív hallgatói attitűd	-,201	,238	,714	1	,398	,818
	Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	,298	,324	,846	1	,358	1,347
	Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	-,402	,229	3,081	1	,079	,669
	Online baráti kapcsolat	,325	,231	1,975	1	,160	1,384
	Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	,747	,510	2,145	1	,143	2,110

Constant

-1,951 1,078 3,274 1 ,070 ,142

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

26. melléklet: A tanulmányi kötelezettségeken túli teljesítmények átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszioelemzés, $N=1290$)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Tipikus fejlődésű	Nő	,296	,186	2,521	1	,112	1,344
	Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)			4,348	2	,114	
	Kvázi középfokú végzettség	1,220	,863	1,997	1	,158	3,388
	Kvázi felsőfokú végzettség	1,501	,877	2,928	1	,087	4,488
	Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)			12,784	2	,002	
	Átlagos anyagi helyzet	-,105	,301	,121	1	,728	,901
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	,567	,328	2,996	1	,083	1,763
	Településtípus (ref.: község, falu)			3,791	2	,150	
	Kisebb város	-,231	,214	1,169	1	,280	,793
	Nagyváros	,147	,230	,409	1	,522	1,159
	Családméret (ref.: egyke)			2,818	2	,244	
	Egy testvér	-,248	,234	1,128	1	,288	,780
	Nagycsaládos	-,414	,247	2,804	1	,094	,661
	Többletpontok (ref.: nem igényelt)			17,447	3	,001	
	Előnyben részesítésért igényelt	,447	,632	,499	1	,480	1,563
	Többletteljesítményért igényelt	,724	,272	7,086	1	,008	2,062
	Mindkét jogcímen igényelt	1,577	,382	17,089	1	,000	4,842
	Karrierorientált pályaválasztás	-,142	,102	1,934	1	,164	,867
	Tudásorientált pályaválasztás	,289	,111	6,748	1	,009	1,335
	Moratóriumorientált pályaválasztás	-,255	,113	5,069	1	,024	,775
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	,262	,124	4,443	1	,035	1,300
	Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)			5,648	2	,059	
	Közepesen vonzó szak	-,143	,235	,373	1	,541	,866
	Erősen vonzó szak	-,496	,232	4,572	1	,032	,609
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	,428	,234	3,348	1	,067	1,534
	Szak lemorzsolódási rizikója	-,038	,012	9,892	1	,002	,962
	Csúszó félévek száma	,133	,105	1,606	1	,205	1,142
	Volt passzív félve	,332	,400	,686	1	,407	1,393
	Bizalom mértéke	-,135	,087	2,415	1	,120	,874
	Szülői bevonódás főkomponens	-,041	,096	,181	1	,671	,960
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-,061	,088	,486	1	,486	,941
	Reziliencia mértéke	,280	,094	8,939	1	,003	1,323
	Constant	-1,906	1,098	3,015	1	,082	,149
L-SKI	Nő	-,494	,816	,368	1	,544	,610

	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			5,225	2	,073
	Kvázi középfokú végzettség	21,526	40193,108	,000	1	1,000 223,265
	Kvázi felsőfokú végzettség	19,291	40193,108	,000	1	1,000 238,879
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			,346	2	,841
	Átlagos anyagi helyzet	-,852	1,534	,309	1	,579 ,427
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	-,962	1,684	,326	1	,568 ,382
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			2,629	2	,269
	Kisebb város	1,305	1,399	,870	1	,351 3,689
	Nagyváros	2,416	1,528	2,500	1	,114 11,200
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			,867	2	,648
	Egy testvér	-,333	1,304	,065	1	,798 ,717
	Nagycsaládos	-1,019	1,319	,597	1	,440 ,361
	<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			,790	3	,852
	Előnyben részesítésért igényelt	,766	1,979	,150	1	,699 2,151
	Többletteljesítményért igényelt	-,740	1,814	,167	1	,683 ,477
	Mindkét jogcímen igényelt	,506	1,544	,107	1	,743 1,659
	Karrierorientált pályaválasztás	-,669	,612	1,197	1	,274 ,512
	Tudásorientált pályaválasztás	,285	,437	,423	1	,515 1,329
	Moratóriumorientált pályaválasztás	,934	,668	1,956	1	,162 2,545
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	-1,169	,729	2,569	1	,109 ,311
	<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			1,419	2	,492
	Közepesen vonzó szak	1,309	1,589	,678	1	,410 3,701
	Erősen vonzó szak	2,082	1,790	1,352	1	,245 8,017
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	-1,492	1,513	,973	1	,324 ,225
	Szak lemorzsolódási rizikója	,098	,072	1,844	1	,175 1,103
	Csúszó félévek száma	-1,030	,809	1,622	1	,203 ,357
	Volt passzív fél éve	1,726	1,470	1,378	1	,240 5,618
	Bizalom mértéke	-1,198	,640	3,502	1	,061 ,302
	Szülői bevonódás főkomponens	,414	,558	,550	1	,458 1,513
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-,718	,593	1,463	1	,226 ,488
	Reziliencia mértéke	,821	,593	1,917	1	,166 2,273
	Constant	-22,338	40193,108	,000	1	1,000 ,000
NL-SKI	Nő	,317	,803	,156	1	,693 1,373
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			3,191	2	,203
	Kvázi középfokú végzettség	18,282	40193,052	,000	1	1,000 870,135
	Kvázi felsőfokú végzettség	19,771	40193,052	,000	1	1,000 385,958
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			,004	2	,998
	Átlagos anyagi helyzet	21,134	12278,675	,000	1	,999 150,839
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	21,180	12278,675	,000	1	,999 157,947
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			3,455	2	,178
	Kisebb város	,843	,967	,761	1	,383 2,324
	Nagyváros	1,871	1,063	3,097	1	,078 6,497
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			4,013	2	,134
	Egy testvér	-,382	,925	,170	1	,680 ,683
	Nagycsaládos	-1,760	1,014	3,014	1	,083 ,172

<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			1,910	3	,591	
Előnyben részesítésért igényelt	,427	1,513	,080	1	,778	1,532
Többletteljesítményért igényelt	-,323	1,248	,067	1	,796	,724
Mindkét jogcímen igényelt	-1,030	1,302	,626	1	,429	,357
Karrierorientált pályaválasztás	,735	,519	2,004	1	,157	2,086
Tudásorientált pályaválasztás	1,209	,537	5,066	1	,024	3,350
Moratóriumorientált pályaválasztás	-,521	,506	1,061	1	,303	,594
Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	,828	,597	1,921	1	,166	2,289
<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			3,264	2	,196	
Közepesen vonzó szak	1,275	1,035	1,520	1	,218	3,580
Erősen vonzó szak	-,125	1,132	,012	1	,912	,883
Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	,355	,995	,128	1	,721	1,427
Szak lemorzsolódási rizikója	-,021	,053	,150	1	,699	,980
Csúszó félévek száma	-,393	,515	,582	1	,445	,675
Volt passzív féléve	2,379	1,824	1,701	1	,192	10,798
Bizalom mértéke	-,595	,379	2,458	1	,117	,552
Szülői bevonódás főkomponens	,352	,343	1,055	1	,304	1,422
Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-,134	,365	,136	1	,712	,874
Reziliencia mértéke	,329	,376	,768	1	,381	1,390
Constant	-40,387	42026,743	,000	1	,999	,000

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

27. melléklet: A tanulmányokon túli többletteljesítmények átlag feletti megjelenésére ható tényezők a sajátos képzési igényű hallgatók körében (bináris logisztikus regresszió, $N=331$)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
L-SKI <i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>			4,433	3	,218	
Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	3,466	1,648	4,423	1	,035	32,008
Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	2,429	1,365	3,167	1	,075	11,347
Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	-18,594	40192,970	,000	1	1,000	,000
<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>			3,867	3	,276	
Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	,752	1,175	,410	1	,522	2,122
Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	-1,703	1,400	1,481	1	,224	,182
Befogadó oktatói és hallgatói közeg	-,530	1,191	,198	1	,656	,588
Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	-,427	,365	1,367	1	,242	,652
Közvetlen kapcsolatokról való tájékozódás	-,858	,341	6,334	1	,012	,424
Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	,304	,293	1,074	1	,300	1,355
Részt vett speciális oktatásban	-1,032	,786	1,726	1	,189	,356
Multiplex szülői bevonódás	,656	,439	2,239	1	,135	1,928

	Instrumentális szülői bevonódás	-,137	,304	,203	1	,652	,872
	Anyagi támogatás a szülők részéről	-,223	,363	,379	1	,538	,800
	Pozitív oktatói attitűd	1,284	,570	5,065	1	,024	3,610
	Negatív oktatói attitűd	-,225	,342	,431	1	,512	,799
	Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	,381	,345	1,219	1	,270	1,463
	Pozitív középiskolai tanári attitűd	-,571	,418	1,859	1	,173	,565
	Negatív középiskolai tanári attitűd	-1,003	,430	5,439	1	,020	,367
	Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	,247	,319	,602	1	,438	1,281
	Pozitív osztálytársi attitűd	-,245	,331	,550	1	,458	,782
	Negatív osztálytársi attitűd	,964	,368	6,860	1	,009	2,621
	Pozitív hallgatói attitűd	,428	,491	,758	1	,384	1,533
	Negatív hallgatói attitűd	-,506	,352	2,063	1	,151	,603
	Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	,328	,413	,632	1	,427	1,389
	Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	-,761	,353	4,661	1	,031	,467
	Online baráti kapcsolat	,210	,362	,337	1	,561	1,234
	Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	-,127	,642	,039	1	,844	,881
	Constant	-1,446	2,088	,480	1	,489	,236
NL-SKI	<i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>			10,760	3	,013	
	Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	4,041	1,237	10,674	1	,001	56,877
	Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	3,089	1,065	8,405	1	,004	21,946
	Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	2,683	1,462	3,367	1	,067	14,629
	<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>			3,404	3	,333	
	Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	1,505	,893	2,837	1	,092	4,502
	Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	,641	,951	,455	1	,500	1,899
	Befogadó oktatói és hallgatói közeg	,374	,798	,219	1	,640	1,453
	Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	-,198	,342	,335	1	,563	,820
	Közvetlen kapcsolatokról való tájékozódás	-,511	,315	2,631	1	,105	,600
	Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	-,728	,319	5,211	1	,022	,483
	Részt vett speciális oktatásban	-,831	,624	1,774	1	,183	,435
	Multiplex szülői bevonódás	,095	,430	,049	1	,824	1,100
	Instrumentális szülői bevonódás	-,089	,344	,068	1	,795	,914
	Anyagi támogatás a szülők részéről	-,360	,297	1,463	1	,226	,698
	Pozitív oktatói attitűd	-,043	,426	,010	1	,920	,958
	Negatív oktatói attitűd	-,484	,346	1,961	1	,161	,616
	Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	,024	,307	,006	1	,939	1,024
	Pozitív középiskolai tanári attitűd	,094	,304	,095	1	,757	1,099
	Negatív középiskolai tanári attitűd	,528	,294	3,237	1	,072	1,696
	Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	,473	,311	2,316	1	,128	1,605
	Pozitív osztálytársi attitűd	,261	,418	,390	1	,532	1,299
	Negatív osztálytársi attitűd	-,217	,330	,432	1	,511	,805
	Pozitív hallgatói attitűd	,576	,380	2,297	1	,130	1,778

Negatív hallgatói attitűd	,457	,277	2,722	1	,099	1,579
Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	-,170	,338	,255	1	,614	,843
Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	,336	,279	1,449	1	,229	1,399
Online baráti kapcsolat	-,290	,276	1,098	1	,295	,749
Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	-,330	,570	,335	1	,563	,719
Constant	-2,751	1,457	3,567	1	,059	,064

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

28. melléklet: A lemorzsolódási rizikótényezők átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, $N=1290$)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Tipikus fejlődésű	Nő	-,128	,183	,488	1	,485	,880
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			,321	2	,852	
	Kvázi középfokú végzettség	-,348	,727	,230	1	,632	,706
	Kvázi felsőfokú végzettség	-,406	,749	,294	1	,588	,666
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			,328	2	,849	
	Átlagos anyagi helyzet	-,121	,295	,169	1	,681	,886
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	-,186	,327	,322	1	,570	,831
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			1,926	2	,382	
	Kisebb város	-,288	,213	1,823	1	,177	,750
	Nagyváros	-,124	,230	,292	1	,589	,883
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			,001	2	,999	
	Egy testvér	,008	,240	,001	1	,975	1,008
	Nagycsaládos	,003	,250	,000	1	,990	1,003
	<i>Többletpontos (ref.: nem igényelt)</i>			1,457	3	,692	
	Előnyben részesítésért igényelt	,228	,610	,139	1	,709	1,256
	Többletteljesítményért igényelt	,291	,252	1,328	1	,249	1,337
	Mindkét jogcímen igényelt	,350	,369	,898	1	,343	1,419
	Karrierorientált pályaválasztás	-,118	,105	1,252	1	,263	,889
	Tudásorientált pályaválasztás	-,222	,109	4,171	1	,041	,801
	Moratóriumorientált pályaválasztás	-,051	,115	,195	1	,659	,951
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	,237	,129	3,369	1	,066	1,268
	<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			4,658	2	,097	
	Közepesen vonzó szak	,085	,235	,132	1	,717	1,089
	Erősen vonzó szak	-,318	,232	1,891	1	,169	,727
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	,451	,232	3,782	1	,052	1,570
	Szak lemorzsolódási rizikója	-,004	,012	,100	1	,751	,996
	Csúszó félévek száma	,463	,114	16,393	1	,000	1,589
	Volt passzív féléve	,531	,410	1,676	1	,196	1,700
	Bizalom mértéke	-,362	,088	16,881	1	,000	,696

	Szülői bevonódás főkomponens	-1,143	,094	2,332	1	,127	,867
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-,067	,091	,548	1	,459	,935
	Reziliencia mértéke	-3,314	,097	10,409	1	,001	,731
	Tanulmányokon túli eredményesség	-,002	,046	,001	1	,970	,998
	Constant	-,510	,967	,278	1	,598	,600
L-SKI	Nő	89,972	24594,485	,000	1	,997	1,186
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			,000	2	1,000	
	Kvázi középfokú végzettség	140,997	68550,776	,000	1	,998	1,715
	Kvázi felsőfokú végzettség	64,227	83153,489	,000	1	,999	7,823
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			,000	2	1,000	
	Átlagos anyagi helyzet	-,97,599	58587,630	,000	1	,999	,000
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	109,365	77008,190	,000	1	,999	,000
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			,000	2	1,000	
	Kisebb város	-,23,997	37486,204	,000	1	,999	,000
	Nagyváros	-,19,368	18103,623	,000	1	,999	,000
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			,000	2	1,000	
	Egy testvér	-,86,834	15636,025	,000	1	,996	,000
	Nagycsaládos	155,453	17513,032	,000	1	,993	,000
	<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			,000	3	1,000	
	Előnyben részesítésért igényelt	176,048	69959,513	,000	1	,998	2,861
	Többletteljesítményért igényelt	248,345	31511,006	,000	1	,994	7,157
	Mindkét jogcímen igényelt	319,908	36668,045	,000	1	,993	8,597
	Karrierorientált pályaválasztás	-,72,029	14565,371	,000	1	,996	,000
	Tudásorientált pályaválasztás	-,3,833	3948,670	,000	1	,999	,022
	Moratóriumorientált pályaválasztás	52,049	15135,481	,000	1	,997	4,024
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	-,37,408	5659,261	,000	1	,995	,000
	<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			,000	2	1,000	
	Közepesen vonzó szak	72,674	47569,017	,000	1	,999	3,646
	Erősen vonzó szak	57,421	13275,370	,000	1	,997	8,663
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	80,137	30055,826	,000	1	,998	6,354
	Szak lemorzsolódási rizikója	-,209	1895,893	,000	1	1,000	,811
	Csúszó félévek száma	29,724	12950,427	,000	1	,998	811,181
	Volt passzív féléve	40,659	22597,759	,000	1	,999	455,090
	Bizalom mértéke	-,60,556	6657,051	,000	1	,993	,000
	Szülői bevonódás főkomponens	28,847	10128,045	,000	1	,998	337,480
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-,14,252	5022,342	,000	1	,998	,000
	Reziliencia mértéke	5,742	3537,940	,000	1	,999	311,785
	Tanulmányokon túli eredményesség	-,24,399	6073,984	,000	1	,997	,000
	Constant	328,979	90364,776	,000	1	,997	,000
NL-SKI	Nő	1,286	,740	3,020	1	,082	3,618
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			4,468	2	,107	
	Kvázi középfokú végzettség	22,767	40192,912	,000	1	1,000	772,165
	Kvázi felsőfokú végzettség	24,573	40192,912	,000	1	1,000	469,887

<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			3,828	2	,148	
Átlagos anyagi helyzet	1,781	1,195	2,222	1	,136	5,935
Átlagosnál jobb anyagi helyzet	,459	1,328	,120	1	,729	1,583
<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			,213	2	,899	
Kisebb város	-,318	,849	,140	1	,708	,728
Nagyváros	-,436	,969	,203	1	,652	,646
<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			1,177	2	,555	
Egy testvér	1,161	1,104	1,105	1	,293	3,193
Nagycsaládos	,722	1,155	,391	1	,532	2,058
<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			3,875	3	,275	
Előnyben részesítésért igényelt	-2,431	1,431	2,886	1	,089	,088
Többletteljesítményért igényelt	-1,994	1,111	3,221	1	,073	,136
Mindkét jogcímen igényelt	-1,708	1,157	2,180	1	,140	,181
Karrierorientált pályaválasztás	,203	,450	,204	1	,652	1,225
Tudásorientált pályaválasztás	,064	,419	,023	1	,879	1,066
Moratóriumorientált pályaválasztás	,456	,452	1,017	1	,313	1,577
Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	1,351	,598	5,097	1	,024	3,861
<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			2,602	2	,272	
Közepesen vonzó szak	-,664	,955	,483	1	,487	,515
Erősen vonzó szak	-1,859	1,163	2,553	1	,110	,156
Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	1,613	,968	2,776	1	,096	5,019
Szak lemorzsolódási rizikója	-,105	,057	3,373	1	,066	,900
Csúszó félévek száma	,641	,464	1,907	1	,167	1,899
Volt passzív féléve	-1,090	1,522	,512	1	,474	,336
Bizalom mértéke	-,887	,360	6,060	1	,014	,412
Szülői bevonódás főkomponens	-1,003	,440	5,209	1	,022	,367
Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-,730	,362	4,067	1	,044	,482
Reziliencia mértéke	-,738	,350	4,457	1	,035	,478
Tanulmányokon túli eredményesség	,067	,166	,165	1	,685	1,070
Constant	-24,240	40192,912	,000	1	1,000	,000

Forrás: Included2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

29. melléklet: A lemorzsolódási rizikófaktorok átlag feletti megjelenésére ható tényezők a sajátos képzési igényű hallgatók körében (bináris logisztikus regresszió, $N=331$)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
L-SKI	<i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>			,630	3	,889	
	Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	-,484	2,233	,047	1	,828	,616
	Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	-1,107	1,912	,335	1	,563	,331
	Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	22,103	40192,970	,000	1	1,000	397,287
	<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>			8,528	3	,036	

Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	2,383	1,659	2,064	1	,151	10,840
Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	3,692	2,089	3,122	1	,077	40,114
Befogadó oktatói és hallgatói közeg	5,985	2,190	7,470	1	,006	397,297
Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	-,960	,551	3,035	1	,081	,383
Közvetlen kapcsolatokról való tájékozódás	-1,185	,475	6,208	1	,013	,306
Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	-,347	,420	,684	1	,408	,707
Részt vett speciális oktatásban	,126	1,009	,016	1	,901	1,134
Multiplex szülői bevonódás	-,943	,577	2,672	1	,102	,390
Instrumentális szülői bevonódás	,743	,467	2,524	1	,112	2,101
Anyagi támogatás a szülők részéről	,058	,484	,014	1	,905	1,059
Pozitív oktatói attitűd	-1,766	,906	3,799	1	,051	,171
Negatív oktatói attitűd	1,368	,466	8,616	1	,003	3,928
Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	1,232	,559	4,861	1	,027	3,427
Pozitív középiskolai tanári attitűd	,301	,484	,387	1	,534	1,351
Negatív középiskolai tanári attitűd	-,555	,492	1,271	1	,260	,574
Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	-,178	,434	,168	1	,682	,837
Pozitív osztálytársi attitűd	,697	,463	2,266	1	,132	2,008
Negatív osztálytársi attitűd	-,115	,468	,060	1	,806	,891
Pozitív hallgatói attitűd	-,361	,562	,413	1	,521	,697
Negatív hallgatói attitűd	1,009	,515	3,845	1	,050	2,744
Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	,722	,619	1,357	1	,244	2,058
Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	-1,090	,452	5,798	1	,016	,336
Online baráti kapcsolat	1,677	,604	7,725	1	,005	5,352
Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	-1,394	,864	2,603	1	,107	,248
Constant	-5,638	3,295	2,927	1	,087	,004
NL-SKI	<i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>					
			1,833	3	,608	
Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	,910	,758	1,440	1	,230	2,485
Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	,257	,618	,173	1	,677	1,293
Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	,470	1,027	,210	1	,647	1,600
<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>						
			1,584	3	,663	
Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	,204	,671	,093	1	,761	1,227
Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	,830	,758	1,198	1	,274	2,293
Befogadó oktatói és hallgatói közeg	,040	,597	,005	1	,946	1,041
Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	,040	,251	,025	1	,875	1,040
Közvetlen kapcsolatokról való tájékozódás	,091	,226	,161	1	,688	1,095
Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	,318	,246	1,664	1	,197	1,374
Részt vett speciális oktatásban	-,528	,514	1,054	1	,305	,590
Multiplex szülői bevonódás	-,239	,366	,425	1	,514	,788
Instrumentális szülői bevonódás	,191	,277	,476	1	,490	1,211
Anyagi támogatás a szülők részéről	,367	,242	2,304	1	,129	1,444
Pozitív oktatói attitűd	-,587	,381	2,370	1	,124	,556

Negatív oktatói attitűd	,427	,268	2,529	1	,112	1,532
Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	-,108	,241	,202	1	,653	,897
Pozitív középiskolai tanári attitűd	,589	,269	4,799	1	,028	1,802
Negatív középiskolai tanári attitűd	,335	,231	2,107	1	,147	1,397
Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	-,302	,246	1,513	1	,219	,739
Pozitív osztálytársi attitűd	-,519	,343	2,285	1	,131	,595
Negatív osztálytársi attitűd	,039	,269	,022	1	,883	1,040
Pozitív hallgatói attitűd	,187	,308	,369	1	,543	1,206
Negatív hallgatói attitűd	-,158	,245	,415	1	,520	,854
Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	,157	,278	,319	1	,572	1,170
Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	-,615	,235	6,844	1	,009	,541
Online baráti kapcsolat	-,163	,229	,507	1	,476	,849
Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	,036	,488	,006	1	,941	1,037
Constant	-1,065	1,056	1,017	1	,313	,345

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

30. melléklet: A perzisztencia átlag feletti megjelenésére ható tényezők (bináris logisztikus regresszióelemzés, $N=1290$)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Tipikus Nő	,581	,192	9,112	1	,003	1,787
fejlődésű Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)			,765	2	,682	
Kvázi középfokú végzettség	-,688	,822	,701	1	,402	,502
Kvázi felsőfokú végzettség	-,736	,842	,764	1	,382	,479
Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)			4,277	2	,118	
Átlagos anyagi helyzet	-,662	,320	4,271	1	,039	,516
Átlagosnál jobb anyagi helyzet	-,574	,351	2,678	1	,102	,563
Településtípus (ref.: község, falu)			1,282	2	,527	
Kisebb város	,202	,226	,797	1	,372	1,224
Nagyváros	-,009	,246	,001	1	,971	,991
Családméret (ref.: egyke)			7,451	2	,024	
Egy testvér	-,609	,263	5,354	1	,021	,544
Nagycsaládos	-,737	,276	7,152	1	,007	,478
Többletpontok (ref.: nem igényelt)			5,940	3	,115	
Előnyben részesítésért igényelt	1,001	,741	1,826	1	,177	2,721
Többletteljesítményért igényelt	-,296	,264	1,261	1	,261	,743
Mindkét jogcímen igényelt	-,663	,407	2,657	1	,103	,515
Karrierorientált pályaválasztás	,248	,115	4,669	1	,031	1,281
Tudásorientált pályaválasztás	,747	,124	36,336	1	,000	2,110
Moratóriumorientált pályaválasztás	,124	,122	1,032	1	,310	1,131
Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	-,098	,136	,520	1	,471	,907

	<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			1,785	2	,410	
	Közepesen vonzó szak	-,325	,254	1,639	1	,200	,723
	Erősen vonzó szak	-,277	,246	1,270	1	,260	,758
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	-,085	,247	,118	1	,731	,918
	Szak lemorzsolódási rizikója	-,010	,012	,663	1	,415	,990
	Csúszó félévek száma	-,287	,122	5,558	1	,018	,750
	Volt passzív féléve	-,455	,446	1,041	1	,308	,634
	Bizalom mértéke	,214	,095	5,057	1	,025	1,239
	Szülői bevonódás főkomponens	,423	,104	16,585	1	,000	1,526
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	,036	,100	,133	1	,716	1,037
	Reziliencia mértéke	,176	,105	2,779	1	,096	1,192
	Tanulmányokon túli eredményesség	,118	,050	5,600	1	,018	1,125
	Lemorzsolódási rizikó	-,101	,026	15,199	1	,000	,904
	Constant	2,251	1,094	4,236	1	,040	9,494
L-SKI	Nő	43,354	20581,717	,000	1	,998	673,757
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			,000	2	1,000	
	Kvázi középfokú végzettség	-395,787	81959,029	,000	1	,996	,000
	Kvázi felsőfokú végzettség	-399,687	94495,041	,000	1	,997	,000
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			,000	2	1,000	
	Átlagos anyagi helyzet	11,640	32047,119	,000	1	1,000	113,525
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	-13,270	27804,615	,000	1	1,000	,000
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			,000	2	1,000	
	Kisebb város	43,958	37747,718	,000	1	,999	123,201
	Nagyváros	163,731	38070,083	,000	1	,997	1,280
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			,000	2	1,000	
	Egy testvér	-37,764	37805,375	,000	1	,999	,000
	Nagycsaládos	78,336	15206,391	,000	1	,996	1,049
	<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			,000	3	1,000	
	Előnyben részesítésért igényelt	-97,409	26809,488	,000	1	,997	,000
	Többletteljesítményért igényelt	-81,102	17659,372	,000	1	,996	,000
	Mindkét jogcímen igényelt	-26,376	25471,182	,000	1	,999	,000
	Karrierorientált pályaválasztás	37,898	11508,104	,000	1	,997	2,846
	Tudásorientált pályaválasztás	34,966	6556,579	,000	1	,996	1,532
	Moratóriumorientált pályaválasztás	-56,880	15958,086	,000	1	,997	,000
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	-3,712	23965,932	,000	1	1,000	,024
	<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			,000	2	1,000	
	Közepesen vonzó szak	-68,259	25775,806	,000	1	,998	,000
	Erősen vonzó szak	-110,232	33410,178	,000	1	,997	,000
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	-130,894	22501,774	,000	1	,995	,000
	Szak lemorzsolódási rizikója	-1,912	814,754	,000	1	,998	,148
	Csúszó félévek száma	-3,535	7516,161	,000	1	1,000	,029
	Volt passzív féléve	-235,695	29959,391	,000	1	,994	,000
	Bizalom mértéke	77,789	8137,324	,000	1	,992	6,070
	Szülői bevonódás főkomponens	62,222	20071,932	,000	1	,998	1,054
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	-53,991	6823,765	,000	1	,994	,000

	Reziliencia mértéke	34,222	13753,038	,000	1	,998	7,283
	Tanulmányokon túli eredményesség	2,444	4668,896	,000	1	1,000	11,521
	Lemorzsolódási rizikó	-4,093	2603,872	,000	1	,999	,017
	Constant	505,920	82957,565	,000	1	,995	5,229
NL-SKI	Nő	-,082	,655	,016	1	,900	,921
	<i>Szülők kvázi iskolai végzettsége (ref.: kvázi alapfokú végzettség)</i>			,182	2	,913	
	Kvázi középfokú végzettség	20,768	40192,927	,000	1	1,000	1,046
	Kvázi felsőfokú végzettség	21,079	40192,927	,000	1	1,000	1,426
	<i>Relatív anyagi helyzet (ref.: átlagosnál rosszabb)</i>			1,534	2	,464	
	Átlagos anyagi helyzet	1,334	1,518	,773	1	,379	3,798
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	1,877	1,594	1,388	1	,239	6,536
	<i>Településtípus (ref.: község, falu)</i>			1,725	2	,422	
	Kisebb város	-1,049	,806	1,693	1	,193	,350
	Nagyváros	-,790	,832	,902	1	,342	,454
	<i>Családméret (ref.: egyke)</i>			,076	2	,962	
	Egy testvér	,258	1,088	,056	1	,813	1,294
	Nagycsaládos	,109	1,136	,009	1	,923	1,116
	<i>Többletpontok (ref.: nem igényelt)</i>			,617	3	,892	
	Előnyben részesítésért igényelt	,126	1,518	,007	1	,934	1,134
	Többletteljesítményért igényelt	-,568	1,110	,262	1	,609	,567
	Mindkét jogcímen igényelt	-,062	1,051	,003	1	,953	,940
	Karrierorientált pályaválasztás	-,161	,442	,132	1	,716	,851
	Tudásorientált pályaválasztás	-,147	,470	,098	1	,754	,863
	Moratóriumorientált pályaválasztás	-,089	,430	,043	1	,836	,915
	Társadalmi mobilitási célú pályaválasztás	-,516	,523	,973	1	,324	,597
	<i>Szak attraktivitása (ref.: kevésbé vonzó)</i>			,068	2	,967	
	Közepesen vonzó szak	,108	1,002	,012	1	,914	1,114
	Erősen vonzó szak	-,109	1,106	,010	1	,922	,897
	Oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szak	,135	,840	,026	1	,873	1,144
	Szak lemorzsolódási rizikója	-,013	,048	,068	1	,795	,988
	Csúszó félévek száma	-1,104	,612	3,252	1	,071	,331
	Volt passzív félve	-,382	1,781	,046	1	,830	,683
	Bizalom mértéke	,478	,349	1,872	1	,171	1,612
	Szülői bevonódás főkomponens	,125	,346	,130	1	,718	1,133
	Hallgatótársakkal való kapcsolattartás	,409	,328	1,551	1	,213	1,505
	Reziliencia mértéke	,369	,360	1,055	1	,304	1,447
	Tanulmányokon túli eredményesség	,348	,205	2,885	1	,089	1,416
	Lemorzsolódási rizikó	-,007	,088	,006	1	,940	,993
	Constant	-20,379	40192,927	,000	1	1,000	,000

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

31. melléklet: A lemorzsolódási rizikófaktorok átlag feletti megjelenésére ható tényezők a sajátos képzési igényű hallgatók körében (bináris logisztikus regresszió, $N=331$)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
L-SKI	<i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>			4,752	3	,191	
	Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	-3,135	1,523	4,237	1	,040	,043
	Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	-1,900	1,314	2,089	1	,148	,150
	Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	-25,692	40192,970	,000	1	,999	,000
	<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>			4,573	3	,206	
	Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	,634	,971	,427	1	,513	1,886
	Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	2,548	1,232	4,280	1	,039	12,787
	Befogadó oktatói és hallgatói közeg	1,155	1,034	1,249	1	,264	3,175
	Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	,330	,319	1,073	1	,300	1,391
	Közvetlen kapcsolatoktól való tájékozódás	-,167	,306	,295	1	,587	,847
	Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	,555	,301	3,390	1	,066	1,742
	Részt vett speciális oktatásban	,959	,734	1,707	1	,191	2,608
	Multiplex szülői bevonódás	,899	,466	3,728	1	,053	2,457
	Instrumentális szülői bevonódás	-,626	,333	3,541	1	,060	,535
	Anyagi támogatás a szülők részéről	,675	,365	3,417	1	,065	1,964
	Pozitív oktatói attitűd	-,603	,572	1,109	1	,292	,547
	Negatív oktatói attitűd	-,490	,323	2,301	1	,129	,613
	Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	-,241	,340	,502	1	,479	,786
	Pozitív középiskolai tanári attitűd	,721	,405	3,169	1	,075	2,056
	Negatív középiskolai tanári attitűd	,277	,364	,580	1	,446	1,320
	Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	,165	,311	,281	1	,596	1,179
	Pozitív osztálytársi attitűd	,205	,313	,429	1	,512	1,228
	Negatív osztálytársi attitűd	-,054	,303	,031	1	,859	,948
	Pozitív hallgatói attitűd	-,649	,526	1,520	1	,218	,523
	Negatív hallgatói attitűd	,296	,335	,777	1	,378	1,344
	Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	-,377	,449	,703	1	,402	,686
	Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	,183	,324	,319	1	,572	1,201
	Online baráti kapcsolat	,534	,368	2,104	1	,147	1,706
	Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	,144	,609	,056	1	,814	1,154
	Constant	2,966	1,980	2,244	1	,134	19,410
NL-SKI	<i>Kedvezmény klaszterek (ref.: nem ismeri a kedvezmények többségét)</i>			10,342	3	,016	
	Ismeri és megkapta a kedvezmények többségét	-1,089	,821	1,761	1	,185	,337
	Ismeri, de nem igényelte a kedvezmények többségét	,872	,658	1,757	1	,185	2,392
	Ismeri, de elutasították a kedvezmények igénylését	-,880	1,202	,536	1	,464	,415
	<i>Képzésterület befogadókészsége (ref.: elutasító oktatói és hallgatói közeg)</i>			7,504	3	,057	
	Befogadó hallgatói, kirekesztő oktatói közeg	-,647	,719	,810	1	,368	,524
	Befogadó oktatói, kirekesztő hallgatói közeg	-1,892	,856	4,882	1	,027	,151
	Befogadó oktatói és hallgatói közeg	,072	,637	,013	1	,910	1,075

Hivatalos forrásból való tájékozódás a kedvezményekről	,473	,286	2,728	1	,099	1,605
Közvetlen kapcsolatokról való tájékozódás	,376	,267	1,991	1	,158	1,457
Internetről és pályaválasztási tanácsadótól való tájékozódás	-,137	,258	,283	1	,595	,872
Részt vett speciális oktatásban	-,017	,521	,001	1	,974	,983
Multiplex szülői bevonódás	-,756	,409	3,427	1	,064	,469
Instrumentális szülői bevonódás	,188	,334	,317	1	,573	1,207
Anyagi támogatás a szülők részéről	,119	,256	,215	1	,643	1,126
Pozitív oktatói attitűd	,316	,397	,632	1	,427	1,371
Negatív oktatói attitűd	-,763	,312	5,970	1	,015	,466
Felzárkóztató szándékú oktatói attitűd	,287	,276	1,081	1	,298	1,332
Pozitív középiskolai tanári attitűd	,684	,287	5,696	1	,017	1,981
Negatív középiskolai tanári attitűd	,339	,248	1,865	1	,172	1,404
Felzárkóztató szándékú középiskolai tanári attitűd	,357	,268	1,777	1	,183	1,429
Pozitív osztálytársi attitűd	-,384	,392	,962	1	,327	,681
Negatív osztálytársi attitűd	-,240	,283	,719	1	,397	,787
Pozitív hallgatói attitűd	,306	,323	,900	1	,343	1,359
Negatív hallgatói attitűd	,140	,262	,287	1	,592	1,150
Beszélgetésfókuszú baráti kapcsolat	-,040	,309	,017	1	,896	,961
Tanulásfókuszú baráti kapcsolat	,249	,250	,990	1	,320	1,282
Online baráti kapcsolat	,010	,251	,002	1	,968	1,010
Előnyben részesítés nélkül is bekerült volna	,215	,548	,153	1	,696	1,239
Constant	-,967	1,168	,684	1	,408	,380

Forrás: IncludED2020, PERSIST2019. Megjegyzés: A vastaggal szedett értékek esetén $p < 0,05$.

32. melléklet: Kérdőív

Tisztelt Hallgató!

Azért kerestük meg Önt, mert felsőoktatási hallgatóink tapasztalatait és véleményét szeretnénk összegyűjteni arról, hogy milyen segítő illetve hátráltató tényezők adódnak felsőfokú tanulmányaik alatt, és azt megelőzően.

A kutatás célja, hogy olyan javaslatokat és változtatásokat indítsunk útjukra, amelyek elősegítik az esélyegyenlőség előmozdítását a felsőoktatásban, és amelyek segítségével Ön is eredményesebb lehet. Köszönjük, hogy válaszával hozzájárul e cél megvalósításához.

A kutatás során az adatok összesítve, statisztikai módszerek segítségével kerülnek elemzésre. A válaszadás anonim, önkéntes, és bármikor következmények nélkül visszavonható.

Debrecen, 2020.07.07. Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella

Hrabéczy Anett, PhD hallgató

1. Hozzájárulás

1.1 Tudomásul veszem, hogy a válaszadás anonim, önkéntes, bármikor, indoklás és következmények nélkül visszavonható. Hozzájárulok, hogy a vizsgálat során az általam megadott információkat a kutatás vezetője rögzítse, és személyes azonosításra alkalmas adatok nélkül felhasználja.

☐ Igen

☐ Nem

2. Felsőoktatás

2.1 Melyik évben kezdte felsőfokú tanulmányait?

2.2 Közvetlenül az érettségi megszerzését követően kezdte felsőfokú tanulmányait?

☐ Igen

☐ Nem

2.3 Mely felsőoktatási intézményben tanul jelenleg?

2.4 Az intézmény mely karán tanul jelenleg?

2.5 Milyen szakon tanul jelenleg?

2.6 Mely képzési területen tanul jelenleg?

☐ Agrártudományi

☐ Bölcsészettudományi

☐ Gazdaságtudományi

☐ Informatikai

☐ Jogi

☐ Közigazgatási, rendészeti, katonai

☐ Műszaki

☐ Művészeti

☐ Művészetközvetítés

☐ Orvostudományi

☐ Egészségtudományi

☐ Pedagógusképzés

☐ Sporttudományi

☐ Társadalomtudományi

☐ Természettudományi

☐ Hitéleti

☐ Egyéb

2.7 Mely képzési szinten tanul jelenleg?

☐ Felsőoktatási szakképzés

☐ Alapképzés (BA/BSc)

☐ Mesterképzés (MA/MSc)

☐ Osztatlan mesterképzés

☐ Doktori képzés (PhD)

2. Felsőoktatás [Folytatás]

2.8 A felsőoktatásba történő jelentkezéskor mennyi volt felvételi összpontszáma?

2.9 A felsőoktatási felvételi során hanyadikként jelölte azt a szakot, amelyre felvételt nyert? (Számmal megadva)

2.10 Tanult-e jelen tanulmányait megelőzően más olyan felsőoktatási képzésben, ahol nem szerzett diplomát?

☐ Igen

☐ Nem

2.11 Várhatóan mely évben fejezi be jelenlegi tanulmányait?

2.12 Várhatóan hány félévet fog csúszni tanulmányai befejeztéig?

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4 vagy annál több

2.13 Vett-e igénybe eddigi tanulmányai során passzív félévet?

☐ Igen

☐ Nem

2.14 Amennyiben már vett igénybe passzív félévet, mi volt annak elsődleges oka?

☐ Nem vettem igénybe passzív félévet

☐ Munkavállalás

☐ Családi okok

☐ Egészségügyi okok

☐ Tanulmányi nehézség

☐ Átkerültem fizetésre

☐ Gyermekvállalás

☐ Egyéb

2.15 Milyen munkarendben végzi tanulmányait?

☐ Nappali

☐ Levelező

☐ Egyéni tanrend

2.16 Összesen hány önköltséges féléve volt eddig?

Felsőoktatási félévei közül hány félévet lakott...

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 +

2.17 ...albérlésben?

2.18 ...családjával?

2.19 ...egyéb rokonnál?

2.20 ...saját lakásban?

2.21 ...kollégiumban?

2.22 ...volt bejárós?

3. Középiskola

3.1 Milyen típusú középiskolában érettségizett?

☐ Gimnázium

☐ Szakgimnázium

☐ Szakközépiskola

3.2 Milyen fenntartású középiskolában érettségizett?

☐ Egyházi

☐ Állami

☐ Alapítványi

☐ Magán

☐ Egyetemi gyakorló intézmény

3.3 Melyik középiskolában érettségizett?

3. Középiskola [Folytatás]

3.3 Mennyire volt jellemző középiskola osztályában a továbbtanulás?

- ☐ Az osztály nagy része továbbtanult a felsőoktatásban
 ☐ Az osztály egy része továbbtanult a felsőoktatásban, de jelentős része OKJ képzésben folytatta a tanulmányait
 ☐ Az osztály nagy része OKJ képzésben tanult tovább
- ☐ Az osztályból igen kevesen tanultak továbbfelsőoktatásban, vagy OKJ képzésben
 ☐ Egyáltalán nem volt jellemző a továbbtanulás
 ☐ Nincsenek róla információim

4. Esélyegyenlőség

Jogosult volt-e a felsőoktatási felvételi során az alábbi többletpontok valamelyikére?

	Igen, igénybe is vettem	Igen, de nem igényeltem	Nem
4.1 Sportteljesítmény miatt	☐	☐	☐
4.2 Tanulmányi versenyhelyezés miatt (pl: OKTV)	☐	☐	☐
4.3 Fogytékosság megléte miatt	☐	☐	☐
4.4 Halmazottan hátrányos helyzet miatt	☐	☐	☐
4.5 Hátrányos helyzet miatt	☐	☐	☐
4.6 OKJ/Technikus végzettség miatt	☐	☐	☐
4.7 Középfokú komplex nyelvvizsga miatt	☐	☐	☐
4.8 Felsőfokú komplex nyelvvizsga miatt	☐	☐	☐
4.9 Emelt szintű érettségi teljesítéséért	☐	☐	☐
4.10 Gyermekgondozásért	☐	☐	☐

Amennyiben fogyatékos, tanulási zavar miatt jogosult volt a többletpontra, úgy mely(ek)kel rendelkezik az alábbiak közül?

4.11 Látásszervi fogyatékos	☐ Igen	☐ Nem
4.12 Hallásszervi fogyatékos	☐ Igen	☐ Nem
4.13 Beszéd fogyatékos	☐ Igen	☐ Nem
4.14 Mozgásszervi fogyatékos	☐ Igen	☐ Nem
4.15 Autizmus spektrumzavar	☐ Igen	☐ Nem
4.16 Diszlexia	☐ Igen	☐ Nem
4.17 Diszkalkulia	☐ Igen	☐ Nem
4.18 Diszgráfia	☐ Igen	☐ Nem
4.19 Beilleszkedési, magatartásszabályozási zavar	☐ Igen	☐ Nem

4.20 Amennyiben jogosult volt fogyatékos meglétéért többletpontra, de nem vette igénybe a felvételi során, úgy mi volt annak elsődleges oka?

- ☐ Az ezért járó többletpont nélkül is elértem a ponthatárt
 ☐ A választott szakomon nem lehetett a többletpontot igénybe venni (pl: alkalmassági vizsga miatt)
 ☐ Kizáró ok lett volna a szakra való bejutáshoz

4. Esélyegyenlőség [Folytatás]

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben	Nincs vele tapasztalatom
4.26 Egyetem vezetősége	☐	☐	☐	☐	☐
4.27 Kar vezetősége	☐	☐	☐	☐	☐
4.28 Egyetemi adminisztrátorok	☐	☐	☐	☐	☐
4.29 Oktatók, tanárok többsége	☐	☐	☐	☐	☐
4.30 Hallgatótársak többsége	☐	☐	☐	☐	☐
4.31 Kari Hallgatói Önkormányzat	☐	☐	☐	☐	☐
4.32 Neptun üzenetek küldői	☐	☐	☐	☐	☐
4.33 Foglalkozási koordinátorok	☐	☐	☐	☐	☐

Igényelte-e és biztosították-e Önnek a következő lehetőségeket a felsőoktatási éveit során?

	Igényeltem, biztosították	Nem biztosították	Nem igényeltem	Nem ismertem
4.34 Államilag támogatott félévek számának növelése	☐	☐	☐	☐
4.35 Egyes tantárgyak, tantárgyrészek teljesítése alóli felmentés	☐	☐	☐	☐
4.36 Felmentés a nyelvvizsga egészé, annak egy része vagy szintje alól	☐	☐	☐	☐
4.37 Vizsgán hosszabb felkészülési idő biztosítása	☐	☐	☐	☐
4.38 Írásbeli beszámoló írást segítő segédeszköz (pl: számítógép) alkalmazásának biztosítása	☐	☐	☐	☐
4.39 Írásbeli beszámoló helyettesítése szóbeli beszámolóval	☐	☐	☐	☐
4.40 Szóbeli beszámoló helyettesítése írásbeli beszámolóval	☐	☐	☐	☐
4.41 Azon kedvezmények biztosítása, amelyeket az érettségi vizsga során is igénybe vett	☐	☐	☐	☐
4.42 Személyi segítő biztosítása	☐	☐	☐	☐
4.43 Gyakorlati feladatok alóli részben vagy egészben felmentés, vagy más módon történő teljesítés	☐	☐	☐	☐
4.44 Speciális segédeszközök biztosítása	☐	☐	☐	☐
4.45 Jelnyelvi tolmács biztosítása	☐	☐	☐	☐
4.46 Tananyag, tételek írásos vagy hang formájában elérhetővé tétele	☐	☐	☐	☐

Honnan tájékozódott az előbb felsorolt lehetőségekről?

4.47 Hallgatótársaktól	☐ Igen	☐ Nem
4.48 Középiskolai tanáraitól	☐ Igen	☐ Nem
4.49 Pályaválasztási tanácsadótól	☐ Igen	☐ Nem
4.50 Felsőoktatási intézmény honlapjáról	☐ Igen	☐ Nem
4.51 Esélyegyenlőséggel foglalkozó szervezet honlapjáról	☐ Igen	☐ Nem
4.52 Oktatóimtól	☐ Igen	☐ Nem
4.53 A felsőoktatási intézmény adminisztratív	☐ s	☐ személyzetétől

4. Esélyegyenlőség [Folytatás]		
4.55 Internetes forrásból	☐ Igen	☐ Nem
4.56 Nem találtam róluk információt	☐ Igen	☐ Nem

5. Társas kapcsolatok				
Milyen gyakran teszik szüleid a következőket?				
	Soha	Ritkán	Gyakran	Nagyon gyakran
5.1 Kultúráról, politikai, közéleti témákról beszélgetnek velem	☐	☐	☐	☐
5.2 Könyvekről, filmekről beszélgetnek velem	☐	☐	☐	☐
5.3 Jövendő pályámról beszélgetnek velem	☐	☐	☐	☐
5.4 Tájékoztódnak arról, hogyan töltöttem a szabadidőmet	☐	☐	☐	☐
5.5 Bevonnak a házimunkába	☐	☐	☐	☐
5.6 Érdeklődnek a tanulmányaimról	☐	☐	☐	☐
5.7 Találkoznak a barátommal/barátaimmal	☐	☐	☐	☐
5.8 Támogatnak anyagilag	☐	☐	☐	☐
5.9 Közös kulturális programokat szerveznek velem	☐	☐	☐	☐
5.10 Ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra	☐	☐	☐	☐
5.11 Kapcsolatot tartanak az oktatóimmal	☐	☐	☐	☐
5.12 Elvisznek autóval az óráimra	☐	☐	☐	☐
5.13 Főznek rám	☐	☐	☐	☐

Volt-e középiskolájában olyan pedagógus, aki....		
5.14 Magánéleti problémáimról beszélgetett velem	☐ Igen	☐ Nem
5.15 Segített a társaimmal való együttműködésben	☐ Igen	☐ Nem
5.16 Biztatott a továbbtanulásra	☐ Igen	☐ Nem
5.17 Segített a pályaválasztásban	☐ Igen	☐ Nem
5.18 Segített a tanulásban	☐ Igen	☐ Nem
5.19 Szakkört, különórát javasolt	☐ Igen	☐ Nem
5.20 Fejlesztő foglalkozást javasolt	☐ Igen	☐ Nem
5.21 A tanórán igyekezett figyelembe venni a képességeimet	☐ Igen	☐ Nem

5.22 Nem volt megértő a nehézségeimmel kapcsolatban	☐ Igen	☐ Nem
5.23 Kétkelkedett az alkalmasságomban	☐ Igen	☐ Nem

Van-e felsőoktatási intézményben olyan oktató, aki...		
5.24 Magánéleti problémáimról beszélgetett velem	☐ Igen	☐ Nem
5.25 Segített a társaimmal való együttműködésben	☐ Igen	☐ Nem
5.26 Biztatott a továbbtanulásra	☐ Igen	☐ Nem
5.27 Segített a pályaválasztásban	☐ Igen	☐ Nem
5.28 Segített a tanulásban	☐ Igen	☐ Nem
5.29 Szakkört, különórát javasolt	☐ Igen	☐ Nem
5.30 Fejlesztő foglalkozást javasolt	☐ Igen	☐ Nem
5.31 A tanórán igyekezett figyelembe venni a képességeimet	☐ Igen	☐ Nem

5.32 Nem volt megértő a nehézségeimmel kapcsolatban	☐ Igen	☐ Nem
5.33 Kétkelkedett az alkalmasságomban	☐ Igen	☐ Nem

5. Társas kapcsolatok [Folytatás]

Volt-e olyan barátja középiskolai osztálytársai között, akivel...

5.34 Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.35 Magánéleti problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.36 Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	☐ Igen	☐ Nem
5.37 Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.38 Hiányzás esetén érdeklődött felőlem	☐ Igen	☐ Nem
5.39 Könyvet, jegyzetet kértem tőle kölcsön	☐ Igen	☐ Nem
5.40 Együtt tanult velem	☐ Igen	☐ Nem

Volt-e olyan tanulótagja középiskolai osztálytársai között, aki...

5.41 Kerülte a társaságot a szünetekben	☐ Igen	☐ Nem
5.42 Nem szívesen ült le mellém	☐ Igen	☐ Nem
5.43 Szavakkal megbántott engem	☐ Igen	☐ Nem
5.44 Fizikailag fájdalmat okozott nekem	☐ Igen	☐ Nem

Van-e olyan barátja hallgatótársai között, akivel...

5.45 Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.46 Magánéleti problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.47 Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	☐ Igen	☐ Nem
5.48 Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.49 Hiányzás esetén érdeklődött felőlem	☐ Igen	☐ Nem
5.50 Könyvet, jegyzetet kértem tőle kölcsön	☐ Igen	☐ Nem
5.51 Együtt tanult velem	☐ Igen	☐ Nem

Van-e olyan személy hallgatótársai között, aki...

5.52 Kerülte a társaságot a szünetekben	☐ Igen	☐ Nem
5.53 Nem szívesen ült le mellém	☐ Igen	☐ Nem
5.54 Szavakkal megbántott engem	☐ Igen	☐ Nem
5.55 Fizikailag fájdalmat okozott nekem	☐ Igen	☐ Nem

Van-e olyan barátja az egyetemen kívül, akivel...

5.56 Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.57 Magánéleti problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.58 Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	☐ Igen	☐ Nem
5.59 Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.60 Könyvet, jegyzetet kértem tőle kölcsön	☐ Igen	☐ Nem
5.61 Együtt tanult velem	☐ Igen	☐ Nem

Van-e olyan barátja, akivel személyesen nem, de online formában megbeszéli a következőket?

5.62 Tanulmányaimmal kapcsolatos problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.63 Magánéleti problémáimról beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem
5.64 Rendszeresen együtt töltöttük szabadidőnket	☐ Igen	☐ Nem
5.65 Jövőre vonatkozó terveimről beszélgettünk	☐ Igen	☐ Nem

5.66 Hány barátja van összesen?

5. Társas kapcsolatok [Folytatás]

5.67 Ezek között hány olyan ember van, akiben teljesen megbízik?

5.68 Hogyan jellemezhető az Ön családi állapota?

- ☐ Egyedülálló
 ☐ Párkapcsolatban él
 ☐ Élettársi kapcsolatban él
☐ Házas
 ☐ Elvált
 ☐ Özvegy

Tartozik-e a felsoroltak közül valamelyikhez?

	Nem	Egyetemen belül	Egyetemen kívül	Igen, mindkettő
5.69 Civil szervezet	☐	☐	☐	☐
5.70 Sportklub	☐	☐	☐	☐
5.71 Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos közösség, ifi	☐	☐	☐	☐
5.72 Politikai szervezet	☐	☐	☐	☐
5.73 HÖK vagy egyéb érdekképviselő	☐	☐	☐	☐
5.74 Jótékonyági, karitatív csoport	☐	☐	☐	☐
5.75 Kutatócsoport, tehetséggondozó program, szakkollégium	☐	☐	☐	☐
5.76 Online játékos közösség	☐	☐	☐	☐
5.77 Egyéb	☐	☐	☐	☐

6. Eredményesség

Hogyan hozta meg felsőoktatási jelentkezési döntését?

6.1 Szüleim elvárásait, tanácsait követtem	☐ Igen	☐ Nem
6.2 Tanáraink tanácsait követtem	☐ Igen	☐ Nem
6.3 A magam feje után mentem, saját érdeklődés alapján választottam	☐ Igen	☐ Nem
6.4 Testvéreim példáját követtem	☐ Igen	☐ Nem
6.5 Barátaim, osztálytársaim példáját követtem	☐ Igen	☐ Nem
6.6 Pályaválasztási tanácsadó segítségével	☐ Igen	☐ Nem

Mennyire játszottak szerepet felsőoktatási jelentkezési döntésében a következők?

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben
6.7 Hogy jól jövedelmező állást találjak	☐	☐	☐	☐
6.8 Hogy elismert foglalkozásom legyen	☐	☐	☐	☐
6.9 A felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	☐	☐	☐	☐
6.10 Hogy gyarapítsam a tudásom	☐	☐	☐	☐
6.11 Hivatásom keresése	☐	☐	☐	☐
6.12 A diplomával való könnyebb elhelyezkedés	☐	☐	☐	☐
6.13 Még nem akartam dolgozni	☐	☐	☐	☐
6.14 Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	☐	☐	☐	☐
6.15 Családi hagyományt követtem	☐	☐	☐	☐
6.16 Megengedhettem magamnak anyagilag	☐	☐	☐	☐
6.17 Nem kellett tandíjat fizetni	☐	☐	☐	☐
6.18 Munkahelyi követelmény	☐	☐	☐	☐
6.19 Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	☐	☐	☐	☐
6.20 Hogy segíthessek másokon	☐	☐	☐	☐

6. Eredményesség [Folytatás]

Milyen mértékben jellemzők Önre az alábbiak?

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben
6.22 Képes vagyok alkalmazkodni a változásokhoz	☐	☐	☐	☐
6.23 Mindennel megbirkózom, bármi történjék	☐	☐	☐	☐
6.24 Megpróbálom a problémák humoros oldalát nézni	☐	☐	☐	☐
6.25 A stresszel való megbirkózás erőssé tesz	☐	☐	☐	☐
6.26 Betegség vagy lelki mélypont után gyorsan visszatérek a rendes kerékvágásba	☐	☐	☐	☐
6.27 Az akadályok ellenére is elérem a céljaimat	☐	☐	☐	☐
6.28 Akkor is tudok a teendőimre összpontosítani, ha nyomás alatt vagyok	☐	☐	☐	☐
6.29 Nem bátortalanít el a folytatástól, ha hibázom	☐	☐	☐	☐
6.30 Erős személyiségnek tartom magam	☐	☐	☐	☐
6.31 Tudom kezelni a negatív érzelmeimet	☐	☐	☐	☐

Igazak-e Önre az alábbi állítások?

6.32 Bekapcsolódtam egyetemi kutatócsoportba	☐ Igen	☐ Nem
6.33 TDK dolgozatot írtam	☐ Igen	☐ Nem
6.34 OTDK-n szerepeltem	☐ Igen	☐ Nem
6.35 Előadtam vagy posztert készítettem konferencián (OTDK-n kívül)	☐ Igen	☐ Nem
6.36 Volt vagy van demonstrátori megbízásom	☐ Igen	☐ Nem
6.37 Van középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám	☐ Igen	☐ Nem
6.38 Van felsőfokú nyelvvizsgám	☐ Igen	☐ Nem
6.39 Van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom	☐ Igen	☐ Nem
6.40 Van idegennyelvű szakmai önéletrajzom	☐ Igen	☐ Nem
6.41 Évfolymfelelős vagy csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be	☐ Igen	☐ Nem
6.42 Rendelkezem tudományos publikációval	☐ Igen	☐ Nem
6.43 Sportösztöndíjat nyertem el	☐ Igen	☐ Nem
6.44 Művészeti ösztöndíjat nyertem el	☐ Igen	☐ Nem
6.45 Gyakornoki ösztöndíjat nyertem el	☐ Igen	☐ Nem
6.46 Valamilyen önálló alkotással rendelkezem (pl: program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás)	☐ Igen	☐ Nem
6.47 Tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak	☐ Igen	☐ Nem
6.48 Elérttem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét	☐ Igen	☐ Nem
6.49 Doktori (PhD/DLA) képzésben tervezek rész venni	☐ Igen	☐ Nem

6.50 Mennyire biztos tanulmányai befejezésében?

6.51 Került-e már olyan helyzetbe jelenlegi tanulmányai során, amikor tanulmányai félbehagyását fontolgatta?

☐ Egyszer sem ☐ Egyszer ☐ Többször

Milyen mértékben ért egyet az alábbi kijelentésekkel?

Egyáltalán nem	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben
-------------------	------------	-------------	---------------------

6. Eredményesség [Folytatás]				
6.53 Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	☐	☐	☐	☐
6.54 Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	☐	☐	☐	☐
6.55 Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	☐	☐	☐	☐

Jellemző volt-e Önre, hogy jelenlegi tanulmányai során a következőket tapasztalta?

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben
6.56 Nem is erre a szakra akartam jönni	☐	☐	☐	☐
6.57 A bejutás után derült ki, hogy nem érdekel a szak	☐	☐	☐	☐
6.58 Nehezen tudtam tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni	☐	☐	☐	☐
6.59 A vizsgák és a dolgozatok mindig rosszabbul sikerültek a vártnál	☐	☐	☐	☐
6.60 Információ híján voltam	☐	☐	☐	☐
6.61 Elfogytak a vizsgalehetőségeim	☐	☐	☐	☐
6.62 Elfogytak a támogatott féléléim	☐	☐	☐	☐
6.63 Súlyos időszűkében voltam	☐	☐	☐	☐
6.64 Túl sokat szórakoztam	☐	☐	☐	☐
6.65 Túl sok időt töltöttem online	☐	☐	☐	☐
6.66 Túl sok munkát vállaltam	☐	☐	☐	☐
6.67 Nem bírtam a költségeket	☐	☐	☐	☐
6.68 Átkerültem fizetésre	☐	☐	☐	☐
6.69 Inkorrektek voltak az oktatók	☐	☐	☐	☐
6.70 A többi hallgató nem segített	☐	☐	☐	☐
6.71 Hiányoztak a barátaim/családom	☐	☐	☐	☐
6.72 Egészségügyi problémáim voltak	☐	☐	☐	☐
6.73 Nem tudtam órán figyelni	☐	☐	☐	☐
6.74 Nem érdekelt, nem volt fontos a tanulás	☐	☐	☐	☐
6.75 A kudarcok után nem bíztam magamban	☐	☐	☐	☐
6.76 Más céljaim lettek	☐	☐	☐	☐
6.77 Úgy éreztem, nem vagyok idevaló	☐	☐	☐	☐

7. Demográfia

7.1 Melyik évben született?

7.2 Neme: ☐ Férfi ☐ Nő

7.3 Kik nevelik Önt?

- ☐ Édesanyám és édesapám együtt ☐ Édesanyám egyedül ☐ Édesapám egyedül
☐ Édesanyám és nevelőapám ☐ Édesapám és nevelőanyám ☐ Egyéb

7.4 Hány testvére van?

- ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2
☐ 3 ☐ 4 vagy annál több

7.5 Ön a testvérek sorában milyen helyet foglal el?

- ☐ Elsőszülött ☐ Középső gyermek ☐ Legfiatalabb
☐ Nincsenek testvéreim

7.6 Rendelkezik-e valamelyik testvére fogyatékossgal, vagy tanulási zavarral?

- ☐ Igen ☐ Nem ☐ Nincsenek testvéreim

7. Demográfia [Folytatás]

7.7 Mi lakóhelyének településtípusa?

- | | | |
|----------------------------------|--|--------------------------------|
| ☐ Főváros | ☐ Megyeszékhely | ☐ Város |
| ☐ Község | ☐ Falu | ☐ Tanya |

7.8 Mi édesanyja/nevelőanyja legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ 8 általános, vagy annál kevesebb | ☐ Szakmunkásképző, szakiskola | ☐ Szakközépiskola érettségivel |
| ☐ Gimnázium | ☐ Főiskola | ☐ Egyetem |
| ☐ Tudományos fokozat | ☐ Nincs róla információ/nem szeretnék válaszolni | |

7.9 Mi édesapja/nevelőapja legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ 8 általános, vagy annál kevesebb | ☐ Szakmunkásképző, szakiskola | ☐ Szakközépiskola érettségivel |
| ☐ Gimnázium | ☐ Főiskola | ☐ Egyetem |
| ☐ Tudományos fokozat | ☐ Nincs róla információ/nem szeretnék válaszolni | |

7.10 Édesanyja/nevelőanyja jelenlegi foglalkoztatottsága:

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Nem közmunkásként dolgozik | ☐ Közmunkásként dolgozik | ☐ Csökkent munkaképességüként dolgozik |
| ☐ Gyermekeket gondoz | ☐ Öregségi nyugdíjas | ☐ Rokkantanypdíjas |
| ☐ Családtagot ápol otthon | ☐ Munkanélküli | ☐ Nincs róla információ/nem szeretnék válaszolni |

7.11 Édesapja/nevelőapja jelenlegi foglalkoztatottsága:

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Nem közmunkásként dolgozik | ☐ Közmunkásként dolgozik | ☐ Csökkent munkaképességüként dolgozik |
| ☐ Gyermekeket gondoz | ☐ Öregségi nyugdíjas | ☐ Rokkantanypdíjas |
| ☐ Családtagot ápol otthon | ☐ Munkanélküli | ☐ Nincs róla információ/nem szeretnék válaszolni |

8. Anyagi helyzet

8.1 Egy évben átlagosan hányszor megy el családjával nyaralni?

- | | | |
|--|----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Egyszer sem | ☐ Egyszer | ☐ Kétszer |
| ☐ Kettőnél többször | | |

8.2 Átlagosan mennyi idő alatt jut el lakóhelyéről tanulmányai székhelyére? (percben megadva)

8.3 Hogyan jellemezné jelenleg családjának anyagi helyzetét?

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl: nyaralás, étterembe járás) | ☐ Mindenünk megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak | ☐ Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat (élelem, utazás) sem tudjuk fedezni |
| ☐ Gyakran előfordul, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségleteink fedezésére | | |

8. Anyagi helyzet [Folytatás]

8.11 Csoporttársaihoz képest hogyan jellemezné saját családjának anyagi helyzetét?

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Az átlagosnál sokkal rosszabb | ☐ Az átlagosnál valamivel rosszabb | ☐ Nagyjából átlagos |
| ☐ Az átlagosnál valamivel jobb | ☐ Az átlagosnál sokkal jobb | |

9. A kérdezőbiztos tölti ki:

9.1 Kérdezőbiztos Neptun-kódja, és a lekérdezés sorszáma (pl.: ABCDEF_1)