

VARGA ARANKA

Az inkluzivitás vizsgálati modellje

A következőkben az inklúzió, mint elméleti keret folyamatszintű értelmezését abból a célból tesszük meg, hogy alkalmassá váljon a mindennapok gyakorlati cselekvéseinek esélyegyenlőség szempontú elemzésére, értékelésére. Az esélyegyenlőség szemléletére alapozva és különböző, oktatáshoz kapcsolódó inklúziós modellek segítségével azt foglaljuk össze, hogy a kölcsönös befogadás megvalósítása miféle bemeneti kritériumokat vár el, milyen feltételek biztosításával tartható fenn, illetve hogy mit tekinthetünk a folyamat egyes pontjain sikeres megvalósulásnak. Mindezzel megalapozzuk azokat a további lépéseket, melyek az inklúzió beágyazásához szükséges strukturális feltételeket, tartalmi horizontokat és társadalmi cselekvések kereteit veszik majd számba.

Kulcsszavak: esélyegyenlőség, méltányosság, inkluzív környezet, inkluzív kiválósági index

Az inklúzió értelmezése

A különböző társadalmi cselekvések megkerülhetetlen szempontjaként szükséges vizsgálni, hogy a megvalósuló tevékenységek valóban szolgálják-e a benne résztvevők kölcsönös befogadását (*inclusion*) vagy sokkal inkább a kizáródást (*exclusion*) eredményezik. A társadalmi elvárásként megfogalmazott inklúzió egyre terjedőbb fogalma a széleskörű használat miatt pontosításra szorul. Mint azt már több írásban összefoglaltuk, a pontosítást az is szükségessé teszi, hogy az inklúzió értelmezése több szempontból módosult az elmúlt másfél évtizedben. (FORRAY és VARGA, 2011; VARGA, 2012, 2014a)

Az egyik változás, hogy jelentősen bővült a befogadási folyamat fókuszában lévő személyek, csoportok köre. Ennek hátterében állnak azok a tudományos kutatások, melyek az elmúlt két évtizedben a vizsgált környezet sajátosságait figyelembe véve egyre szélesebb körben tárták fel az inklúzió szempontjából hátrányban lévők körét. Egyúttal a kutatási eredmények mentén kialakított és a hátránykompenzációt célzó tevékenységek is kiterjedtek minden olyan egyénre, akik más-más okokból ugyan, de gyakorta kizáródnak a társadalom valamely szegmenséből. (HINZ, 2002; AAC&U, 2005; UNESCO, 2009) A kutatások által feltárt tények és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok láthatóvá tették, hogy a demokrácia egyik legfontosabb alapelve, az esélyegyenlőség érvényesüléséhez elengedhetetlen, hogy az adott terület működését szabályozó jogi dokumentumok megnevezzék a kizáródással veszélyeztetett csoportok széles körét és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is. Így például az Európai Unióban az Emberi Jogok Európai Egyezménye (EJEE 14. cikk) és hozzá kapcsolódó további jogi dokumentumok rögzítik a megkülönböztetés tilalmát, biztosítják az egyenlő bánásmódot, valamint meghatározzák többek között az irányelvek hatályát és a védett tulajdonságokat. (Kézikönyv... 2011) Erre épül Magyarországon az Egyenlő bánásmód törvénye (Ebk tv)¹ mint jogi alapidokumentum, mely az Alaptörvény általános esélyegyenlőségi követelményét bontja ki. Az Ebk törvény beazonosítja jellemzőik mentén azokat a csoportokat, akik társadalmi befogadását kiemelten szükséges kezelni, illetve megnevez 19 védett tulajdonságot². (VARGA 2013) Ezekből a törvényekből kiindulva határozzák meg a különböző területekre vonatkozó jogszabályok és

stratégiák a kizáródással veszélyeztetett csoportokat. A tudományos kutatások és a társadalompolitikát meghatározó jogi dokumentumok mellett szélesítik és gyakorta újradefiniálják az inklúzió szempontjából érintettek körét mindazok a programok, melyek célzottan a kizáródások ellensúlyozására jönnek létre. Érdekes példa a SIS Catalyst³ elnevezésű nemzetközi projekt résztvevőinek fogalomhasználata. A projekt az ifjúsági korosztály társadalmi kizáródását megakadályozó különböző programok közötti kapcsolódáshoz a veszélyeztetett célcsoport beazonosítására új meghatározást alkotott. A *Locally Defined Minorities* (LDM) meghatározás alatt azon „kisebbségben” lévő személyeket értik, akik az adott helyen és időben támogatás nélkül kimaradnak a sikeres előrehaladásukat biztosító szolgáltatásokból, információkból.

A másik változás, hogy az inklúziót – az oktatási környezetből továbblépve – társadalmi szinten is egyre inkább fontos szemléletként értelmezik (*social inclusion*), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt megközelítést. (PERCY-SMITH, 2000; ATKINSON, 2002; KALOCSAINÉ ÉS VARGA, 2005; GIAMBONA ÉS VASSALLO, 2012) Az integrációt felváltó inkluzív megközelítés hátterében az az egyre demokratizálódó szemléleti változás áll, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az integráció ugyanis olyan folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. A tudományos diskurzusban megfigyelhető integráció/inklúzió megközelítés-váltás mindeközben megjelent a társadalompolitika területén is. Európában az ezredfordulón a háttérben az az útkeresés állt, amellyel a különböző csoportok sikeres együttélését, és ebből adódóan a gazdasági fejlődést kívánták elérni. Az Európai Unióban szükségszerűnek látták deklarálni a társadalmi környezet befogadóvá alakításának fontosságát, így a 'social inclusion' fogalmát jogi és stratégiai dokumentumokban a 'Lisszaboni stratégia' elindulása (2000) óta használják.⁴ Mindez tovább erősítette az inklúzió széleskörű értelmezését és egyúttal hozzájárult a fogalomhasználat terjedéséhez is.

Összegezve az inklúzió jelentéstartalmát azt mondhatjuk, hogy mindazokat a folyamatos és célzott beavatkozásokat értjük alatta, amelyek az ökoszociális környezet befogadóvá (inkluzívá) válását azzal érik el, hogy megakadályozzák az adott területen érintett személyek esetleges kizáródását és sikeressé teszik részvételüket.

Az inklúzió modellje

Egyetértünk a tudományos megközelítéssel, hogy az inklúzió, mint társadalmi elvárás, tervezett és célzott cselekvésekkel adott pontokon megközelíthető, azonban fenntartása egy soha véget nem érő folyamat, a kölcsönös befogadás érdekében tett egymásra épülő beavatkozások sora. (POTTS, 2002) Az inklúzió felé közelítéshez éppen ezért szükséges az egyes rendszerszakaszok – bemenet, folyamat, kimenet – azon kritériumainak meghatározása, melyek az inkluzivitás alapfeltételeit biztosítják. (1. számú ábra)

A kritériumrendszer modellként értelmezése egyben alkalmas arra, hogy a befogadás mértékének vizsgálatát is szolgálja, ezzel segítve a fejlesztési folyamatokat.



1. számú ábra – Inklúzió rendszere

Bemenet – esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumok

Az esélyegyenlőség demokráciákban elvárt alapkövetelményét kiindulópontnak tekintjük. Ennek jogi és társadalmi szempontú összefüggés-rendszeréről és inkluzív szempontú megközelítéséről már a korábbiakban részletesen írtunk. (VARGA, 2013) Összegezve leszögezhető, hogy a társadalmi befogadás csak abban az esetben biztosítható, ha az adott térben és időben együttlévő személyek felismerik és figyelembe veszik a fennálló egyenlőtlenséget, és az eltéréseket az egyenlőtlenségükre tekintettel kezelik. Az egyenlő helyzetben lévőkhöz való egyenlőtlen viszonyulás, illetve az egyenlőtlen helyzetűek azonos módon kezelése egyes személyek számára hátrányos helyzetet teremt és kizáródásukhoz vezet. Az is nyilvánvaló, hogy az emberek közötti legnagyobb egyenlőtlenség társadalmi-szociális területen mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét, illetve a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenségeket jelenti. Ennek hátterében olyan okok állnak, mint a tőketulajdonlási különbségek (beleértve a szimbolikus – kulturális, kapcsolati és szociális – tőkét is), továbbá okként jelenik meg az eltérő társadalmi megítélés a nemi, a faji-etnikai és életkori csoportok között, illetve a különböző fogyasztósságú személyekre vonatkozóan.

Az inkluzivitás bemeneti kritériuma az egyenlő részvétel és hozzáférés szempontjából kettős megközelítésű. Az első az egyenlő hozzáférés biztosítását, más szóval az egyenlő bánásmódot, mint társadalmi minimumot hangsúlyozza, mely érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Az esélyegyenlőség (*equality*) ebben a megközelítésben tehát azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb.

A másik megközelítés azt mondja ki, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez. Az elégséges feltételek kialakítása során figyelembe kell venni a társadalomban megmutatkozó különbségeket, és olyan intézkedéseket, cselekvéseket kell alkalmazni, amelyek társadalmi szinten és eszközökkel támogatottan teremtik meg mindenki számára a hozzáférést. Ezt a megközelítést a méltányosság (*equity*) fogalmával jelöljük, és beesoroljuk mindazokat az egyenlőtlenség ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket, melyek valódi hozzáférést eredményeznek a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára.

Összegezve elmondható, hogy az inkluzivitás bemeneti kritériuma akkor teljesül, ha bizonyítható, hogy a vizsgált területre bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesült az egyenlő bánásmód és a méltányosság szempontja.

Folyamat – az inklúziót célzó rendszer

Az Egyesült Államokban az inklúzió fogalma a diverzitással összefüggésben a különböző kultúrájú, etnikai csoporthoz tartozó személyekre vonatkozott és szemléletében az Európában jellemző integrációs törekvésekhez közelített. (WILLIAMS és mtsai, 2005) A befogadás fókuszába itt is egyre inkább beletartoznak további kizáródással veszélyeztetett csoportok és a sokszínűséget (*diversity*) ma már komplex dimenzióban értelmezik a vonatkozó irodalmak. Diverzitásként értelmezzük az egyéni különbségek (személyes adottságok) és a valamely csoport(ok)hoz tartozásból adódó eltérések. Így például a társadalmi különbségek, a faji / etnikai, nemi, szexuális orientáció, nemi identitás vagy annak kifejezése, illetve a politikai, vallási hovatartozás.

Napjainkban az inklúzió fogalmán túllépve egy jelzős szerkezet, az „*Inclusive Excellence*” (IE – befogadás kiválósága) jelent meg az Egyesült Államokban – a felsőoktatáshoz kapcsolódóan. A fogalomfejlődés tartalma hasonló az integráció-inklúzió különbségéhez, hangsúlyozva, hogy a sokszínűség és a kiválóság elválaszthatatlanok. Tartalmát tekintve azt az intézményfejlődést nevezik a befogadás „kiválóságá”-nak, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a környezet tudatos átalakítással „barátságossá” változik, ennek következtében mindenkire kiterjed a mérhető eredményesség, és az átalakulási folyamat minőségi változást hoz az egyén, a közösség és az intézmény számára egyaránt. Az *Inclusive Excellence* egyesíti azt a sokféle kutatásra és elméletre alapozott tudást, mely elsősorban az oktatási területhez kapcsolódik, és annak küldetését, intézményi gyakorlatát érinti. Újszerűsége négy alappillérenek – sokszínűség, méltányosság, befogadás, kiválóság – tartalmi egybefonódásával értelmezhető. Az IE ugyanis azt tételezi, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne lévő személyek és csoportok mindegyikét bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, kiaknázva ezzel tudásukat és megcélözva személyes kiváló teljesítményüket. Az *Inclusive Excellence* további sajátossága, hogy több szempontú tartalmi és strukturális beavatkozás szükséges hozzá, mely részletei a fogalom megalkotásával egyidejűleg láttak napvilágot. Az IE rendszerét az AACU (*Association of American Colleges and Universities*) felsőoktatás megújítására vonatkozó ajánlása foglalja össze, tartalmába emelve a témával foglalkozó kutatók vizsgálatait, elméleti modelljét és stratégiai javaslatait (MILEM és mtsai, 2005; WILLIAMS és mtsai, 2005; BAUMAN és mtsai 2005).

Az *Inclusive Excellence* modelljének négy alapeleme van. Az első a hangsúlyt egyidejűleg helyezi a diákok intellektuális és szociális fejlesztésére. A felsőoktatásban ehhez a legjobb lehetőséget a különböző kurzusok biztosítják a diákok tanulmányai során. A második alapelem a szervezeti források céltudatos fejlesztése és hasznosítása a tanulás növekedése érdekében. Vagyis olyan környezetet kell teremteni, melyben minden diák számára kihívássá válik a tudományosan magas szint elérése, és így a campus minden egyes tagja hozzájárul a tanulás és a tudás fejlesztéséhez. A harmadik terület, hogy figyelmet kell fordítani arra, hogy a kulturálisan különböző diákok hozzák be az oktatási tapasztalataikat és ezzel fokozzák az újszerű gondolkodást. Végül az utolsó elem a barátságos közösség kialakítása, amely bevonja a fellelhető valamennyi sokféleséget a diákok számára nyújtott szolgáltatásokba és a szervezeti tanulásba. (MILEM és mtsai, 2005:7)

A felsőoktatás számára javasolt stratégiai modellben megadott IE definíció szabad fordításban a következő. „A sokszínűség kulcsfontosságú eleme annak az átfogó stratégiának, mely az intézményi kiválóság elérését célozza. Az intézményi kiválóság egyik szükséges, de nem kizárólagos feltétele valamennyi diák tudományos kiválósága. Elengedhetetlenek e mellett az oktatás során azok az összehangolt erőfeszítések, melyek minden diákot sikeresen készítenek fel a sokszínű társadalomba való beilleszkedésre interkulturális készségek sokirányú fejlesztésével.” (AACU, 2005) Az AACU 2005-ös ajánlása mentén az

Egyesült Államokban számtalan felsőoktatási intézmény alkotta meg helyi sajátosságaira adaptálva az Inclusive Excellence kiépítésének stratégiáját, és indított célzott projekteket a gyakorlatba ültetéshez. Az AACU 2013-ban megerősítette az elköteleződését az Inclusive Excellence mellett. (AACU, 2013) Az IE helyi stratégiái egyetemi honlapokon elérhetők, és láthatóan az elmúlt években jelentősen növekedett a számuk. Szintén olvashatunk ezeken a honlapokon olyan projektekről, melyek azt mutatják, hogy nem kizárólag elvi állásfoglalást jelent az adott egyetem részéről az IE stratégia megalkotása, hanem konkrét lépéseket is tesznek a megvalósításért.

A felsőoktatás inkluzív vá válása Európában is fókuszba került az elmúlt évtizedben, azokat célozva, akik részvétele mérhetően alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek, a korai iskoláztatási hátrányokkal sújtottak vagy a migránsok csoportjáról. Az European Access Network (EAN) elnevezésű szervezet fogja össze azokat a felsőoktatási kezdeményezéseket, melyek a hozzáférés, méltányosság, sokszínűség és befogadás egységét tartják tevékenységük központjában. (COOPER, 2010) A szervezet éves konferenciáin bemutatják az európai országok (Norvégia, Finnország, Németország, Hollandia stb.) modell-jellegű fejlesztési tapasztalatait, mérhető eredményeit, és kiterjesztési terveit, illetve más kontinensek országainak (például Kanada, Ausztrália) kezdeményezéseit is. (COOPER, 2010, 2011) Hangsúlyozzák, hogy ezek a fejlesztések szorosan kapcsolódnak az Európa Tanács Lisszaboni Stratégiájának elveihez, illetve az ott megfogalmazott oktatási célokhoz, mely szerint 2010-re az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia. Ennek kulcseleme az esélyegyenlőség és társadalmi kirekesztés megakadályozása a társadalom befogadóvá válásával. (LOWERY, 2012)

A Lisszaboni Stratégia 2000-es elfogadása abban is szerepet játszott, hogy az európai országok egyre szélesebb körre terjesztették ki az inklúzió fogalmát a célcsoport és az értelmezési terület szempontjából egyaránt. (VARGA, 2010; RÉTHY, 2013) Az elsők között volt Anglia, ahol elindultak olyan komplex kísérletek, melyek az inkluzivitás gyakorlatba ültetését egy egész település oktatási rendszerét áthatva célozták meg – akciókutatással egybekötve. (POTTS, 2003) Ugyanitt született az a modell-javaslat is, amely a fogyatékkal élők befogadó nevelésének tapasztalatai alapján írja le egy oktatási intézmény befogadóvá alakításához szükséges feltételeket és lépéseket.⁵ (BOOTH és AINSCOW, 2002) A modell bevezeti az „Inklúziós Index” fogalmát, amellyel arra utal, hogy az inklúzió intézményi bevezetése egy helyzetelemzésen alapuló fejlesztési folyamat, melyhez az index nyújt önellenőrző támogatást. Az index az intézmény működéséről mutat képet úgy, hogy az inklúzió fejlesztéséhez szükséges három dimenziót vizsgálja. Mindhárom dimenzió az intézményre vonatkozik: a szemléletkialakítást, a programkidolgozást és a mindennapi gyakorlat megszervezését foglalja magába. (BOOTH és AINSCOW, 2002:16) A dimenziók részeként megadott részletes vizsgálati szempontokból (indikátorok) jól látható, hogy a befogadó környezet kialakításához és fejlesztéséhez milyen feltételeket tartanak a modell kidolgozói elengedhetetlennek. (BOOTH és AINSCOW, 2002:50-53) Bár a modell alapvetően megmarad az inklúzió eredeti célcsoportjánál (fogyatékkal élők), rendszerét mégis érdemes áttekinteni, mert kiterjeszhető más csoportok sikeres befogadását célzó intézmények fejlesztésére is. Az index nem tér ki az intézményben lévő diákok eredménymérésére, az erre vonatkozó sikerességet a befogadóvá válás következményeként tételezi.

Az inklúzió fogalma és gyakorlata Magyarországon is kezdetben iskolai kontextusban és a fogyatékkal élő tanulóakra vonatkozóan jelent meg. (PETHŐ, 2003; RÉTHY, 2004) Az ezredfordulót követő oktatáspolitikai változások, melyek az integrációt helyezték fókuszba, óhatatlanul is kiterjesztették más tanulói csoportokra a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozásokat. 2003-ban indult a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pe-

dagógiai Rendszer” (IPR) bevezetése a közoktatásban. Az IPR oktatásszervezési szempontból integratív (együttnevelő), míg tartalmi szempontból inkluzív (kölcsonösen befogadó) szemléletű. (ARATÓ és VARGA, 2004) Ez azt jelenti, hogy bevezetés esetén bemeneti feltételként megköveteli az iskolák közötti és iskolán belüli heterogén tanulócsoporthat alakítását, valamint a széleskörű partneri viszonyrendszer (beleértve a családokat) kiépítését. Az IPR pedagógiai folyamata befogadó szemléletet tételez, illetve olyan mesterségbeli tudásokat és tananyagtartalmakat vár el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Kimenatként pedig az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kér számon a programot bevezető intézményektől – évről-évre. Az IPR, éppúgy mint az előzőekben említett többi modell, intézményfejlesztési folyamatként értelmezi tevékenységét, mely elsődlegesen a környezet átalakítását célozza, így hatva a fókuszba emelt tanulói csoport (hátrányos helyzetűek) sikeres befogadására. (ARATÓ és VARGA, 2012) Az IPR bevezetését és széleskörű elterjesztését rendszerszinten és az intézményeken belül a kooperáció alapelveinek és gyakorlati eszközeinek alkalmazása segítette. Ezzel egy új lehetőséget mutatva az inkluzív szemlélet mélyebb és tartósabb beágyazásához. (ARATÓ, 2013) Az IPR elméleti háttéréhez kapcsolódó tanulmányban szintén olvashatunk a kooperáció alapelveiről, melyek strukturálisan segítik a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését. E mellett az írásban a minőségi oktatás hármass egysége is megjelenik – a hatékonyság, eredményesség és méltányosság (inkluzivitás) összefüggésrendszere – hasonlóan az Inclusive Excellence elméletéhez. (VARGA, 2006)

Az előzőekben kiemelt kezdeményezések sora nem teljes, inkább azt jelzi, hogy az inklúzió szemlélete és gyakorlata miként válik egyre szélesebb körben elterjedté. A következőkben az inkluzív környezet kritériumainak áttekintéséhez a fenti példák közül felhasználjuk az Inclusive Excellence szemléletét és konkrét tartalmát, valamint figyelembe vesszük a befogadó iskolai környezet kialakítására vonatkozó angliai és magyarországi oktatási kísérleteket. Mindezekre építve, ezt kiegészítve határoztuk meg az adott környezetben megjelenő diverzitás sikeres kezeléséhez szükséges feltételeket. (2. számú ábra)



2. számú ábra – Inkluzív rendszer működtetési feltételei

Folyamat – az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek

Az alábbiakban egyenként vesszük sorra az inklúzió folyamatának sikeres megvalósulásához elengedhetetlennek tartott feltételeket. A felsorolásban a feltételek általános tartalmát bontjuk ki és nem hivatkozunk konkrét megvalósulásra. Kiemeljük azt is, hogy a vizsgált inkluzivitási modellek közül melyik esetében és milyen módon jelenik meg az adott feltétel. Egy-egy vizsgált szempontonál az általános feltételeken túl kijelölünk olyan irányokat, melyek a befogadás mértékét növelik. Ezzel is azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy az inklúzió egy folyamatos, a kölcsönös befogadás mértékét egyre növelő cselekvéssorozatként értelmezhető, ahol a fókusz a környezet egyes elemeinek fejlesztésén van.

1. A SOKSZÍNŰSÉGET TÜKRÖZŐ TÉR: TÁRGYI KÖRNYEZET

A környezet, mely körbeveszi a benne résztvevőket, tárgyi megjelenésén keresztül kézzel fogható értékrendet közvetít, manifeszt és látens formában üzeni a benne résztvevőknek helyüket, lehetőségeiket. Egy épület és környezete, az abban lévő helyiségek és tárgyak alapvetően függnék attól, hogy miféle funkciót töltenek be. A „barátságos” jelző arra vonatkozik, hogy a funkcionálisan átgondolt környezetet áthatja-e a nyitottság, befogadás érzése. Az esélyegyenlőségi szempontokat követve elsősorban a valamilyen területen foglalkozó élő személyek igényeit veszik figyelembe a tárgyi környezet kialakítása során. Ez elengedhetetlen feltétel bizonyos csoportok hozzáférése szempontjából, azonban az inkluzív környezettel szemben további elvárás, hogy az adott teret valamennyi bevont személy, csoport magáénak érezze. Az adott tér funkciójától az is függ, hogy a tárgyi környezetre vonatkozó személyes igények, a nyitottság miként jelenik meg benne. Lehetséges, hogy a működtetők alakítják a bevonni kívánt személyek számára barátságossá a környezetet, felismerve igényeiket, szükségleteiket. De alapvetően akkor válik egy környezet kölcsönösen befogadóvá, ha valamennyi résztvevőnek van lehetősége tevélegesen bekapcsolódnia annak kialakításába és működtetésébe. Az inkluzív környezethez minden résztvevő kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök szükségesek, melyek megjelenési formáinak milyenségét és használatának szabályait közösen alkotják a térben lévő személyek. Az így létrejövő környezet a többnyelvűség és kulturális sokszínűség megfogható valóságát eredményezi, explicit érzékeltetve ezzel valamennyi alkotójának értékeit és elvárásait.

Ez a feltétel nem jelenik meg külön elemként a vizsgált inkluzív modellek leírásában, csak utalásszerűen említik más elemhez kapcsolva. Ennek ellenére fontosnak tartjuk az általunk felvázolt modell részévé tenni, mivel gyakorlati tapasztalat, hogy az inkluzív rendszerek tárgyi környezete is átalakul. Vagyis az inkluzivitás mérhető a tárgyi környezeten függetlenül attól, hogy a bevezetésnél tudatosan strukturálják át a meglévő feltételeket vagy a cselekvések eredményeként észrevétlenül formálódik át.

2. A SOKSZÍNŰSÉG ÉRTÉKELÉSE: BEFOGADÓ SZEMLÉLET

A sokszínűség értéként való elfogadása az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A szemlélet a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. Alapvetése, hogy a sokszínűségben rejlő értékek gazdagítják valamennyi résztvevőt a közös térben. Kutatások azt igazolják, hogy a befogadó szemlélet akkor eredményez inkluzív környezetet, ha aktív cselekvéssel társul, melynek tervezett helye és tartalma van az adott közösségben. A befogadó attitűd a sokszínű környezetben akkor válik belsővé, ha a környezet egy-egy személyes szemléletet (értéket, normát, viselkedést) mutat. Szükséges továbbá a tudatos fejlesztés is, melynek lehetséges formája a sajátélményű tapasztalatok közös feldolgozása.

A befogadó szemlélet a vizsgált modellekben más-más módon jelenik meg. Az Inclusive

Excellence az intézményi klíma részeként értelmezi, „pszichológiai klíma” fogalmával lefedve az egyes személyek attitűdjét és felfogását. Kiemeli, hogy az egyéni attitűdök befolyásolják az intézmény történetiségébe és struktúrájába, és képlekenységét erősen meghatározza, hogy az adott intézményben mennyire stabilak az értékek és normák. (HURADO és mtsai, 1998) Az Inklúziós Index három, egymással kölcsönhatásban lévő dimenziójának egyike az inkluzív szemlélet kialakítása. Kiemeli az Index, hogy a három dimenzió közül a „közös inkluzív értékek”, mint alap vezetnek a többi dimenzió kialakításához – éppen ezért fontos a jelentőségének felismerése. A szemlélet kialakításához a közösségfejlesztést és az inkluzív értékek megteremtését javasolja ez a modell. Az IPR némiképp eltér a másik két modelltől, mivel a jogszabályi keretbe foglalt rendszer nem tartalmazza explicit a nehezen mérhető befogadó attitűd elvárását. Tudható azonban, hogy az IPR kiépítést célzó programoknak fontos eleme volt a pedagógus-attitűdök fejlesztése. A vonatkozó vizsgálatok azt is kimutatták, hogy ott történt jelentős elmozdulás az inkluzív környezet felé, ahol az intézmény hitvallásában a befogadás szemlélete megjelent és ez kihatással volt a pedagógusok pozitív attitűdjére is. (VARGA, 2014b)

3. INTERAKCIÓBAN A SOKSZÍNŰSÉGGEL: A MEGVALÓSÍTÓK FELKÉSZÜLTSGE

A felkészültség két fajtáját különítjük el. Az inkluzív tér megvalósítóinak területspecifikus felkészültsége, illetve mértéke azt mutatja meg, hogy a résztvevők milyen szintű, minőségű szolgáltatásokat kaphatnak. Ez a felkészültségtípus az iskolai oktatáshoz szerzett végzettségeket és gyakorlatot veszi figyelembe. A másik típus a diverzitás kezeléséhez szükséges eszközzrendszer birtoklásáról ad képet. E nélkül a befogadó szemlélet megmarad a „jószándék” szintjén. Az eszközzrendszer magas fokú ismerete mellett a napi használat is fontos szempont, mert ez garantálhatja a diverzitás sikeres kezelését.

A vizsgált modellek a megvalósítók felkészültségét direkt módon egyik szempontból sem vizsgálják, hanem a tervezett cselekvések feltételeként említik – elsősorban a diverzitás kezeléséhez kötődő kompetenciákat. Így az Inclusive Excellence az intézményi kontextus „viselkedési dimenziója”-nak részeként beszél a pedagógiai megközelítésről. Az Inklúziós Index hasonlóan fogalmaz: mutatói tartalmazzák az elvárt pedagógiai cselekvéseket, és csak egy általános kijelentéssel „továbbképezzük magunkat” utal a szükséges felkészültségre. Ugyanígy az IPR szabályozója sem tér ki a végzettségekre és gyakorlati tudásokra, de elvár konkrét tanulás-tanítási eszközt (differenciálás, projekt, kooperáció stb.) az inkluzív térben. Le kell szögezni azonban, hogy a modellek kiegészülnek a gyakorlatba ültetés során olyan elemekkel, melyek a megvalósítók felkészültségét és gyakorlatuk inkluzívvá tételét szolgálják. Az IPR országos szintű elterjesztését például olyan komplex szolgáltatói rendszer segítette majd egy évtizedig, mely koordinálta az intézmények vertikális és horizontális együttműködésének hálózatát a résztvevők személyes bevonása, a helyi fejlesztések sikeressége és nyilvánossága érdekében. (ARATÓ, 2003)

4. AZ EGYÉNI UTAK MEGÉRTÉSE, SEGÍTÉSE: SZEMÉLYRE SZABOTT TARTALMAK ÉS CSELEKVÉSEK

Az inkluzív tér diverzitást értékelő és fókuszban tartó szemléletéből következik, hogy a sikerességhez a környezetnek figyelembe kell vennie az egyéni sajátosságokat, igényeket és szükségleteket. Ez a folyamat során azt jelenti, hogy a sokszínűség értékékként épül be a tartalmakba, hangsúlyosan megjelenítve az adott térbe bekapcsolódók különbözőségeit. Erre vonatkozóan az interkulturalitás tématerületén összegyűlt tapasztalatok nyújthatnak segítséget. A tartalom mellett a cselekvések is sokszínűvé válnak, mely azt eredményezi, hogy az intézmény habitusába belekerülnek a résztvevők eltérő tanulási, együttélési, viselkedési formái. Mindez a tartalom és cselekvés egynézőpontú megközelítését minőségében újítja meg. Az intézmény közelebb kerül, „barátságossá válik” azok számára is, akik eddig az ismeretlen tartalmak és cselekvések mentén gyakorta kizáródtak. Egyúttal gazdagítja

azokat, akik jól elboldogultak ugyan az intézményi térben, de a sokszínűségben rejlő tudások és cselekvések távol álltak tőlük.

Az Inclusive Excellence előbb említett viselkedési dimenziója felsorolja a sokszínűség megjelenítésének lehetőségeit (különböző csoportok közötti interakciók, intézményen és osztálytermen belüli diverzitás), melyek alapfeltételei a befogadó intézményi klímának. E mellett fókuszba helyezi a sokszínűség megjelenítését a formális és informális curriculumban (kurzusokon és egyéb egyetemi programokban). Kiemeli, hogy a diákok tanulási tapasztalatszerzése a diverz közegben egyben érzékenyít a sokszínűség értékelésére. Az Inklúziós Index 'program' és 'gyakorlat' elnevezésű dimenziója tartalmazza azokat a mutatókat, melyek a személyre szabott tartalmak és cselekvések meglétére, milyenségére utalnak. Érdeemes a sokféle mutató között szemeztetni, illetve a mérésekre kifejlesztett eszközöket adaptálni, hiszen éppen ez az erőssége a modellnek. Az IPR tanulás-tanítás eszközzrendszerre a tananyagtartalmakat csak egy ponton érinti: elvárja az interkulturális tartalmak beépítését az iskolai programba. A többi eszköz a tanulásszervezést, az egyéni bánásmódot és a széleskörű kompetenciafejlesztést célozza.

5. AZ INKLUZIVITÁS BIZTOSÍTÁSA EGYÜTTMŰKÖDÉSEKEN KERESZTÜL: PARTNERI HÁLÓ

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

Az Inclusive Excellence elsősorban a belső együttműködések rendszerét részletezi, megjelenítve benne az egyéni (diák, tanár, egyéb alkalmazott) és intézményi (tanszék, kar, vezetés) szintjeit. Kiemeli, hogy az inklúzióknak minden egyénre és szervezeti szintre ki kell terjednie. Az Inklúziós Index az inkluzív szemlélet, mint dimenzió közösségfejlesztési részénél veszi sorra a belső (diák-diák, tanár-tanár, tanár-diák) és külső (család, más iskolák és szervezetek) partneri rendszerének szükségességét. Az IPR három ponton is garanciát vár el az együttműködésre. Az IPR bevezetés kötelező feltétele az együttműködési szerződésben rögzített külső partneri viszony, a pedagógiai eszközzrendszer része a tanárok közötti rendszeres műhelymunka, továbbá a családokkal való együttműködés igazolása része a programteljesítésnek.

6. AZ INTERKULTURÁLIS KIHÍVÁSBÓL ÉRKEZŐ ÜZENETEK MEGÉRTÉSE: FOLYAMATOS MEGÚJULÁS

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

Mindhárom modell kiemelten kezeli a fejlesztési kérdést. Az Inclusive Excellence a szervezeti, strukturális dimenzió részeként értelmezi a fejlesztési stratégiát és kiemeli a folyamatos fejlődés szükségességét. Az Inklúziós Index megalkotóinak célja az intézményfejlesztés és folyamatos megújítás támogatása volt az általuk leírt mutatók segítségével. Az IPR rendeleti szabályozójának pedig sokáig része volt a bevezetési ütemterv elnevezésű dokumentum, mely stratégiai és cselekvési tervet jelentett kétéves periódusokra bontott ütemezésben a befogadó intézményi környezet kialakítására.

Kimenet – valamennyi résztvevőre érvényes eredményességi mutatók

Az inkluzív válási folyamat szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain a befogadás és az irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk. Az Európai Unió stratégiai terveire, illetve azok teljesüléséhez kapcsolódóan folyamatosan mérjük, hogy az egyes országokban milyen mértékű a társadalmi befogadás és ez miként változik az egymást követő években. Ezek alapvetően rendszerszintű mérések, melyek a társadalmi befogadáshoz rendelt mutatók (többek között a szegénység, lakhatás, munkaerőpiac, iskolázottság területéről vett Eurostat adatok) segítségével, ezeket súlyozva és különböző számításokba rendezve adnak képet az egyes országok helyzetéről. (ROBILA, 2006; GIAMBONA és VASSALLO, 2013)

Más mutatókat és mérési módokat kell alkalmaznunk, ha nem a makroszintű teljesüléseket, hanem az intézményi szintű eredményeket szeretnénk megvizsgálni. A választott mutatók és számítások kiindulópontja az adott intézmény víziója, melyet funkciója mentén alkot meg, és amelyre építve rögzíti a céljait. Az eredmények a célok teljesülésének mértékét mutatják számszerűen. Egy inkluzív váló intézmény esetén a vizsgálódás a bemenet (esélyegyenlőségi szempontok érvényesülése), a folyamat (a fejlesztés során tett beavatkozások) és a kimenet (intézményi funkció teljesülése) területein egyaránt szükséges. Az egyes területeken mért eredményekben akkor jelenik meg az inkluzivitás szempontja is, ha a kapott értékek a közös térben lévők mindegyikére egyformán érvényesek. Természetesen ez önmagában még nem jelzi a befogadás sikerességét, fontos az intézményi adatok összevetése a makroszintű (országos, nemzetközi) létező vagy elvárt eredményekkel is.

Az oktatási intézmények inkluzivitásának értékelésére alkalmas fenti elveket, illetve az ezeken alapuló konkrét mérések eredményeit összefoglalóan „inkluzív kiválósági index”-nek (*Inclusive Excellence Index – IEI*) neveztük el. Az IE Index egy adott intézményre vonatkoztatva mutat képet a minden résztvevőre vonatkozó sikeresség mértékéről úgy, hogy a kimenet eredményességi mutatói mellett megjelennek benne a bemenet vonatkozó adatai, illetve a folyamat egyes pontjain mért adatok is. Mindezek nem önmagukban álló (abszolút) értékek, hanem a makro-adatokkal összevetett viszonyszámok. Az így kapott inkluzív kiválósági index egy fejlesztési irányszám, mely arra sarkallja az adott intézmény résztvevőit, hogy a kapott érték mögé nézzenek. Alacsony mutató esetén tárják fel az inkluzivitást gátló okokat és kezdik meg a változtatást, magas mutató esetén pedig fordítanak figyelmet a sikerek fenntartásának módjára. Az Index alkalmas lehet hasonló profilú intézmények inkluzivitásának összehasonlítására is.

Mindhárom vizsgált modell beszél a sikerességi mutatókról a saját céljait és fókuszban lévő csoportját vizsgálva. A modellek oktatási területet céloznak, és különböző súllyal ugyan, de használnak mérést az egyes rendszerszakaszon. Vagyis eredménynek tartják, ha az adott intézménybe hasonló eséllyel léphetnek be a különböző háttérű diákok (bemenet), előrehaladásuk a tanulási folyamatban egyaránt sikeres (folyamat) és mindannyian eredményesen végeznek, illetve lépnek magasabb intézménybe tovább. Egyes modellek azt is figyelembe veszik, hogy a sikeresség diákokra vonatkozó mutatói egyben felülről közelítsék vagy haladják meg az országos átlagot. A modellek e mellett eredményességi mutatóknak tekintik a környezet inkluzív válásának mértékét is – megállapítva e tématerület mérési nehézségeit. A vizsgált modellek mérési, értékelési módszere alapján összegző javaslatot teszünk arra vonatkoztatva, hogy mit tekintünk az egyes rendszerszakaszok inkluzív kiválóság felé való elmozdulásának, melyet számszerűen (az IE index használatával) is ki tudunk mutatni.

A bemenet mutatója az esélyegyenlőség és méltányosság mentén azt jelzi, hogy milyen mértékben van lehetősége mindenkinek az adott térbe belépni – függetlenül háttérétől. Ez a kötelező közoktatás intézményeiben azt jelenti, hogy az intézményben résztvevők integ-

rált intézményi környezetben vesznek részt, és az elkülönítés (*segregation*) semmilyen formában nem jelenik meg. A választható felsőoktatás inkluzív szemponitú bemeneti sikerei azt jelentik, hogy olyan belépési feltételek és lehetőségek vannak, amelyek támogatóan hatnak azokra, akik alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Erre vonatkozóan a különböző országok többféle gyakorlattal rendelkeznek. (HEAGNEY, 2012)

A folyamatot eredményességi szempontból vizsgálva kitüntetett szerepet kap az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok előrehaladása. Akkor tekinthető sikeresnek a folyamat, ha a közös térben lévők előrehaladási eredménye hasonlóságot mutat függetlenül az egyéni háttértől, illetve ha mindez az országos és nemzetközi céladatoktól sem marad el. A folyamat célcsoport szempontú eredményesség vizsgálata azért elengedhetetlen, mert az elmaradó sikeresség kimutatása ezen a ponton még lehetőséget nyújt a beavatkozásra. Szükséges tehát az inkluzív vá válás folyamatát a befogadó környezet alakulása oldaláról is nyomon követni. Ezt a folyamat rendszerműködési feltételeinek mérésével tehetjük, ahogy mindhárom vizsgált modell tett erre vonatkozóan kisebb-nagyobb kísérletet.

A kimenet vizsgálata mutatkozik a legegyszerűbbnek, így mindhárom modell használja eredményesség-mérésre. Oktatási intézmények esetén ez az oda járó diákok érdemjegyeiben érhető tetten elsődlegesen, de fontos a továbbhaladás (magasabb iskolafokra belépés, illetve munkaerő-piaci elhelyezkedés) szempontját is figyelembe venni. A kimenet esetén is az a siker, ha sem intézményen belül sem intézmények között nincs nagy szórás a mutatók között a tanulók háttérével összefüggésben. Nehezebben mérhető, de megkerülhetetlen annak a vizsgálata is, hogy a közös térben lévők a diverzitást, mint értéket milyen mértékben interiorizálták. E terület értékelésére elsősorban a résztvevők viselkedésében tetten érhető cselekvések vizsgálata alkalmas.

Látható, hogy az intézményre vonatkozó inkluzív kiválóság indexét viszonyszámok sokasága alkotja, melyek az adott intézményt számszerűen is jellemzik az előzőekben leírt területeken és szempontok mentén. Az index egyes elemei egyben irányszámok is, mutatva az inkluzivitás fejlesztése, fenntartása felé vezető úton a továbblépési teendőket. Az index teljességében összevethetővé teszi a hasonló céllal működő intézmények eredményeit.

Összegzés

Az előzőekben kísérletet tettünk az inklúzió rendszerelvű bemutatására, fókuszálva az oktatás területére. Az ismertetéshez felhasználtunk három, gyakorlatból eredő modellt. A modelleket a kapcsolódó széleskörű irodalomból azért emeltük ki, mert különböző, de mégis teljes megközelítést adnak a vizsgált témához. Ezek segítségével próbáltunk egy közös és általános értelmezési keretet alkotni ahhoz, hogy az alkalmas legyen az inklúzió modellezésére a bemenet, a folyamat és a kimenet hármas egységében. Az értelmezési keret része a befogadó szemlélet, a célzott cselekvések és a kimutatható eredmény, valamint mindezek fejlesztés-orientált mérése, értékelése.

Egy nemrég megjelent tanulmánykötet sokféle tématerületen mutatja be a sokszínűség, társadalmi igazságosság és az inklúziós kiválóság összefüggéseit a legfrissebb kutatási adatokat felhasználva. Kitekint különböző országok tapasztalataira is – szintén a sokszínűségből kiindulva és a globális kihívásokat alapul véve (ASUMAH és NAGEL, 2014). Látható, hogy az inkluzivitás kérdésköre újabb és újabb területeken jelenik meg, felismerve, hogy a kölcsönös befogadás sikeres megoldást eredményez a társadalom különböző szegmenseiben.

Modellezési kísérletünkkel az oktatási területen bővülő gyakorlati tapasztalatokat és a

mögöttük álló szemléletet kívántuk egységes, adaptálható rendszerbe foglalni. Ennek egyik oka, hogy a Pécsi Tudományegyetem tanárképzése mellett formálódó szakmai-tudományos műhely értelmezési keretében az inklúzió szemlélete kulcsszerepet tölt be. A műhely számára az inkluzív környezet modellszerű leírása segíti a további szempontok leírását. A szempontok között szerepel az inkluzivitás kiépítésének strukturális feltételei (szubszidiaritás és kooperativitás), a diverzitás sokrétűsége (tartalmi horizontok) és a dialógus szükségessége (társadalmi cselekvéses keretei). Mindezek részletes kifejtése szervesen egészítik ki a leírt inkluzív modell elméletét és gyakorlatát, és csak ezekkel összefüggésben garantálható az inklúzió tudatos és hosszú távú beágyazódása.

Jegyzetek

- 1 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- 2 Az Ebktv. 8. §-a szerint védett tulajdonság: egy személy vagy csoport valós vagy vélt neme, faji hovatartozása, bőrszíne, nemzetisége, nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozása, anyanyelve, fogyatékosága, egészségi állapota, vallási vagy világnézeti meggyőződése, politikai vagy más véleménye, családi állapota, anyasága (terhessége) vagy apasága, szexuális irányultsága, nemi identitása, életkora, társadalmi származása, vagyoni helyzete, foglalkoztatási jogviszonyának vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyának részmunkaidős jellege, illetve határozott időtartama, érdekképviselethez való tartozása, egyéb helyzete, tulajdonsága vagy jellemzője.
- 3 www.siscatalyst.eu
- 4 Presidency Conclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm [2014.10.19.]
- 5 Az eredeti mű magyar nyelvre ültetését a fogyatékkal élők inklúziójával foglalkozó hazai szakemberek készítették az eredeti kiadó engedélyével. A hiánypótló mű magyar nyelvű kiadványa teljes egészében letölthető. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf

Hivatkozások

- AAC&U (2005): *Making excellence inclusive series*. Association of American Colleges and Universities – Washington, DC.
- AAC&U (2013): *Board statement on diversity, equity, and Inclusive Excellence*. Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
- ARATÓ, Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. In *Da Investigação às Práticas*, 3(1), 57-79.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. In *Educatio*, 3, 503-508.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal Budapest. 253.
- ASUMAH, S. N. – NAGEL, M. (ed. 2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Trans-disciplinary and Global Perspectives*. New York: State University of New York Press. 437.
- ATKINSON, A. B. (2002): Social inclusion and the European Union. In *Journal of Common Market Studies*, 42. 625-643.
- BAUMAN, G., BUSTILLOS, L.T., BENSIMON, E., BROWN, C. and BARTEE, R. (2005): *Achieving Equitable*

- Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities.* Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities 47.
- BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, revised edition. CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol. 122.
- COOPER, Michael (ed. 2010): *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on.* European Access Network, London, UK. 102.
- COOPER, Michael (ed. 2012): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation.* European Access Network, London, UK. 64.
- FORRAY R. Katalin – VARGA Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban.* (digitális tananyag) PTE BTK Pécs. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25> [2014.10.19.]
- GIAMBONA, Francesca – VASSALLO, Erasmo (2013): *Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries.* Springer Science – Business Media Dordrecht. 2013. 269-293. Published online 28 February 2013.
- HEAGNEY, Margaret (2012): *University Selection: Can it Be Equitable an Excellent?* In: COOPER, Michael (ed. 2012): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation.* European Access Network, London, UK, 2012. 65-79
- HINZ, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung.* *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53. 354-361.
- HURTADO, S. – MILEM, J. F. – CLAYTON-PEDERSEN, A. R., and ALLEN, W. R.. (1998): *Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice.* *Review of Higher Education* 21 (3): 279-302.
- KALOCSAINÉ Sántha Hajnalka – VARGA Aranka (2005): *Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea.* *Educatio*, tavasz 204-208.
- Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról.* Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg. 2011. 268.
- LOWERY, George (2012): *Dissecting the Commitment of Higher Education Diversity.* In: COOPER, Michael (ed. 2012): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation.* European Access Network, London, UK, 2012. 20-28.
- MILEM, J. – CHANG, M., and ANTONIO, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective.* Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities 38.
- PECY-SMITH, Janie (ed. 2000): *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Open University Press, Buckingham, Philadelphia. 245.
- PETŐ Ildikó (2003): *Inklúzió a nevelésben.* *Iskolakultúra* 10. 3-13.
- POTTS, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting.* Routledge Falmer, London; New York. 190.
- RÉTHY Endréné (2004): *Inkluzív pedagógia.* Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések.* Eötvös Könyvkiadó, Bp. 2004. 231-245.
- RÉTHY Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs. 253.
- ROBILA, Mihaela (2006): *Economic pressure and social exclusion in Europe.* *Social Science Journal* 43. 2006. 85-97.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, 2009. 36.
- VARGA Aranka (2006): *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer.* In: FORRAY R. Katalin (szerk.): *Alapismeretek a romológia asszisztens képzéshez,* PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 145-161.



- VARGA Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 25-66.
- VARGA Aranka (2012): *Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei*. In: BECK Zoltán – CSERTI CSAPÓ Tibor (szerk.): *Fontos Pont a Hegyhát ifjúság életében!* PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásd Város Önkormányzata 126-146.
- VARGA Aranka (2013): *Az esélyegyenlőség értelmezési keretei*. In: VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE Pécs. 11-15.
- VARGA Aranka (2014a): *Inkluzivitás a pedagógusképzésben*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. 2014., PTE Pécs. 59-78.
- VARGA Aranka (2014b): *Lemorzsolódás vagy inklúzió. Tanulmány a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című kutatási jelentéshez*. OFI, Budapest (megjelenés előtt)
- WILLIAMS, D. A., BERGER, J. B., and MCCLENDON, S., A. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities. 39.

