



Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Trendl Fanni

Szakkollégium, mint lehetőség

Cigány/roma szakkollégiumok és szakkollégisták vizsgálata
a 2001 és 2018 közötti időszakban

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők:
Prof. Dr. Forray R. Katalin
Dr. habil. Híves-Varga Aranka

Pécs
2023

Tartalomjegyzék

Bevezetés	4
Köszönetnyilvánítás	8
Elméleti keretek	10
<i>Iskola a társadalmi térben</i>	10
Társadalmi egyenlőtlenségek az oktatásban	10
Társadalmi mobilitás és iskolázottság	15
Társadalmi együttélési stratégiák és bikulturalizmus	17
<i>A magyarországi cigányság iskolázottsága - áttekintés</i>	20
Szocializációs terek	21
Óvodáztatás	21
Általános iskolai helyzet	23
Cigányság a középfokú és felsőfokú iskolai intézményekben	27
<i>Az iskolai sikerességet befolyásoló jellemzők</i>	31
Hátrányos helyzet és iskolázottság	31
Interszekcionalitás	33
Reziliencia	34
<i>Lehetséges kimenetek, megoldások</i>	37
Méltányosság, inklúzió	37
Lemorzsolódás	39
Lemorzsolódás a felsőoktatásban – okok és magyarázatok	42
Tehetséggondozás	47
Kutatói kérdések és hipotézisek	55
A kutatás(ok) módszere(i), eszköz(ei)	56
Cigány/roma egyetemistákat támogató programok	59
<i>Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Szakkollégium</i>	60
A szervezet	60
A diákok	66
<i>A PTE Wliskoeki Henrik Szakkollégiuma</i>	74
A szervezet	74
A diákok	85
A Wliskoeki Henrik Szakkollégium jellemzői	95
<i>A tehetséggondozás környezete és elemei a Wliskoeki Henrik Szakkollégiumban</i>	95
<i>Kölcsönösen befogadó környezet kialakítása</i>	104
<i>Végzettségi és lemorzsolódási adatok a Wliskoeki Henrik Szakkollégium hallgatói körében</i>	113
Összefoglalás	119
<i>További kutatási irányok</i>	121
Felhasznált irodalom	122
Mellékletek	141
1. számú melléklet	141
<i>Romaversitas Alapítvány Alapító okirata, 2021.</i>	141
2. számú melléklet	153

<i>A Wliskoeki Henrik Szakkollégium Alapító okirata</i>	153
<i>3. számú melléklet</i>	155
<i>A Phare pályázat anyaga</i>	155
<i>15. számú melléklet</i>	165
<i>Interjúterv a szakkollégiumok volt és jelenlegi vezetői számára</i>	165
<i>16. számú melléklet</i>	166
<i>Kérdőív a Roma Szakkollégiumok hallgatói számára</i>	166

Bevezetés

Az oktatás tömegesedésekor, expanziója során több tényezőre kell figyelemmel lennünk: a szülők és gyermekek törekvése a minél magasabb iskolai végzettség megszerzésére, növekvő társadalmi igények, az „iskoláztatási” és „iskolázottsági” arányok növelésének demokratikus követelménye. (Coombs, 1971) Az oktatási expanzió Magyarországon is megfigyelhető folyamat, mely eltérő mértékben hatott a magyarországi társadalom különböző csoportjaira. Az iskolázottság tekintetében nagymértékű változásoknak, folyamatos növekedésnek lehetünk tanúi, mely a legnehezebb sorsú, a társadalmi egyenlőtlenségek által leginkább érintett csoportokat is elérték. Ma már az általános iskolai végzettség megszerzésében egyre kisebb a különbség a cigány/roma és a nem cigány/nem roma lakosság között. Az oktatási transzláció miatt a jól látható különbségek, az egyenlőtlenségek egyre feljebb, a középfok és a felsőfokú végzettség irányába tolódnak. Ezzel egyidőben azonban a már általános iskolában elkezdődő kudarcosabb – bukással, évisméltéssel – jellemezhető tanulási események miatt a korai iskolaelhagyás jelentősebb mértékben fenyegeti a cigány/roma diákokat. Középfokon az iskolatípusok közötti szelekció, valamint a korai iskolaelhagyás veszélye, továbbá az érettségi, mint üvegplafon állnak a többlépcsős mobilitás útjában. Azon kevesek e csoportból, akik eljutnak a felsőfokig, számtalan akadályt győztek le, váltak rezilienssé.

A disszertációban olyan intézmények, más néven „szakkollégiumok” bemutatására és vizsgálatára kerül sor, amelyek a társadalmi mobilitás támogatását célozzák a felsőoktatásba járó főként cigány/roma diákokok számára, akik többsége szociálisan hátrányos helyzetű. Ezeket a diákokat és családjukat érintik ugyan a fent említett egyenlőtlenségek, de eljutottak a felsőoktatásba, és a szüleikénél jelentősen magasabb társadalmi pozíció felé igyekeznek.

2005-ben kezdtem egyetemi tanulmányaimat a Pécsi Tudományegyetem Romológia-Történelem tanárszakján. A romológiai és neveléstudományi kurzusaim során szembesültem azzal, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek bizonyos csoportokat – és itt elsősorban a magyarországi cigányságra gondolok – súlyosabban érintenek. Én magam is cigány családból származom. Szüleim számára fontos volt, hogy tanuljak, és kezdettől fogva az egyetemi diploma megszerzését tűzték ki célul. Ezt a törekvésüket akkor sem adták fel, amikor érettségi után nem kerültem be a felvételi eljárásban nappali tagozatos képzésbe. Egy év kihagyás után újra felvételizhettem, bekerültem a fent már említett képzésbe, és 2011-ben átvehettem diplomáimat. Ez az út nem áll nyitva mindenki előtt, nincs mindenkinek lehetősége, esélye idáig eljutni, pláne nincs esélye mindenkinek egyetemi végzettséget szerezni. Ez a dolgozat

róluk is szól, az esélytelenekről, de leginkább azokról, akik már beléptek az egyetem kapuján, és a diplomájuk megszerzéséért dolgoznak.

Egyetemi tanulmányaim kezdetén (2006) bekerültem a Romaversitas Alapítvány ösztöndíj programjába, 2009-ben pedig tagja lettem a Wliskoeki Henrik Szakkollégiumnak, amelynek 2018 után vezető tanára lehettem. Ez a két szervezet azért jött létre, hogy a felsőoktatásba bekerült cigány/roma¹ fiatalokat, akiknek nagyobb része hátrányos helyzetű, támogassa egyetemi tanulmányaik elvégzésében, megelőzze lemorzsolódásukat, és hozzájárulhasson a tudományos életben való elmélyülésükhöz. Ez a dolgozat elsősorban róluk szól. A két szervezetről és a szervezetben résztvevő diákokról. A szervezeti jellemzőkön és a személyes történeteken keresztül szeretném a társadalmi mobilitás útját, annak támogató feltételeit bemutatni.

A disszertáció az iskolai végzettséggel elérhető társadalmi mobilitás kérdéskörének vizsgálatához kíván hozzájárulni. A kutatás illeszkedik a felsőoktatásban sikeres cigány/roma személyek hazai (Kende, 2005, Bakó-Tóth, 2008, Feischmidt, 2008, Kóczé, 2010, Szabóné, 2012, Durst et al., 2022, Óhidy, 2016) és nemzetközi (Garaz – Torotcoi, 2017, Bereményi – Carrasco, 2017, Mirga – Redzepe, 2020) vizsgálatai sorába. A kutatási eredmények és javaslatok hozzájárulhatnak a felsőoktatás területén működő társadalmi mobilitást célzó programok működésének mélyebb megértéséhez, és segítséget nyújthatnak a társadalmi mobilitásban résztvevő hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok igényeinek felismerésében is. Ennek megfelelően az értekezés nem előzmények nélküli, hiszen a szociológia, nevelésszociológia területén dolgozó kutatókat régóta foglalkoztatja ez a kérdéskör, továbbá a magyarországi felsőoktatáspedagógiai kutatások (Forray - Boros, 2009, Forray – Marton, 2012; Galántai 2013, 2015, Máté, 2015, Ceglédi et al., 2018b, Lukács – Dávid, 2018) sokat foglalkoznak a szakkollégiumok témakörével – történet, tagság, küldetés, működés – így ez a doktori értekezés számos tudományos eredményből táplálkozik, és igyekszik azokat egy jól követhető gondolati szálla felfűzni. Ami újdonság, hogy a cigány/roma egyetemistákat, főiskolásokat támogató szakkollégiumok eddig kevés doktori disszertációban és tudományos kutatásban kerültek górcső alá.

A fent vázolt kérdéskörök alaposabb bemutatására a társadalmi egyenlőtlenségek, a társadalmi mobilitás és ezek megjelenése az oktatásban, továbbá a vizsgált csoportokat bemutató fejezetben kerül sor. Az egyenlőtlenségek csökkentéséhez első körben a probléma

¹ A két megnevezés egyidejű használatával elfogadom, hogy a Magyarországon élő cigány és roma közösségek, egyének magukat különböző elnevezésekkel illetik. A dolgozatban továbbá összefoglalóan a cigányság, roma népcsoport kifejezések is megtalálhatóak, melyeket szinonimaként használok.

gyökerét kell körbejárjunk, melyet az oktatással összefüggésben tárgyalunk. Ennek érdekében bemutatjuk a társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatás, illetve az iskolai végzettség és társadalmi mobilitás összefüggéseit. Ezután sorra vesszük a társadalmi együttélési stratégiákat, melyek segíthetnek tipizálni az oktatási intézményekben, jelen esetben a szakkollégiumok között megfigyelhető különbözőségeket.

A következő fejezetben a disszertációban bemutatott kutatásokban vizsgált csoportok jellemzőinek elemzése olvasható. A nevelésszociológiában tételként fogadjuk el, hogy az iskolai sikerességet nagyrészt az egyén társadalmi státusza határozza meg. Ezért természetesen a hátrányos helyzet és iskolázottság összefüggései beemelésre kerültek a dolgozatba. Emellett Magyarországon szintén kutatásokkal alátámasztott, hogy a cigányság iskolázottsága nagyságrendekkel elmarad a többségi társadalom iskolázottsági adataitól. Ezért a vizsgált csoportok sorában a magyarországi cigányság iskolázottságára vonatkozó mutatók következnek. A magyarországi cigányság jelentős része hátrányos helyzetű, vagyis alacsonyabb társadalmi státuszban van a többségi társadalomban, így nem mehetünk el az a hátrányok összefonódását jelentő interszekcionalitás és a hátrányokkal való megküzdés jelensége, a reziliencia mellett. Ezekkel a szociológia és pszichológia tudományterületéről a neveléstudományba is átkerülő fogalmakkal igyekszünk érzékeltetni és magyarázni azon élethelyzetet, állapotot, képességet, amelyben az értekezés további részeiben vizsgált diákok vannak. Az interszekcionalitás a kutatásomban vizsgált egyetemi hallgatók élethelyzetét jelzi, a reziliencia pedig az iskolai eredményességüket befolyásoló, azt alakító képességekre mutat rá, melyet lehet, sőt szükséges erősíteni. A Wlilocki Henrik Szakkollégium esetében bemutatásra kerül, hogy ezen két jellemzőre való reagálás fontos szempont volt a pedagógiai program és a programok kialakítása, működtetése során.

A „Lehetséges kimenetek, megoldások” című fejezetben olyan társadalomtudományi, illetve neveléstudományi jelenségeket ismerhetünk meg, melyek egyrészt negatív kimenetei (lemorzsolódás), másrészt hatékony eszközei (tehetséggondozás, méltányosság, inklúzió) lehetnek a hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok iskolai eredményességének növelése során. A kutatói kérdések megfogalmazása után, melyek támaszkodnak a szakirodalmi kontextusban bemutatott eredményekre, következnek a kutatási szakaszok, módszerek, eszközök bemutatása. A különböző időpontokban és módszerekkel végzett vizsgálatok segítségével a kutatói kérdések pontosabb megválaszolása és a kiválasztott szakkollégiumok komplexebb leírása volt a cél.

A kutatások eredményeit sorra vevő rész első fejezete a Romaversitas Alapítvány (továbbiakban Romaversitas) történetét mutatja be. Nehéz vállalkozás volt, ugyanis a szervezet

történetét eddig töredékesen, érintőlegesen vázolják azok a szakirodalmi előzmények, melyek a szervezettel és/vagy a diáksággal foglalkoznak. A szervezet bemutatását ezért két interjúra, és a diákok körében végzett interjú és kérdőíves vizsgálatok eredményeire alapozva mutatjuk be. Interjúk az Alapítvány két meghatározó vezetőjével – Havas Gábor, Daróczy Gábor – készültek. A diákságra vonatkozó jellemzők ismertetése a longitudinálisan, három különböző időpontban felvett adatok alapján történik. A Romaversitast bemutató fejezet első vállalkozás a szervezet tudományos igényű (PhD) bemutatására, így természetesen vitathatók az abban leírtak.

A fejezet következő része a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislocki Henrik Szakkollégium (továbbiakban WHSz) történetének és tagságának bemutatása. A WHSz esetében könnyebb dolgunk volt, mert több írás foglalkozik a szervezet létrehozásával, történetével. A tagság bemutatását kérdőíves felmérések alapján tesszük meg. A fejezet zárásaként a két szervezet összehasonlítására teszünk kísérletet az alapító okirataikban szereplő célrendszerek és a tagság összehasonlításával. Ezeket a jellemzőket vetjük össze a társadalmi együttélési stratégiákkal és próbálunk következtetéseket levonni.

Az eredmények bemutatása és hipotézisek áttekintése a méltányos, inkluzív pedagógiai környezet vizsgálatával folytatódik a pécsi szakkollégiumban. A kölcsönösen befogadó környezet működtetését folyamatelvű modell mentén tekintettük át.

A Wlislocki Henrik Szakkollégium úgy, mint felsőoktatási szakkollégium és úgy is, mint inklúzióra törekvő szervezet a kezdetek óta törekedett a diákok szakmai és tudományos előmenetelének támogatására. Így a pedagógiai programjában a tehetséggondozás elemei is fellelhetőek, melyeket első ízben vetettünk össze a pszichológiai és neveléstudományi tehetségmodellekkel. Ennek az összevetésnek az eredményei olvashatók „A tehetséggondozás elemei” fejezetben. A tehetséggondozás és hátránykompenzáció mint cél, és ezek egyidejű megjelenése egy roma szakkollégium pedagógiai programjában, fontos újdonság, modell lehet a hasonló, társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésért küzdő szervezetek számára.

Az értekezés utolsó, a disszerens által fontosnak tartott témaköre, a Wlislocki Henrik Szakkollégium eredményességi vizsgálata következik a tagság sikeres/sikertelen diplomaszerzési mutatói alapján. Ebben a fejezetben válik láthatóvá, hogy annak a pedagógiai munkának az eredményessége, amely bizonyítékul szolgálhat a vizsgált szakkollégium hatásosságára. A lemorzsolódási adatok vizsgálata leíró jellegű, ugyanis az összevetéshez nem állnak rendelkezésre más, hasonló szervezetek adatai. Összegyetemi adatok alapján tudjuk elmondani, hogy biztató végzettségi és továbbtanulási adatok jellemzik a szakkollégiumot, mely a célkitűzések sikeres elérését jelzik.

Végezetül összegezzük a disszertáció eredményeit a megfogalmazott kérdések és az arra kapott válaszok mentén, majd további kutatási irányokat javaslunk.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A disszertációm megszületése körül sokan bábáskodtak. Elsősorban a szüleimnek és a témavezetőimnek szeretném megköszönni a lehetőséget, a folyamatos biztatást és a lelkesedésüket. Nem lennék ezen a pályán, nem dolgoznék ezért az „ügyért”, ha nem lennének azok a pedagógusok, szakemberek, akik a társadalmi egyenlőségért küzdenek a szakterület különböző szinterein és szintjein. Szerencsés vagyok, hogy a pécsi Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és a budapesti Romaversitas köreiben tanulhattam a cigányság helyzetéről, lehetőségeiről. A két tudományos, szakmai műhely nézőpontjai, magyarázatai, tevékenységei lehetőséget biztosítottak számomra, hogy horizontálisan és komplexen tekintsek a témára, hogy olyan megoldásokat, pedagógiai rendszereket, modelleket ismerhessek meg, melyek alapvetően változtathatnák meg a magyarországi oktatási rendszer és azon keresztül a társadalom működését. Ebben ők is és én is hiszek és igyekszem a továbbiakban is hinni. Ez inspirálta az értekezés megszületését.

Köszönöm Forray R. Katalinnak a hallgató korom óta tartó folyamatos biztatást.

Köszönöm Varga Arankának, hogy 2009 óta tanít, mint oktató, mentor, témavezető, főnök, kolléga, hogy minden esetben lehetőséget és teret biztosított számomra a szakmai, tudományos továbblépésre.

Köszönöm a Romaversitas volt vezetőinek, Havas Gábornak és Daróczi Gábornak a baráti együttműködést, a pozitív támogatást a kutatás során. Köszönöm a Romaversitas oktatási igazgatójának, Paskó Ildinek a kutatási materia bővítését, baráti biztatását.

Köszönöm a Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjainak, hogy együtt dolgozhattunk, és hogy akárhányszor kértem, kitöltötték nekem a kérdőíveket. Köszönöm, hogy veletek lehetek.

Köszönöm Orsós Annának a melegséggel teli lelki támogatást ebben és más folyamatokban.

Köszönöm a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék munkatársainak, illetve a Neveléstudományi Intézet munkatársainak az ítélezésmentes biztatást.

Köszönöm a szüleimnek, hogy a tanítatásom során mindig a jobb és jobb lebegett a szemük előtt.

Köszönöm a férjemnek, Daninak, hogy idejét, energiáját nem kímélve lehetővé tette számomra, hogy időről-időre elmélyülhessek a tudományos, szakmai alkotómunkában.

Köszönöm lányomnak, Annának, hogy megtanított a jelenben lenni, fókuszálni és elengedni.

Elméleti keretek

Iskola a társadalmi térben

Társadalmi egyenlőtlenségek az oktatásban

A nevelésszociológia, mint tudományterület létrejöttének háttérében a társadalmi egyenlőtlenség és az oktatás összefüggéseinek feltárása állt. Majd fél évszázad telt el annak a tanulmánykötetnek a megjelenése óta, amely azóta is meghatározza a nevelésszociológiai vizsgálatokat a világon és hazánkban is. A kötetben megfogalmazott tétel, amely kimondja, hogy a társadalomban jelenlévő egyenlőtlenségek az iskolázottságban és az oktatási rendszerben is megfigyelhetők, sőt, azon keresztül újratermelődnek, a mai napig elfogadottak, és ez Magyarország esetében is igaz. (Bourdieu, 1978) Pierre Bourdieu francia társadalomról kimondott ítélete aprólékos elméleti és empirikus szociológiai vizsgálatokon alapszik, feltárva a háttérben meghúzódó okokat, melyek a tőkeberuházási folyamatokban és a habitusban ragadhatók meg (Bourdieu, 2002). A determinisztikusnak is nevezett elmélet (Alexander, 1995, 2000 id.: Ferge, 2008) számunkra azt mondja, hogy az egyén születéskori társadalmi helyzete határozza meg egész életét, döntéseit és az elérhető legmagasabb szintet a társadalmi mobilitásban: „Egy adott egyén számára egy-egy iskolai jövő csak annyiban valószínű, amennyiben osztálya vagy kategóriája objektív és kollektív jövőjét alkotja.” (Bourdieu 1978:42) Bourdieu kulturális tőke és annak reprodukciós elmélete tūpontos leírását adja annak a társadalmi, gazdasági működésnek, amely a mai „tőkés”-nek nevezett társadalmakat jellemzi. A francia szociológus vizsgálatait és elméletét sokan ellenőrizték, igazolták és próbálták ki. Kritikusai is akadtak ahogyan haladunk előre az időben. Természetesen mindannyian láthatunk példát egyéni sikeres „kitörésre”, kérdés, hogy a társadalom rendszerébe ezt strukturálisan hogyan lehetne vizsgálni, beépíteni. Erre adnak választ azok a kutatások, melyek Bourdieu habitus fogalmát használva a felfelé irányuló oktatási mobilitás jelenségét vizsgálják. Kupfer (2015) beazonosít olyan változókat az egyén életében, melyek segítik azt a felfelé irányuló oktatási mobilitásban, ilyen a szocializáció, az objektív struktúrák változása, a tudatosság, a pedagógiai erőfeszítés, az oktatási intézmények támogatása a befogadásban, az igazságkeresés. (Kupfer, 2015) A pedagógiai erőfeszítés és az oktatási intézmények támogatása a befogadásban

olyan jellemzők, melyekre az értekezés fókuszál, vagyis a roma szakkollégium, mint a felfelé irányuló oktatási mobilitás támogatója kerül bemutatásra.

A magyarországi mobilitásvizsgálatok az 1960-as években kezdődtek. (Ferge, 1972) Az akkori politikai rendszert az az alapvető társadalompolitikai cél határozta meg, mely szerint szükséges lebontani a meglévő hierarchizált társadalmi rendet, és felemelni az addigi elnyomott rétegeket. (Ferge, 1972, Gázsó, 1982) A megfogalmazott célt kellett szolgálnia az akkori iskolarendszernek is. Ferge szerint így az iskola addigi kultúraátadó szerepe mellett két új társadalmi funkció is megjelent. Feladata lett a társadalmi csoportok közötti kulturális különbségek nivellálása, „azaz a kulturális csoportmobilitás elősegítése”, továbbá a kollektív mobilitás lehetővé tétele egyéni mobilitási utak elősegítésével. (Ferge, 1972:212) Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy ezzel az iskolarendszer demokratizálódásának lehetünk tanúi, vagyis a disszertáció témája szempontjából fontos megjegyeznünk, hogy az esélyegyenlőség javítását célzó törekvés történeti előzményeit itt megtalálhatjuk.

A fent említett funkciók megvalósulását vizsgálta Ferge Zsuzsa és Gázsó Ferenc is. Vizsgálataik eredményeképpen azonban jól látszott, hogy a társadalmi meghatározottságot az iskola nem tudta felülmúlni. Ferge az iskolai végzettséget, a diákok tanulmányi eredményeit, az iskolák típusát, az iskolák elhelyezkedését vizsgálta a szülők foglalkozásával összevetve. A vizsgálatokból egyértelműen az alábbi következtetéseket tudta levonni: a tanulmányi eredmények esetében iskolai osztályokig „lemerőn” kimutatható a társadalmi meghatározottság, sőt az általános iskolai évek alatt a különböző társadalmi rétegek gyermekeinek tanulmányi eredményei között növekszik a különbség. Enyhítő körülmény lehet szerinte a „környezet”, amennyiben az iskola urbánusabb helyen van és ha az adott iskolában magasabb arányban vannak az iskola kultúrájához közelebb álló magasabban iskolázott rétegek gyermekei.

Gázsó Ferenc 1982-ben írt publikációjában is megerősíti Ferge Zsuzsa megállapításait. Az elsőként említett írásban egyértelműen leírja, hogy „nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképeződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben lévők rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökítsék át”. (Gázsó, 1982) Az előbbi idézet tartalmával alapvetően nincsen gond, hiszen tudjuk, hogy az emberi természetből fakadóan a családok minden esetben jobb vagy legalább annyira jó életet szeretnének a gyermekeiknek, mint amilyen nekik van. Mivel a „jó élethez” vezető út a mai világban az iskolán keresztül is vezethet, elfogadható az a tétel, a családok ezen igényüket az iskolarendszeren keresztül elégítik ki. A gond ott kezdődik, amikor az előnyösebb

helyzetben lévő csoportok mellett más csoportok számára még az esély is elenyésző a jobb életet biztosító magasabb iskolai végzettség megszerzésére. A különbségek és az esélytelenség fenntartásának eszközei az iskolarendszerben működő látens diszkriminációs mechanizmusok. (Nahalka-Zempléni, 2014)

Gaszó 1982-es írásának bevezetőjében megjegyzi, hogy a „felszabadulás” előtt egy szakmunkás gyermekének hússzor kisebb esélye volt az értelmiségi rétegbe kerülésre, mint egy értelmiségi származásúnak, így illusztrálva a demokratizálódás folyamatát. Gaszó tanulmányában a különböző társadalmi csoportok közötti esélykülönbségeket vizsgálta az iskolai végzettségek megszerzésében, illetve az értelmiségi rétegbe való bejutás viszonylatában. Vizsgálatai alapját szintén a tanulmányi eredmények összevetése képezte a társadalmi csoportokkal. Az eredmények szerint „a vezető és értelmiségi származású fiataloknak mintegy tizenhétzszer akkora esélyük van az említett rétegbe való bejutáshoz, mint a betanított és segédmunkás szülők gyermekeinek”. (Gaszó, 1982:235)

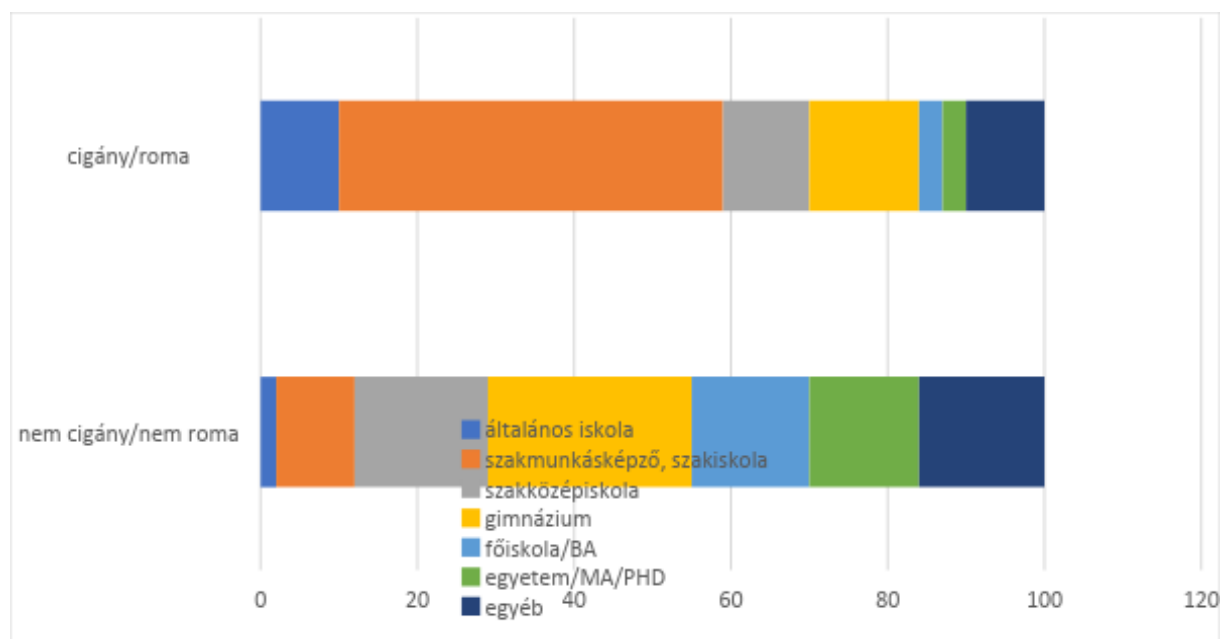
Időrendben haladva a magyarországi kutatások sorában Róbert Péter 1991-ben publikált tanulmányának eredményeit érdemes leírunk. Róbert az iskolai végzettség megszerzését leginkább meghatározó tényezőket vizsgálta az 1980-as évek végéig. Az eredmények alapján az alábbi következtetésekre jutott: a magyar képzési rendszerben a lényegi pont, ahol a legnagyobb különbségek figyelhetők meg a társadalmi csoportok között, vagyis ahol a társadalmi származás szerepe, és ezen belül az apa iskolai végzettségét tartja a legmeghatározóbbnak, a legerősebb, az érettségi megszerzése. Emellett felhívja a figyelmet arra is, hogy a nők magasabb aránya a felsőoktatási képzési utakban már ekkoriban is kimutatható. (Róbert, 1991) Értekezésünk támaszkodik Róbert vizsgálatára, miszerint az oktatási mobilitás során az abszolút mobilitást, vagyis a szülők és gyermekeik megszerzett, vélhetően megszerezhető iskolai végzettségét vetette össze. Erre vonatkozóan mutatunk be adatokat cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű felsőfokú tanulmányokban résztvevő diákok adatait vizsgálva.

A rendszerváltozás (1989) után az iskolázottsági különbségek továbbra is fennállnak, azonban háttérükben más-más okok és dimenziók jelennek meg. A demokratikus átalakulási folyamatok szabadabbá tették a légkört a kutatások számára is, így rengeteg vizsgálat közül választhatunk. Témánk szempontjából a legfontosabb, hogy továbbra is a társadalmi csoportok között meglévő különbségeket vizsgáljuk az iskoláztatás szempontjából. Andorka Rudolf 2001-es tanulmánya remek összefoglalását adja az ezen különbségeket vizsgáló kutatások eredményeinek, és felhívja a figyelmet arra, hogy a fent bemutatott különbségek továbbra is

megfigyelhetők, de az iskolaszervezet változásaival együtt a különbségek fenntartásának eszközei is változnak. (Andorka, 2001)

Hogy feltárhassuk a jelenlegi helyzetet, egy némiképp frissebb kiadványból idézünk. A Margón kívül, Magyar Ifjúságkutatás 2016 című kötetben összefoglaló táblázatokat találunk a 15-29 éves korosztály iskolázottsági adatairól, melyek közül csak néhányat emelünk ki. A vizsgálatban 8000 fő adatait mutatják be és elemzik. Az általános iskolát a vizsgált minta 100%-a elkezdte és 99%-a fejezte be. Középfokon a vizsgált minta 5%-a nem tanult tovább, vagyis a korosztály több mint 90%-a továbbtanult. Közülük 26% szakközépiskolában, 68% szakgimnáziumban vagy gimnáziumban folytatta tanulmányait. Felsőoktatásban a vizsgált minta 28%-a kezdett el valamilyenféle képzést. (Széll-Nagy, 2018:64) A kutatók a mintát további alcsoportok szerint is megvizsgálták. Két almintát alkottak: 1. 16. életévüket betöltötték, csak általános iskolai végzettségük van és kiszorultak a munkaerő-piacról, oktatásból; 2. cigány/roma fiatalok. A kutatók által készített ábra (Széll-Nagy, 2018:91) szemléletesen mutatja be, hogy a vizsgált fiatalok milyen iskolatípusokban tanulnak és ebből következtethetünk a megszerzhető iskolai végzettségre, amely jelentős különbségeket mutat. Egy nemrégiben publikált vizsgálat, mely a fenti vizsgálat következő lekérdezési szakaszának adatait elemzi, lényeges elmozdulást nem talált a roma és nem roma adatok összevetésében. (Bocsi et al., 2023)

1. ábra: Az oktatásban, képzésben részt vevő roma/cigány, illetve a nem roma/ cigány fiatalok iskolatípus szerint, 2016 (N: roma/cigány = 63, N: nem roma/cigány = 3 103)
 ** (p ≤ 0,001) Forrás: Széll-Nagy, 2018:91



Az 1. ábráról egyértelműen leolvasható, hogy a vizsgált korosztályban a cigány/roma fiatalok középfokon főként szakmunkásképző és szakiskolában tanulnak tovább. Ebből következik, hogy jóval kisebb arányban vesznek részt érettségit adó képzésben, és ezzel együtt felsőfokú intézményekben.

A fent bemutatott panelvizsgált eredményeit a magyarországi 2011-es népszámlálás és más kutatások is megerősítették: a cigány/roma diákok körében a főiskolai részvétel 4%, míg a nem roma diákok esetében 31% volt. Az etnikai szakadék a felsőoktatásban is megjelent a 2011-es népszámlálási adatokban, amelyek szerint majdnem ötöd részesedik egyetemi diplomában a magyar népesség, míg a roma népesség mindössze 1,2%-a rendelkezik felsőoktatási végzettséggel (Hajdu et al. 2014). A legfrissebb adatok szerint ez a szakadék az utóbbi években nem csökkent: 2017-ben a 15-24 éves roma fiatalok részvétele a felsőoktatásban mindössze 0,8% volt, míg a nem roma fiatalok esetében ugyanebben a korosztályban ez az arány 19,3% volt. (Bernát, 2019)

A fejezetben bemutatott elmélet és vizsgálatok alapján elmondható, hogy ma Magyarországon jelentős eltérések vannak a különböző társadalmi, valamint a cigány/roma nemzetiségi csoportok között abban, hogy milyen iskolai végzettség a leginkább jellemző. Mindez egybecseng a nevelésszociológia jelenségeivel és a nemzetközi vizsgálatokban a

kisebbségi csoportokra, köztük cigány/roma diákokra vonatkozó kutatásokkal. (Rutigliano, 2020) Ezért is fontos látni, hogy milyen személyes jellemzők, közösségi és szervezeti támogatások segíthetik a különbségek enyhítését.

Társadalmi mobilitás és iskolázottság

A társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésének rendszerszintű mechanizmusait a társadalmi mobilitást vizsgáló kutatások bizonyítják. A II. világháború után született szociológiai vizsgálatok jelentős része ezzel a kérdéskörrel foglalkozott. (Andorka, 1982) Az 1960-as éveket jellemző optimizmus, mely szerint elegendő az iskolai végzettség növelését elérni, mely beindítja a mobilitást, sőt az majd önműködő módon fog növekedni, a 60-as évek második felétől alábbhagyott a fejlett nyugati országokban. Andorka Rudolf 1982-ben publikált monográfiájában több évtized mobilitási adatait veti össze és vizsgálja meg. Megállapításai szerint az iskola a társadalmi mobilitás fontos eszköze, és úgy gondolja, hogy az oktatás keretein belül sokat lehet tenni a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak csökkentéséért. (Andorka 1982, Andor-Liskó, 1999)

A társadalmi mobilitás alatt a társadalmi csoportok, rétegek közötti mozgást (lefelé, felfelé) értjük jelen értekezésben. (Andorka, 1982:1) Ennek különböző irányai és formái lehetnek. Intergenerációs mobilitásról beszélhetünk, ha az egyén szüleihez képest mozdul el a társadalomban. (Ennek számos példáját fogjuk a dolgozat második részében bemutatni cigány/roma egyetemista fiatalok vizsgálata alapján.) Amennyiben az egyén saját életútján belül mozog, intragenerációs mobilitásról beszélünk. (Fehérvári, 2015b)

A mobilitás nagyságát és mélységét mutatja az egyéni és kollektív mobilitás megkülönböztetése. Ferge Zsuzsa 1972-ben (Ferge, 1972) arról ír, hogy a szocialista időszakban a kollektív mobilitás előmozdítása volt a politika szándéka – ahogy fentebb is írtuk –, hogy az addigi elnyomott rétegek (munkás, paraszt) magasabb társadalmi státuszba kerülhessenek. Ferge szerint azonban ez a szándék nem teljesedhetett be a már Bourdieu által is leírt társadalmi működés miatt. Ferge a kollektív mobilitást tartja kívánatosnak, amely a társadalmi fejlődést az egyenlőbb társadalom felé viszi (Ferge, 1982). Meggyőződése, hogy az egyéni mobilitást abból a szempontból szükséges vizsgálni és olyan mértékben szükséges támogatni/előmozdítani azt, amennyiben az a kollektív mobilitáshoz hozzájárul. Az egyéni mobilitás sok esetben a kollektív mobilitástól független és a mobilitás szempontjából zártnak vagy nyíltak nevezhető társadalmakban is megfigyelhető. (Ferge 1982, Andor-Liskó 1999) Az egyéni mobilitás fontos mutatója egy állam „érzékenységének” a rászorulókkal szemben,

azonban ezek a példák érintetlenül hagyják a fennálló társadalmi viszonyokat. (Fehérvári, 2015b:188) A disszertációban bemutatásra kerülő szervezetek, melyek a hátrányos helyzetű cigány/roma tanulók felsőoktatási tanulmányait támogatják, víziójuk szerint a kollektív mobilitást kívánják elősegíteni. Ahhoz, hogy Ferge állítását bizonyítani vagy cáfolni tudjuk, további kutatásokra lenne szükség. Erre a dolgozat végén térünk ki majd, támaszkodva a disszertációban bemutatott vizsgálatokra.

Visszatérve a különböző mobilitási formákra, beszélhetünk még cirkuláris és strukturális mobilitásról is. Az előbbi esetében bizonyos egyének cserélnek helyet a társadalomban, utóbbi esetében azonban társadalomszerkezeti változásoknak lehetünk tanúi, mint például Magyarország esetében a rendszerváltoztatás. (Fehérvári, 2015b)

Már a mobilitás kutatások atyja – Sorokin – is úgy vélte, hogy az iskola a társadalmi mobilitás intézményes eszköze. (Sorokin, 1927 id: Róbert, 1998) A „lift”-ként funkcionáló iskolai intézményrendszer egyszerre eszköze a társadalmi felemelkedésnek, de mindeközben funkciója, hogy fenntartsa a tehetség szerinti szelekciót. (Róbert, 1998:16, 26) Számunkra azért fontos ez a megállapítás, mert azt gondoljuk, hogy a szegényebb, alacsonyabb társadalmi státuszú családokba született gyermekek számára az iskola kiút lehet szüleik helyzetéből. Nemzetközi kutatások bizonyították, hogy az egyén foglalkozását az iskolázottságuk befolyásolja jobban, mintsem a származásuk. (Treiman, 1989, id.: Fehérvári, 2015b) A meritokrácián alapuló társadalomban, ahol a teljesítmény határozza meg az egyén érdemeit, nem pedig a származása, ez elvárható. Fontos látni azonban azt is, hogy milyen strukturális gátak működnek, illetve mik azok, amelyek képesek áttörni ezeket. Visszafejtve a gondolatmenetet, számunkra az a kérdés, hogy az iskolázottságot, a megszerezhető iskolai végzettség fokát mi határozza meg. Elvárható lenne egy demokratikusan és meritokratikusan működő államban, hogy az iskolai eredményességet is az egyéni teljesítmény határozza meg, ne pedig a származás. Ez az elvárás úgy tűnik, hogy Magyarországon egyelőre nem tud teljesülni. Ennek bizonyítékául az OECD PISA és a hazai OKM mérések tapasztalatait kell számba vennünk, amelyek időről időre azt mutatják, hogy Magyarországon a diákok teljesítményét legerősebben a családi háttér, vagyis a társadalmi státusz határozza meg. (Balázsi-Horváth, 2011, Lannert, 2015, Fehérvári-Széll, 2014, Róbert, 2018, Herczeg, 2020) Ebből következően az iskola hátránykompenzáló ereje kérdőjeleződik meg. Dolgozatunk szempontjából fontos lefektetni, hogy a feltételezést, miszerint a családból hozott hátrányokat az iskola nem tudja csökkenteni, sőt a felsőbb osztályok felé haladva még növeli is azokat, elfogadjuk, és ezt szem előtt tartva vizsgáljuk azokat a szervezeteket, melyek ennek ellenére a társadalmi mobilitás elősegítését tűzték ki célul.

Az előző fejezetekben utaltunk rá, hogy vizsgálatunk középpontjában olyan szervezetek állnak, amelyek kulturálisan, nemzetiségileg (is) a többségi társadalomtól elkülöníthető tanulói csoportot támogat. Így viszont elkerülhetetlen, hogy megvizsgáljuk azokat a társadalmi együttélési stratégiákat, melyek a multikulturális, multietnikus társadalmakra, így Magyarországra is érvényesek és megfigyelhetők. Ezeket a stratégiákat az oktatási rendszerben is felfedezhetjük, bár alapvetően a sokszínű társadalmak együttélésének más területein megjelenő folyamatokat is leírhatjuk velük.

A Magyarországon is tapasztalható etnikai és nemzetiségi sokszínűség a társadalom meghatározó jellemzője, így az oktatási rendszerben is megjelenik. Ahhoz, hogy ezt a „megjelenést” megérthessük, értelmezzük, a bikulturális szocializáció elméletét használjuk, mely sokrétűen tárja fel kisebbségi csoportok többségi társadalomban való részvételét. A bikulturális identitás és kompetenciát kutatók szerint (LaFrombois et al., 1993) mindezek alakulása fontos szerepet játszik az egyén fejlődésében (Safa - Umaña-Taylor, 2021), a különböző helyzetekben való sikeres boldogulás kulcsa, melyet a környezet (is) befolyásol. (Nguyen - Benet-Martínez, 2013, Adler, 1975) iskolai kontextusba helyezve a bikulturalizmus fogalmát írta le elméletét. E szerint lehetséges egy két kultúrájú világban (értsd a tanuló egy adott nemzetiséghez tartozik, míg az iskola a többségi kultúrához tartozó intézmény) sikeres iskolai utat bejárni úgy, hogy az egyén kevésbé sérüljön identitás(ai)ában, pszichéjében. Ehhez olyan „szereplőkre” van szükség, akik egyrészt a kisebbségi kultúrából származnak, és már sikeresen eljutottak a domináns kultúra iskolarendszerében egy bizonyos szintig. Őt nevezi transzlétornak Adler. Másrészt szükség van mediátorra, aki a domináns kultúra képviselője, ismeri a kisebbségi kultúrából érkező diák családját, kultúráját, vagyis elsődleges szocializációs terét (Giddens, 2008) és annak elemeit felhasználva teremt befogadó közeget az iskolában. (Adler, 1975) A „szereplők” feladata a kultúrák közötti hiteles közvetítés, kommunikáció és a befogadás megteremtése. Ezzel Adler az iskolára feladatot, felelősséget ró a multikulturális társadalomban fellépő konfliktusok kezelésében és az esetleges egyenlőtlenségek csökkentésében. (Adler, 1975) Értekezésünkben rávilágítunk arra, hogy egy felsőoktatásban működő szervezet esetében hogyan lehet hatékonyan és méltányosan ezen cselekvéseket szervezni, végezni annak érdekében, hogy az egyes szereplők biztonságosan haladhassanak a választott tanulmányi útjukon. (ld. A befogadó környezet megteremtése...)

A társadalmi egyenlőség eléréséhez szükséges megértenünk azt is, hogy ebben a multikulturális térben hogyan, milyen stratégiák mentén működnek a társadalmak és azokon

belül az iskolák. Ennek megértését Berry (1974) alapozó írása segíti. Tanulmányában nyolc stratégiát vázol fel egy mátrix segítségével. A mátrixban három kérdés szerepel. Az első kérdés az etnikai azonosság és a jellemző kulturális vonások fennmaradásával kapcsolatos, erre a kérdésre egyszerűen "igen" vagy "nem" a válasz. A második kérdés a pozitív csoportközi kapcsolatok fenntartásával kapcsolatos, ideértve a pozitív attitűdöket és a gyakori kapcsolattartást is; erre a kérdésre szintén egyszerűen "igen" vagy "nem" a válasz. A harmadik kérdés pedig arra vonatkozik, hogy a kisebbségi csoportoknak lehetőségük van-e válaszolni az első két kérdésre; erre a kérdésre is egyszerűen "igen" vagy "nem" a válasz, utóbbi válasz azt jelzi, hogy az első két kérdés válasza nagyrészt a domináns csoport(ok) által kényszerített és az arra adott pozitív vagy negatív válasz határozza meg a többség és kisebbség stratégiáját. (Berry, 1974:18) A mátrix alapján képzett kategóriák közül a magyarországi viszonyokat és az értekezés mondanivalóját figyelembe véve a következő stratégiákat és leírásokat vesszük figyelembe. A szeparáció az örökségi kultúra elfogadása és a befogadó kultúra elutasítása, az asszimiláció az örökségi kultúra elutasítása és a befogadó kultúra elfogadása, a marginalizáció mindkét kultúra elutasítása, míg az integráció mindkét kultúra elfogadása.

Kozma Tamás (1993) összefoglaló tanulmánya vizsgálja az etnocentrizmus megjelenését és működését a különböző társadalmak, országok eltérő oktatáspolitikai rendszerében. A tanulmány szerint a többség és kisebbség együttélése során alapvetően az akulturáció jelenségének lehetünk tanúi (ezt később Beer is vizsgálja 2005-ös tanulmányában), mely a különböző együttélő csoportok egymásrahatását és az együttélés hatására bekövetkező változásokat jelenti. (Kozma, 1993) Ezen folyamat közben különböző stratégiák figyelhetők meg. A kisebbség asszimilációja – a kisebbség teljes beolvadása a többségbe a kisebbségi kultúra elvesztésével – során a többség kultúrája, értékrendje, nyelvhasználata érvényesül. Szélsőséges esetekben az asszimiláció exklúzióhoz (kizáródás) vagy marginalizálódáshoz (a társadalom peremére kerülés) vezethet abban az esetben, ha az egyének, csoportok nem tudnak vagy nem akarnak megfelelni a többség olvasztó szemléletének.

A kisebbségi csoportok szegregációjáról beszélhetünk, ha valamiféle külső nyomás hatására vélt vagy valós tulajdonság alapján következik be az elkülönítés a társadalom valamely szegmensébe. A magyarországi cigányság esetében az iskolai sikertelenségük egyik okát a kutatók ebben a jelenségben, stratégiában látják. (Kertesi-Kézdi, 2016:3) A szelekció jelenségét a nevelésszociológiai kutatások régóta vizsgálják. Az oktatási rendszereket jellemző válogatás explicit és implicit módon is segíti az adott társadalom rétegződését fenntartani. (Meleg, szerk. 2003, Lannert, 2003) Integrációról – beilleszkedés a többségi társadalomba a kisebbségi kultúra megtartásával – beszélhetünk amennyiben a kisebbségi csoport tagja vagy az egész csoport

„megtanul együtt élni a többséggel... így jön létre a multietnikus szituáció”. (Kozma, 1993:205) Ez könnyen asszimilációhoz vezethet, mivel a kisebbség óhatatlanul is feladja sajátosságait egy „rideg”, méltányosságot nélkülöző szituációban. (Varga, 2015b:246) A felsorolást az inklúzió fogalmával zárjuk. (Varga, 2006:148-149) A fent említett stratégiák alapvetően a kisebbségi csoport viszonyulására vonatkozóan határozzák meg az okokat, jellemzőket és tennivalókat. Az inklúzió azonban mindkét fél, csoport kölcsönös befogadását jelenti, ahol a folyamatban résztvevő összes szereplőnek feladata van. Erről bővebben egy későbbi fejezetben írunk.

A Kozma és Varga által bemutatott jelenségek mellett szót kell ejtenünk még a szeparáció lehetőségéről is. Szeparáció alatt pedig a kisebbség elkülönülését értjük. Ez a kisebbség részéről önként vállalt stratégia, melynek célja, hogy saját kultúráját hatékonyabban őrizhesse meg és örökíthesse át. A magyarországi iskolarendszerben a nemzetiségi oktatást sorolhatjuk ide. Ezekben az intézményekben a szülők kérésére vehetnek részt a tanulók anyanyelvi oktatásban és népismeretükre vonatkozó tananyagtartalmakkal megtöltött tanórákon. (Forray-Hegedüs, 1998, 2003)

A disszertáció egyik célja, hogy a fent bemutatott társadalmi stratégiákat összevessük a cigány/roma egyetemistákat támogató két program céljaival, tagságának jellemzőivel és működésével.

A magyarországi cigányság iskolázottsága - áttekintés

Jelen disszertáció keretében olyan szervezeteket, azok működését és lehetséges társadalmi mobilitást támogató működésüket vizsgáljuk, amelyek a cigány/roma diákok felsőoktatási sikerességét igyekeznek elősegíteni. A vizsgált szervezetek létjogosultságának alátámasztása érdekében szükséges alaposabban megnéznünk, hogy az iskolázottság szempontjából milyen mértékű különbségek láthatóak a cigány/roma és nem cigány/roma népesség között.

A cigánysággal kapcsolatos bármilyen adat, statisztika, felmérés eredményeit meghatározza az a körülmény, hogy a rendszerváltás óta törvény tiltja az etnikai, nemzetiségi hovatartozás számontartását az oktató, nevelő intézményekben, ilyen adatot csak a szülő adhat meg az iskolában, illetve az Országos kompetenciamérés alkalmával a tagintézmények vezetői megbecsülik ezt az arányt. Emiatt a cigánysággal foglalkozó kutatások alapvetően kétféle módon nyernek adatot az etnikai, nemzetiségi hovatartozásra vonatkozóan. A kutatások egy része a külső környezet meghatározása alapján tekint valakit cigány/roma származásúnak, míg más vizsgálatok a kutatás célcsoportjának önbevallását veszik alapul, így azt tekintik cigány/roma származásúnak, aki annak vallja magát. Néhol ezek a módszerek keverednek egy vizsgálaton belül is, de azt kell látnunk, hogy a cigány/roma népességgel kapcsolatos felmérések sok esetben becsléseken alapulnak, így nehéz pontosan megadni akár a cigányság valós létszámát, akár bármilyen demográfiai, iskolázottsági helyzetét. (Lásd bővebben: Ladányi – Szelényi, 1997) Tovább nehezíti a helyzetet, hogy kevés az idősoros vizsgálat, melyet felhasználhatnánk a jelenlegi helyzet leírására. Ezt tudomásul véve a disszertáció írója nem vállalhatja fel az áttekintést a teljesség igényével elvégezni.

A cigányság iskolázottságával összefüggésben alapvetően az a szembeötlő, hogy eltérés tapasztalható a nem cigány/roma lakosság iskolázottsági helyzetével összevetve. Az alacsony iskolázottság erőteljesen összefügg a társadalmi státusszal, a családi háttérrel és a földrajzi elhelyezkedéssel. Ezt számos, az utóbbi időben végzett hazai és nemzetközi vizsgálat eredménye igazolta. (Forray – Híves, 2013, Híves 2014, 2015) Számunkra itt a legfontosabb azt leszögezni, hogy az alacsonyan iskolázott társadalmi csoportban a cigány/roma származásúak sokkal magasabb arányban jelennek meg, mint amekkora arányt képviselnek az ország teljes lakosságán belül. (Babusik, 2002) A cigány/roma népesség alacsony iskolázottságát nem az etnikai/nemzetiségi hovatartozásuk határozza meg, hanem a társadalomban elfoglalt státuszuk.

Szocializációs terek

A bölcsész- és társadalomtudományok évtizedek óta foglalkoznak a szocializáció kérdéskörével. A különböző tudományok különböző szempontból vizsgálták ezt a folyamatot, és alkottak ennek mentén definíciókat. Jelen dolgozatban szocializáció alatt azt a tanulási folyamatot értjük, melynek során az egyén elsajátítja azon viselkedésmintákat, értékrendet, készségeket, kompetenciákat és tudásokat, amelyek az adott közösségben való eligazodásban és sikeres életvezetésben szükségesek. Ez a folyamat az egyént élete végéig elkíséri és az élete minden percében zajlik. A szocializációnak több szintere van, melyeket az ezzel foglalkozó kutatók többféle módon csoportosítanak. Kozma Tamás (2001) formális, nonformális és informális szinterekről ír. Ezek közül számunkra a formális szocializáció szintere a fontos, ugyanis ebben a szintérben zajlik az iskolai tanulás-tanítás. Anthony Giddens (2008) elsődleges és másodlagos terekről ír, melyek közül a család az elsődleges és az intézményes nevelés-oktatás megkezdésével az egyén átlép a másodlagos szocializációs térbe.

A magyarországi cigánysággal kapcsolatban azt biztosan tudjuk, hogy az iskolai végzettség tekintetében hátrányban van a nem cigány többséggel szemben. Ennek egyik oka a nevelésszociológiával foglalkozó kutatók szerint az eltérő elsődleges szocializációs térben keresendő, vagyis a családban. Ez a kérdéskör logikusan a multi- és interkulturalitást tárgyaló elméletekhez vezet el bennünket. Kérdés, hogy az eltérő kultúrából és így eltérő elsődleges szocializációs térből érkező gyerekeket hogyan tudja az iskola eredményesen, méltányosan együtt oktatni. Erre adhat választ a bikulturális szocializáció elmélete is, melyet fentebb részletesen tárgyaltunk és mely elmélet közelít bennünket a méltányosság kérdésköréhez, melyről egy későbbi fejezetben értekezünk. Magyarországon Boreczky (2000) - nemzetközi kutatásokra építve - kultúraazonos pedagógiának nevezi azt az iskolai folyamatot, amikor a gyerek a családi szocializációjának, kultúrájának mentén alakíthatja saját tanulói szerepét, mely sikeressé teszi a különböző társadalmi terekben való boldogulását. A tanulói kultúrák ismerete és pedagógiai alkalmazása révén csökkenthetők a tanulók lehetőségei között tátongó szakadékok (Boreczky, 2014: 30).

Óvodáztatás

Magyarországon az elmúlt évtizedekben folyamatosan nőtt az óvodába járó gyermekek aránya: 1970-ben az óvodáskorú népesség 51%-a, 1999-ben már 92%-a járt óvodába. (Havas, 2004) Emellett fontos alapvetés, hogy a 3 évig tartó óvodáztatás elengedhetetlen feltétele a sikeres

iskolai pályafutásnak. 1981-ben a 3-6 éves gyerekek 87,3%-a járt óvodába, míg a megfelelő korú cigány/roma gyerekeknek csak 50%-a. Borsodban és Szabolcsban ennél rosszabb volt a helyzet. Ott a cigány/roma gyerekek szűk egyharmada járt óvodába. (Havas-Kemény-Liskó, 2001) Főként igaz ez a hátrányos helyzetben élő családok esetében, akiknél viszont még ma is nagyobb arányban fordul elő, hogy a gyerekek egyáltalán nem, vagy csak nagyon későn (5-6 évesen) kerülnek az óvodába. Havas Gábor 2004-ben publikált tanulmánya szerint a 2002/2003-as tanévben 819 olyan település volt Magyarországon, ahol nem működött óvoda. Ezek a települések többségében azokban az aprófalvas-kistelepülésekben találhatók, ahol közismerten magas a roma/cigány lakosság létszáma: Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Zala, Tolna. A vizsgálatban kiválasztották azt a 103 települést, ahol a 2001-es népszámlálás adatai alapján 20-nál több óvodáskorú gyermek élt. Ezután összevetették a cigány/roma lakosság számával és a következő eredményeket találták: Az északi régió óvoda nélküli településeinek 56%-ában a roma/cigány lakosság aránya meghaladja a 25%-ot, 28%-ában pedig az 50%-ot. Hasonló a helyzet a Dél-Dunántúlon, ahol az óvoda nélküli települések kisebbik felében a 25%-ot, és minden ötödik településen 50%-ot meghaladó a cigány/roma lakosság létszáma. (Havas, 2004)

Pik Katalin és munkatársai hét magyarországi településen végeztek vizsgálatok arra vonatkozóan, hogy a cigány/roma gyerekek járnak-e óvodába, mennyi ideig, mekkora a hiányzások aránya, mik a hiányzások tipikus okai. Terepmunkájuk tapasztalata alapján – mely a helyi polgármesterekkel, óvodavezetőkkel, óvónőkkel és szülőkkel készült interjúkat is jelenti –, az alábbi főbb megállapításokat tehetjük: az óvodai hiányzások leginkább a szociális hátrányokkal függenek össze: a családoknak nehézséget jelent a napidíj kifizetése, a megfelelő ruházat és felszerelés biztosítása a gyerekek számára. Emellett az óvodák összehasonlításából tudhatjuk, hogy az óvónők sokat tehetnek a hiányzások csökkentése érdekében: az elfogadó, empátikus, segítőkész légkör megteremtése nagyban hozzájárul a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű cigány/roma szülőknek az óvodával szembeni bizalmatlansága csökkentéséhez. (Pik, 2000, Pik, 2001)

Havas Gábor 2004-ben megjelent tanulmányában a következő alapvető hiányosságokról ad számot: a 2002/2003-as tanévben 819 olyan település volt Magyarországon, ahol óvoda nem volt található. Ezek közül 35-40 olyan települést emeltek ki, ahol szerintük mindenképpen fontos lenne óvodát létesíteni. Ezt indokolja a gyermekek száma és az a körülmény, hogy zömmel halmozottan hátrányos helyzetű családok lakják a településeket. A vizsgálatba bevont további települések (90-100) esetében, ahol van ugyan óvoda, azt találták, hogy férőhelybővítésre és a rászoruló családok hatékonyabb, az

óvodáztatást segítő anyagi támogatására lenne szükség. Ezen kívül általánosságban megfogalmazza a szerző, hogy szükség volna egy olyan program kidolgozására, amely közelebb hozza egymáshoz az óvoda intézményét és a hátrányos helyzetű családokat. (Havas, 2004)

Szabó-Tóth Kinga 25 Borsod-Abaúj-Zemplén megyei óvodát keresett fel és ott az óvodavezetőket kérdezte arról, mit tesznek annak érdekében, hogy a roma/cigány gyerekek rendszeresen járjanak óvodába. 2007-ben megjelent tanulmányából kiderül, hogy alapvetően a szülőkkel történő intenzívebb kapcsolattartás, az óvoda nyitása a szülők felé és a szülők bevonása bizonyos óvodai programokba jelentős mértékben hozzájárul a cigány/roma gyerekek hatékonyabb óvodáztatásához. (Szabó-Tóth, 2007)

Az óvodáztatás területén a kétezres évek eleje óta változások mentek végbe. Az Európai Bizottság 2011-ben publikált jelentése² szerint a cigány/roma kisebbség továbbra is alacsonyabb arányban jelenik meg a korai- és kisgyermekkori nevelés intézményeiben, de sajnos részletesebb adatot nem találni erre vonatkozóan. Ami biztos, hogy a köznevelési törvényben 3 éves kortól kötelezően előírták az óvodai nevelésben való részvételt a 2014/2015-ös tanévtől kezdődően.³ A kötelezővé tett óvodáztatás hatékonyságáról a cigány/roma kisebbség esetében nem tudunk vizsgálati eredményekről, de annyi azonban biztos, hogy a részvételük növekszik. Összességében a 2001 és 2016 közötti időszakra a Közoktatás indikátorrendszere (Varga, J., 2018) ad átfogó képet számunkra. Ebben az időszakban a 3 évesek óvodai részvétele 85%-ra növekedett, a 4 és 5 évesek részvétele enyhén növekedett, illetve csökkent, de elmondható, hogy 2016-ra az óvodás korú népesség részvétele közel 95%-ra növekedett. (Varga, J., 2018:95)

Általános iskolai helyzet

A rendszerváltás előtti három évtizedben a beiskolázás a cigány/roma gyerekek körében is általánossá vált. A Kemény István vezetésével folytatott 1971-es országos reprezentatív „cigányvizsgálat” adatai szerint az akkori 20-24 éves korosztálynak csak a 25%-a végezte el az általános iskolát, és a 14 éven felülieknek 39%-a volt analfabéta. 1971-től 1994-ig a 20-29 éves korosztályban 25%-ról 77%-ra nőtt azok aránya, akik megszerezték az általános iskolai végzettséget. (Kemény et al., 2004)

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=EN>

³ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 8. § (1) bekezdés

1. táblázat. Az általános iskolás cigány tanulók száma és aránya az összes tanulóhoz viszonyítva Magyarországon összesen 1970–1992

1970		1980		1985		1989		1992	
Fő	aránya	fő	aránya	fő	aránya	fő	aránya	fő	aránya
59 595	5,35	69 429	5,98	75 148	5,77	73 637	6,23	74 241	7,12

Forrás: Kertesi–Kézdi 1998: 313–320.

Ugyanakkor a cigány/roma és nem cigány/nem roma népesség iskolázottsági szintje közötti különbség továbbra is igen jelentős maradt, amit jól érzékeltet az előzőekben már hivatkozott Havas és munkatársai által publikált tanulmány. (Havas et al. 2001)

Mielőtt elérnénk a rendszerváltás időpontját, szót kell ejtenünk azokról a vizsgálatokról, amelyek a magyarországi lakosság kulturálisan, és nagyrészt társadalmi helyzet tekintetében is jól elkülöníthető csoportját, a cigányságot vizsgálták. (Kemény István vezette 1971, 1993-as kutatások) Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor 1993-as országos, reprezentatív felmérése értékes adatokkal szolgál a témánk, az iskolázottság különbözőségei tekintetében. Az alábbi táblázatból kiolvasható, hogy a cigány lakosság és a többségi társadalom között jelentős különbségek vannak a megszerzett iskolai végzettség tekintetében. Az adatokat látva megerősíthetjük Róbert előző bekezdésben bemutatott eredményét, mely szerint az érettségi megszerzése jelentős választópontként jelenik meg. Jól látszik, hogy a többség 23,8%-a 1994-ben már rendelkezett érettségivel, a cigány lakosságban az érettségivel rendelkezők aránya viszont mindössze 1,6%. Ezen a ponton látszik a legjelentősebb különbség a cigány és a nem cigány lakosság között.

2. táblázat A népesség iskolázottsága 1994-ben.

A népesség iskolázottsága 1994-ben		
Iskolai végzettség	nem cigány/nem roma	cigány/roma
0 osztály	0,3	9,1
1-7 osztály	11,2	32,6
8 osztály	35,9	45,8
Szakmunkásképző	19,4	10,7
Érettségi	23,8	1,6
Felsőfok	9,5	0,2
Összesen	100	100

Forrás: Havas-Kemény-Liskó, 2001:8

Forray R. Katalin és Híves Tamás 2013-as tanulmányukban az iskolázottsági adatokat elemzik. A 2011-es népszámlálási adatokat a cigány/roma népességre vonatkozóan vizsgálták meg és jelenítették meg megyei szinten, térképeken. Tanulmányukból kiderül, hogy a roma/cigány lakosság 22,3%-a 8 osztálynál kevesebbet végzett. A nem roma/nem cigány lakosság esetében ez csak 4,5%. Az általános iskolát sem végzett cigány népesség elsősorban északkeleten és Bács-Kiskun megyében található. (Forray-Híves, 2013)

A népszámlálási adatok alapján a következő táblázatból megtudhatjuk, hogy mi mondható el Magyarország lakosságának iskolázottságáról.

3. táblázat. A 15 éven felüli népességi iskolai végzettsége (%)

Nemzetiség	8 osztály alatt	8 osztály	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Diploma
Nem roma	4,5	27,5	21,0	29,9	17,1
Roma/cigány	22,3	58,3	13,1	5,1	1,2
Együtt	4,8	27,7	20,8	29,6	17,1

Forrás: Forray-Híves, 2013:502

A fenti táblázatban a 2011-es népszámlálási adatokat használták a szerzők. Azt tudjuk, hogy ennek során kb. 315 000 fő vallotta magát cigány/roma nemzetiségűnek, de azt is tudjuk a szociológiai felmérésekből, hogy a magyarországi cigány/roma népesség lélekszáma ennek két- vagy háromszorosa. Ami a táblázat alapján elmondható, hogy a cigány/roma lakosság iskolázottsága még mindig messze elmarad a nem cigány/nem roma lakosságétól. A különbséget mélyebben vizsgáló kutatók számos összefüggést találtak erre vonatkozóan.

A különbség adódik a lakóhelyi és iskolai szelekcióból, szegregációból, az iskolák alacsony hatékonyságából (rosszul felszereltek, a nevelőtestület szakos ellátottsága nem kielégítő) és a lakóhelyi környezet társadalmi-gazdasági válságából.

A tények a következők:

- a cigány/roma gyerekek 60%-a tanul olyan osztályban, ahol az osztálytársainak többsége olyan alacsony olvasási teszteredményt ér el, amely értő olvasásnak nem tekinthető;
- a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók többsége olyan iskolákban tanul, ahol igen magas a hozzájuk hasonló társadalmi helyzetű tanulók aránya;
- azokban az iskolákban, ahol cigány/roma származású diákok is tanulnak, 2004 és 2010 között nőtt a cigány/roma gyermekek aránya;
- 2004 óta nőtt a cigány/roma többségű iskolák száma;
- 2009-ben csaknem 300 olyan közoktatási feladatellátási hely működött, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók többséget alkotnak.

A tényekből levonható az a következtetés, hogy a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók – akiknek egy részét cigány/roma gyerekek alkotják – jelentős része szegregált körülmények között tanul. Az iskolai elkülönítés pedig együtt jár az iskolák alacsonyabb színvonalával és azzal, hogy sokkal kisebb eséllyel tanulnak tovább ezek a gyerekek érettségig vagy a munkaerőpiacon értékes szakmát adó középfokú intézményekben. Ennek természetesen következménye az is, hogy sokkal kisebb eséllyel tudnak majd elhelyezkedni a munkaerőpiacon, kerülnek be egyetemre és lesznek sikeresek felnőtt életükben. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2016-ban publikált tanulmányában összeveti az 1971-ben és 1991-ben született cigány/roma és nem cigány/nem roma kohorszok iskolai végzettségét. (Kertesi-Kézdi, 2016) A végzettségi adatokat bemutató összefoglaló ábra szerint az 1971-ben és 1991-ben született cigány/roma csoportok iskolai végzettségében jelentős eltérés mutatkozik az általános iskolai végzettség megszerzésében (77%-ról 93%-ra emelkedett). (Kertesi-Kézdi,

2016:6) Tehát elmondható, hogy a cigányság iskolázottsági szintje növekedett az elmúlt időszakban.

Cigányság a középfokú és felsőfokú iskolai intézményekben

Statisztikai adatokkal igazolható, hogy az 1990-es évek második felétől megnőtt a cigány/roma gyerekek részvétele a középfokú oktatásban. A korábbi időszaktól eltérően nagyobb eséllyel befejezik az általános iskolát, és lényegesen többen iratkoznak be valamilyen középfokú intézménybe, elsősorban szakiskolába.

4. táblázat. Szakmunkásképzőbe, gimnáziumba/szakközépiskolába/technikumba járó cigány/roma tanulók száma tanévenként

Tanév	Szakmunkásképző	Gimnázium/ szakközépiskola/ technikum	Összesen
1981/82	3539	528	4061
1982/83	3855	502	4357
1983/84	3663	517	4180
1984/85	3759	497	4256
1985/86	3781	487	4268
1986/87	3872	510	4382
1987/88	4298	553	4851
1988/89	4458	579	5037
1989/90	4337	536	4873
1990/91	3949	523	4472
1991/92	3418	535	3953
1992/93	3336	581	3917

Forrás: Kertesi–Kézdi, 1998: 454.

5. táblázat. Iskolai végzettség korcsoportonként 2003-ban a cigány/roma népesség körében

Korcsoport	Iskolai végzettség	%
15–39	Legfeljebb 8 általános	78
	Szakmunkás	18,6
	Legalább érettségi	3,4
40–59	Legfeljebb 8 általános	85
	Szakmunkás	12,3
	Legalább érettségi	2,8
60–99	Legfeljebb 8 általános	93,1
	Szakmunkás	5,8
	Legalább érettségi	1,1%

Forrás: Kemény–Janky–Lengyel, 2004: 93.

A nem cigány/nem roma lakossággal összevetve több különbségre is fel kell hívunk a figyelmet. A rendszerváltás után elinduló oktatási expanzió ugyan érintette a roma/cigány tanulókat is, de közel sem olyan mértékben, mint a nem roma/nem cigány tanulókat. Liskó Ilona 2001-es kutatásából az derül ki, hogy a többségi társadalom köréből 3,2% nem tanul tovább a 8. osztály után, de a cigány/roma tanulók között ez az arány 14,9% volt 1998-ban. Továbbá míg a roma/cigány tanulók 56,5%-a tanult tovább szakmunkásképzőben 1998-ban, addig a nem roma/nem cigány tanulóknak csak 36,8%-a. (Liskó, 2002a) Ha frissebb adatokat nézünk, akkor Forray–Híves vizsgálatai alapján a következőket mondhatjuk. A nem cigány/nem roma lakosság majdnem 30%-a rendelkezett érettségivel 2011-ben, míg a cigány/roma lakosság körében ez csak 5%. (Forray-Híves, 2013) Kertesi-Kézdi TÁRKI Életpálya-felméréséből biztató adatokat olvashatunk ki a cigány/roma tanulókra vonatkozóan. Az 1971-ben és az 1991-ben született kohorszok utánkövetése alapján elmondható, hogy jelentős változások mentek végbe a középiskolai tanulmányokat elkezdők arányában (23%-ról 89%-ra emelkedett), a középiskolai tanulmányaikat befejezettek arányában is (15%-ról 46%-ra emelkedett), valamint az érettségit szerzők arányában (1%-ról 22%-ra emelkedett). A szerzőpáros is megjegyzi azonban, hogy a középiskolai lemorzsolódás nagy méreteket ölt a cigány fiatalok körében: minden második cigány/roma fiatal lemorzsolódik a középiskolából. (Kertesi-Kézdi, 2016:6)

A lemorzsolódás témakörét bővebben a következő nagyobb fejezetben írunk, mint lehetséges kimenet.

A felsőfokú végzettség megszerzésének szükségessége, főként a hátrányos helyzetű, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek esetében sokszor kérdésként merül fel. Véleményünk szerint azonban a felsőfokú végzettség társadalmi-gazdasági előnye megkérdőjelezhetetlen az alacsonyabb iskolai végzettségekkel szemben. (Györgyi, 2014) Az oktatási expanzió elérte a felsőoktatást is, egyre sokszínűbb a magyarországi egyetemek hallgatói sokasága is. Nemzetközi és hazai szinten is növekszik az ezzel a területtel foglalkozó kutatások sora, mely ráirányítja a figyelmet az alulreprezentált csoportok felsőoktatási megjelenésére. A 2015 előtti tanulmányok arra a megállapításra jutottak, hogy az európai országokban, ahol adataink rendelkezésre állnak, a becsült roma népesség 1% -tól 4%-ig terjedő arányban rendelkezik felsőfokú végzettséggel, gyakran a legalulreprezentáltabb csoport a felsőoktatásban (The Velux Foundations, 2019:20, Frazer - Marlier, 2011:25). Ez a rendkívül alacsony arány Magyarországra is érvényes, és hatalmas különbséget mutat a nem roma népességhez képest: "Az etnikai különbségek mindenütt igen tekintélyesek: a középiskolai végzettség megszerzését tekintve csaknem kétszeres, az érettségi megszerzésében háromszoros, az egyetem megkezdésében pedig hétszeres különbségeket látunk. Egy tanulmányuk elemzése során az 2006-ban középiskolai tanulmányokat kezdő diákok oktatási eredményeit vizsgálták. Megállapították, hogy a nem cigány/nem roma diákok 75%-a érettségizik, míg ez az arány csak 24% a cigány/roma diákok körében. A felsőoktatásban való részvétel a nem cigány/nem roma diákok esetében 31%, míg a cigányság esetében mindössze 4%. Az etnikai, nemzetiségi szakadék a felsőoktatásban a 2011-es népszámlálási adatokban is megmutatkozott. A teljes társadalom majdnem ötöde rendelkezett diplomával a 2011-es népszámlálási adatok szerint, a romák mindössze 1,2 százaléka rendelkezett felsőoktatási végzettséggel (Országos Statisztikai Hivatal, 2015, Hajdu et al., 2014:16). A legfrissebb adatok szerint ez a különbség az elmúlt években nem csökkent, 2017-ben a 15-24 éves roma fiatalok felsőfokú oktatásban való részvétele mindössze 0,8% volt, míg a hasonló korú nem roma fiatalok 19,3%-a (Bernát, 2019).

A statisztikai leíró vizsgálatokon túl, interjúkkal alátámasztott kutatásokat (Kende, 2005, Forray 2013, Szabóné 2012, Máté, 2015, Óhidy 2016, Lukács – Dávid 2018) is találunk a hazai cigányság felsőoktatásban való jelenlétéről. Az e kérdéssel foglalkozó kutatók arra kíváncsiak, hogy a felsőoktatásba bekerült cigány/roma tanulók iskolai életútja milyen sajátosságokat hordoz. A vizsgálatok eredményeit a következőképpen összegezhetjük.

- A nappali tagozatra járó cigány diákok egyik gyakori jellemzője például a viszonylag magas életkor, ami azzal van összefüggésben, hogy sokan családalapítás után kezdik el tanulmányaikat.
- Családi háttérüket sok esetben a szélsőséges nyomorúság vagy az állami gondozottság nehézségei jellemzik, ezért a hagyományos roma közösségből csak hatalmas erőfeszítések árán sikerül bejutniuk a felsőoktatásba. A roma családok szociális háttérére jellemző az alacsony foglalkoztatottság (az apák egyharmada foglalkoztatott). (Forray, 2013)
- Az iskolázottság tekintetében elmondható, hogy a felsőoktatásban tanuló diákok apáinak háromnegyede általános iskolánál magasabb végzettségű. Ám a diákok több mint egyharmadának van magasabb iskolai végzettséggel rendelkező testvére, tehát ahol elindul az iskolázás folyamata, ott már a fiatalabbak is könnyebben tanulnak tovább.
- A felsőoktatásban tanuló mai cigány fiatalok közül minden második nem a szokásos úton jut el a felsőoktatásba, otthonról nem hozta magával az értelmiségivé válás készségeit, rutinjait. Ám azt is érdemes hangsúlyozni, hogy ma már – a rendszerváltás és a megfelelő törvények ratifikálása óta több mint két évtized múlt el – minden második roma/cigány diák a többséghez hasonló úton lép be a felsőoktatásba. (Szabóné, 2012) A diákok háromnegyede nem beszéli a cigány nyelvet, de a közösséghez tartozás érzése nagyon fontos, amely arra utal, hogy növekszik az etnikai/nemzeti öntudat. (Forray, 2013)
- Kende Anna húszfős mintán készített mélyinterjú vizsgálatát három csoportba sorolta az életútinterjúkat, az azokban megjelenő mintázatok alapján: akinek a szülei egészen tudatosan a tanulást, a roma hagyományoktól való elszakadást tekintették az iskolai karrier szempontjából ideális közegnek; az első generációs roma értelmiség, amelynek az egyetemig vezető út során nagyobb fordulóponatok voltak életében, és a második generációs, akiknek a szülők a gyermekek számára a roma értelmiségi pályát jelölték ki. (Kende, 2005)

Tehát a továbbtanulási utakban alapvetően megmutatkozik a különbség a többség és a roma/cigány lakosság között, ami gátja lehet a sikeres munkaerő-piaci elhelyezkedésnek. A felsőfokú iskolai végzettség tekintetében azt mondhatjuk, hogy Magyarországon 2011-ben a 15 éven felüli lakosság 17,1%-a rendelkezett diplomával. Ugyanezen csoporton belül a magát roma/cigány származásúnak valló lakosság 1,2%-a mondhatta el ugyanezt magáról. Területileg

Budapesten koncentrálódik az iskolázottabb roma/cigány népesség, itt a diplomások aránya 6%, Csongrád megyében pedig az országos átlag kétszerese: 2,4%. (Forray-Híves, 2013)

Ugyanezen csoportot vizsgáló kutatások sorában a roma szakkollégisták körében végzett felmérések következnek. Ezekkel az eredményekkel az értekezés későbbi részeiben foglalkozunk részletesebben.

Az iskolai sikerességet befolyásoló jellemzők

Hátrányos helyzet és iskolázottság

Az elméleti keretek között elsőként az iskolázottságban megjelenő egyenlőtlenségeket mutattuk be, illetve azok fennállását a mai napig. Hangsúlyoztuk, hogy az iskola csak korlátozottan képes a társadalmi státuszról fakadó különbségeket felülmúlni, a családból hozott hátrányokat kompenzálni, így fenntartja és tovább növeli az egyenlőtlenségeket. Különösen igaz ez, ha a kisebbségi helyzet és a rá irányuló elnyomás összefonódik a társadalmi hátrányokkal. Ahogy a fenti közösségi tőke elméletben láttuk, az egyenlőtlenségek újratermelődésének mértékében az is szerepet játszik, hogy a bikulturális szocializáció mennyire sikeres, a családi tőkék tudnak-e erőforrásként szolgálni?

Az alacsonyabb vagy előnytelenebb társadalmi státusz leírására az oktatási rendszerben a „hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzet” kategóriáit használjuk. A kategóriák törvényi⁴ (is) megalkotása szükségessé vált, miután konzensus született arról a döntéshozók között, hogy az oktatási rendszerben a családi környezetből hozott hátrányokat kompenzálni szükséges. A kategória leírására a szülők iskolai végzettsége, foglalkoztatási helyzetük és lakóhelyük minősége szolgál. A hátrányos helyzet törvényi megfogalmazásával lehetőség nyílt arra, hogy az ebből a helyzetből fakadó hátrányok kompenzálására forrásokat szánjanak és elősegítsék az egyenlőtlenségek mérséklését. (Varga, 2013) A hátrányos helyzet azonban úgy tűnik, hogy még hátrányosabbá válik a magyar oktatásban. Ferge és Gázsó fentebb is hivatkozott írásaiban arra jutottak, hogy ennek okai az iskola belső világában, a pedagógiai

⁴ Hátrányos helyzet pontos meghatározása: 2013. évi XXVII. törvény 45. § hivatkozik a Gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-ra. Ugyanígy a felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról) is az 1997. évi törvényre hivatkozik.

módszerek fejletlenségében keresendőek, mint ahogyan a látens diszkriminációs modell kapcsán is írtuk már. A pedagógiai környezet, az iskolai légkör, a tanár-diák és iskola-szülő kapcsolat, a diákok kortárskapcsolatainak minősége meghatározó a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikeressége szempontjából. (Széll, 2018, Széll et al.,2020)

Fraiser és mtsai. (1995) szerint az iskola szervezete a középosztály és a feletti társadalmi csoportok kultúráját képviseli, és diákjaitól azt várja el, hogy ebben a kultúrában otthonosan mozogjanak. Természetesen mindezt implicit módon. Jelen esetben kultúra alatt értjük a domináns csoport által beszélt nyelv kidolgozott változatát, értékrendet, meggyőződéseket, hitet, viselkedési normákat, készségeket, képességeket, amelyeket az előnyösebb társadalmi csoportok határoznak meg. Ezek egy részét az egyén az elsődleges szocializációs térben szerzi meg, sajátítja el, így ebben a keretben a szocializáció eltéréseit is fontos szem előtt tartanunk. Az általánossá váló oktatási expanzió következtében azonban olyan társadalmi csoportok gyermekei is egyre nagyobb arányban és számban jelentek meg és jelennek meg az iskolarendszer különböző fokain, akik távolabb állnak ettől a kultúrától, és kevésbé mozognak benne kényelmesen, biztonságosan. Mivel az alacsonyabban iskolázott szülőknek maguknak sem voltak sikerélményei az iskolával kapcsolatban, gyermekeik számára nem tudják átadni azokat a normákat, amelyek szükségesek lennének a sikeres iskolai pályafutáshoz. A két kultúra találkozásakor a legtöbb esetben konfliktusok, nehézségek adódnak, melyek sikeres megoldásához a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő módszertárral. Ez az elmélet azt mondja, hogy „az iskola nevelési gyakorlatát társadalmi, kulturális meghatározottságú egyoldalúságok jellemzi”. (Nahalka-Zempléni, 2014:95) A fentebb bemutatott egyoldalúságból pedig az következik, hogy a társadalmi hátrányok tanulási hátrányokká transzformálódnak, amelyben a szerzők az iskolát, a pedagógiai kultúrát hibáztatják. A „tanulási hátrányok” pedig rövid iskolai karriert jósolnak, így folytatva a körforgást és fenntartva az uralkodó társadalmi rendet.

A fent leírt elméleti megközelítéseket számtalan kutatás igazolta. (Derdák-Varga, 1996, Kertesi-Kézdi 2012, Papp 2011, 2013) Ezeknek a vizsgálatoknak számunkra a legfőbb mondanivalója, hogy az iskolai sikertelenség nem a nemzetiségi hovatartozással, hanem a társadalmi státusszal (szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, lakóhely, iskola stb.) függ össze a legszorosabban. A magyarországi helyzet megértését nehezíti, hogy a cigány/roma diákok egy jelentős része hátrányos helyzetű is egyidőben, amely így a szegénységből fakadó nehézségeket tovább súlyosbíthatja a diszkrimináció. A két jellemző (nemzetiségi hovatartozás, társadalmi státusz) összefonódását is szükséges megvizsgálnunk az értekezésben.

Interszekcionalitás

Az interszekcionalitás mint egyenlőtlenségi koncepció jelent meg a feminizmus kapcsán. (Sebestyén, 2016) Ezt a jelenséget több egyenlőtlenségi faktor (minimum kettő, Lépinard 2014, Asumah-Nagel 2014) metszeteként értelmezhetjük. Ezek a faktorok lehetnek a nem, etnicitás/nemzetiségi hovatartozás, osztály, fogyatékoság, nemi identitás. Hancoc (Hancoc, 2007) szerint a különböző faktorok egymáshoz való viszonya és kapcsolata állandóan és dinamikusan változik, így az interszekcionalitás nem egy statikus fogalom. Az állandó változás mellett a jelenség minőségét az adott környezet, illetve intézményi tényezők is befolyásolják. Magyarországon a cigányság és a hátrányos helyzet esélyegyenlőtlenségi dimenziójáról beszélhetünk. (Cserti Csapó – Orsós, 2013) Az interszekcionalitás fogalma a cigánysággal kapcsolatban Balogh (2009) és Kóczé (2009) írásaiban kerül elő. Balogh a média reprezentáció és a nemzetiségi hovatartozás ábrázolását, Kóczé a cigány nők társadalmi korlátait vizsgálja.

Számunkra ennek a fogalomnak azért van jelentősége, mert úgy véljük, hogy a vizsgálatokba bevont egyetemisták, főiskolások nagy részére jellemző ez a jelenség. Vagyis a vizsgált cigány/roma fiatalok egyrészt nemzetiségi hovatartozásuk miatt szenvednek el hátrányt az oktatás területein, másrészt (nagy részüket) társadalmi státuszukból fakadóan hátrányos helyzetűnek tekinthetjük őket. Ez a két jellemző nem összeadódik az ő esetükben, hanem egyidejű, összefonódó akadályokat, kihívásokat jelent az életükben, melyeket a bemutatásra kerülő szervezeteknek szem előtt kell tartaniuk, és adekvát választ kell adniuk rá.

Megjegyezzük, hogy a cigány származás okán az iskolában elszenvedett diszkriminációról, annak minőségi és mennyiségi jellemzőiről kevés kutatási eredmény és publikáció áll rendelkezésünkre, de a szociológia vizsgálatok (Havas et al., 2001, Csovcics 2002, Liskó, 2005, Fehérvári-Liskó, 2006, Havas-Zolnay 2010, Kertesi-Kézdi 2016, Bocsi-Ceglédi 2021) egyértelműen bizonyították, hogy a cigány diákok arányaiban jóval sikertelenebbek, mint nem cigány társaik. Legfrissebb vizsgálat egy többes mintán ezt számszerűen is kimutatja a korai iskolaelhagyással összefüggésben. (Bocsi és mtsai, 2023) És mivel a sikertelenségi különbség mértéke nem magyarázható képességbeli különbségekkel (Papp, 2011), a kutatók a nemzetiségi alapú diszkrimináció, szelekció és szegregáció következményeként tekintenek az esélykülönbségekre. (Havas, 2008, Kertesi-Kézdi, 2012, Fejes–Szűcs, 2018, Kende – Szalai, 2018, Kende, 2021) Továbbá kimutatják az iskolai légkör és a pedagógusok jelentőségét, mely erős hatással van a tanulói önértékelésre és aspirációra a különböző továbbtanulási elképzelések szempontjából. (Kisfalusi, 2023)

Reziliencia

A fenti elméletek bemutatása után szükséges azonban rátérnünk arra a jelenségre, mely magyarázatot adhat az interszekcionális helyzetben lévő hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok egyéni mobilitására, melyet sokféle oldalról jártak már körbe kutatók. (Szabóné, 2012, Óhidy, 2016, Forray, 2016, Durst et al., 2022) A nevelésszociológiai kutatások nézőpontváltásának lehetünk tanúi, amikor a nagymintás kvantitatív vizsgálatok mellett a folyamatok ok-okozati összefüggéseit mélyebben vizsgáló kvalitatív módszerekkel operáló kutatások is létjogosultságot kapnak. (Meleg, 2015) Ilyen módszerekkel dolgozó felmérésekből derült és derül fény arra, hogy az eleve elrendeltetettnek tűnő, a társadalmi státuszból fakadó hátrányokat, melyek az iskolában csak tovább kumulálódnak, mégis hogyan lehet legyőzni, hogyan lehet felülkerekedni rajtuk.

Az eddigi vizsgálatok leginkább a diplomát szerzett, magukat cigánynak/romának valló személyek mély- és életút-interjúk elemzésén alapul. A kutatások leginkább arra fókuszáltak, hogy az egyéni életutakban választ kapjanak arra a kérdésre, hogy hogyan sikerült eljutniuk a diplomáig, milyen nehézségekkel szembesülnek az elért társadalmi státuszban és az identitásuk (cigány/roma közösséghez való tartozásuk) hogyan formálódott. Szabóné Kármán Judit (2012) doktori értekezésében sorra veszi ezen kutatásokat és egy ponton megjegyzi, hogy az eredmények sok esetben arra utalnak, hogy az értelmiségivé válás együtt jár az roma identitás sérülésével, gyengülésével, elvesztésével. (Szabóné, 2012:110-115) Forray (2003) az ezredfordulón vizsgálta, hogy a felsőoktatásba bejutó roma fiatalokat mi jellemzi. Családi háttérüket tekintve három csoportot különített el: „a roma középosztály tagjait, társadalmi peremhelyzetben élő cigány csoportokból származó, illetve állami nevelőintézetekben felnőtt fiatalokat”. (Forray, 2003:262) Az utóbbi két csoportra vonatkozóan kiemelte, hogy általában idősebbek egyetemista társaiknál, mivel sokszor iskolai pályájukat újrakezdve jutnak be a felsőoktatásba. A családjuk iskolázottságához képest ugyanis túl nagy az az út, amit a felsőoktatásig meg kell tenniük. Továbbtanulási döntéseiket befolyásolják az iskolai kudarcok, az információhiány, az önbizalom hiánya, de korlátozóak sokszor a környezetükben lévő pedagógusok iránymutatásai is. Az elemzés kitér az anyagi feltételek hiányára, az ösztöndíj-támogatás fontosságára is. Megemlíti, hogy a vizsgálat idején a roma/cigány egyetemisták nagy arányban választották a levelező tagozatot, hogy az egyetem mellett megélhetésükről is tudjanak gondoskodni, mivel nem egy esetben már családfenntartók voltak. Írásában felveti, hogy szükséges a szocializáció mikéntjének részletes vizsgálata azon fiatalok esetén, akik nem otthonról hozták az értelmiségivé válás mintáit, és fontos képet kapni arról is, hogy miként

alakul kortársaikhoz, a saját kibocsátó közösségükhöz, illetve a teljes magyar társadalomhoz való viszonyuk. (Forray, 2003:262)

A szűkebben vizsgált célcsoportunk és vizsgálati kérdésünk felé haladva érdemes egy további kutatást megemlítenünk. Pécsi roma egyetemista fiatalok identitásproblémáit vizsgálta Bigazzi és Bokrétás (2015). Következtetésük szerint az identitásválság elkerülése érdekében ezeknek a fiataloknak támogatást jelenthet, ha erős, reális önkép és minél szélesebb kapcsolati háló kialakításában kapnak támogatást. (Bigazzi-Bokrétás, 2015)

A reziliencia fogalma a neveléstudományokba a pszichológia területéről kerültek be. A fejlődépszichológia olyan jelenségeket vizsgált ennek kapcsán, amikor az egyén sikeresen küzd meg olyan helyzetekkel, melyek előzetesen negatív kimenetelt jósolnak, de az egyén mégis a helyzettel megküzdve, azt pozitívan lezárva, megerősödve kerül ki belőle. Masten (2001) érvelése szerint az iskola alapvetően jó terepe a megküzdési stratégiák elsajátításának, fejlesztésének, közben sok esetben rizikófaktorok is jelen vannak benne, melyekkel „ellenőrzött” környezetben küzdhet meg az egyén. Ezt elfogadva, ilyen helyzetnek nevezhetjük jelen dolgozat témája esetében a szegény sorsú cigány/roma fiatalok iskolai pályafutását és bekerülését egy-egy felsőoktatási intézménybe. Az értekezésben vizsgált csoport esetében többen végeztek már kutatásokat a reziliencia megközelítését használva.

Ceglédi (2018) interjú vizsgálatából kiderül, hogy a reziliensnek tekintett hallgatók esetében a külső rizikófaktorok halmozódása mellett (továbbra is cipelik a családból hozott hátrányaikat, és erre rakódnak az ismeretlen közegben való helytállással kapcsolatos konfliktusok) a külső támogató tényezők (szüleik tanulás támogatása, támogató iskolai környezet, kortás csoport) kompenzálni tudták a külső rizikófaktorokat, és pozitív irányba billentették a mérleget. Ceglédi megjegyzi, hogy érdemes lett volna kontrollcsoportot is alkotni, és őket is megvizsgálni.

A reziliensnek gondolt csoport és mellettük a kontroll csoport vizsgálatát végezte el Rayman és Varga a Pécsi Tudományegyetemen 2014-ben. A reziliens hallgatói csoport tagjai a Wliskoeki Henrik Szakkollégiumból kerültek ki. A kontrollcsoport bizonyos jellemzők esetében hasonló volt, (nem, életkor, szak, szülők lakóhelye) de a szülők iskolai végzettségében és foglalkozásában eltérők voltak. A vizsgálat során szignifikáns különbségek voltak kimutathatók a támogató és hátráltató tényezők terén. A reziliens diákok életében jóval magasabb arányban voltak jelen a hátráltató tényezők az életútjuk során, de a külső támogató tényezők is többször fordultak elő a velük készített interjúkban. A szerzők ezen összefüggéseket úgy foglalták össze, hogy az egyén a családjából hozott hátrányok megváltoztathatatlanágát tudatosítva, a külső környezetben keres támogató személyeket, akik segítségére lehetnek. Ilyen

környezet lehet szerintük egy inkluzívan működő pedagógiai szervezet, melyről a következő részben írunk részletesebben.

Forray (2015) szintén a pécsi fiatalokat vizsgálta, akik a Wliscocki Henrik Szakkollégium tagjai 2014-ben felvett interjúk alapján. Tanulmányában arra kereste a választ, hogy milyen tényezők segítségével hidalták át a diákok a családi háttérükből adódó várható iskolai sikertelenségeket, és hogyan tudtak eljutni a felsőoktatásig. Írásában arra a következtetésre jut, hogy belső és külső tényezők is közrejátszanak ezen életutakban. Belső tényezőként a fiatalok elszántságát (melyet Pusztai 2018-ban a perzisztencia fogalmával ír le) és a konfliktusokkal szembeni tűrőképességét, külső tényezőként a diákok környezetében élő személy (többnyire pedagógus) támogatását, példamutatását emelte ki. (Forray, 2015, Pusztai, 2018)

Lehetséges kimenetek, megoldások

Méltányosság, inklúzió

Az előző fejezetben bemutatott kutatások rámutatnak arra, hogy a fennálló társadalmi rendben vannak példák az iskolán keresztüli sikeres mobilitásra. Azonban ennek a „sikernek” több feltétele is van. Siker alatt jelen dolgozatban a felsőoktatásba való bejutást és a tanulmányi úton való előrehaladást, majd a végzettség megszerzését értjük.

Ahhoz, hogy valaki valóban rezilienssé válhasson, megküzdhessen a számára ismeretlen elvárásokat támasztó felsőoktatási környezettel, és ott (is) sikeres lehessen, több feltételnek is teljesülnie kell. Ezek közül az első az esélyegyenlőség megvalósulása. Az esélyegyenlőség egyszerre jelenti az egyenlő lehetőségek és egyenlő bánásmód biztosítását. Társadalomfilozófiai és jogi értelemben a demokratikusan működő jogállamokban ez alapvető követelmény. (Orbán, 2013) Ebből a megközelítésből elmondható, hogy Magyarország megtette a szükséges lépéseket, hiszen a törvények szintjén⁵ létezik ez az alapvető emberi jog. Azonban a már fentebb is bemutatott, a társadalomban és az oktatásban meglévő egyenlőtlenségeket vizsgáló kutatások arra mutatnak rá, hogy ugyan a jogi szabályozás szintjén mindenki hozzáfér az oktatáshoz, az ott elérhető javakat mégsem tudja mindenki egyenlő és megfelelő módon hasznosítani. (Varga, (szerk.) 2013) Ennek oka, hogy a hátrányt okozó különbségtételt nem elegendő kizárni. A társadalomban megfigyelhető méltánytalanságokat figyelembe vevő, azt ellensúlyozandó aktív intézkedésekre van szükség ahhoz, hogy a megkülönböztetett helyzetben lévő csoportok számára esélyt teremtsünk az iskolarendszerben elérhető javak megszerzésére. (Varga, 2015b) A valódi esélyek megteremtését célzó szemléletet és az azt megvalósító tevékenységeket a méltányosság (equity) fogalmával írhatjuk le. (Varga, 2015b) Méltányossági intézkedésnek tekinthetjük a dolgozatban bemutatásra kerülő szervezetek tevékenységét, de ennek másik látványos példája a felsőoktatási felvételi eljárásban⁶ esélyegyenlőség címszó alatt⁷ kapható plusz pontok lehetősége is, amellyel az oktatáspolitikai döntéshozók is elismerték, hogy nem elegendő a felsőoktatásba való bejutását mindenki számára lehetővé tenni, szükséges az addig felhalmozott hátrányokat kompenzálni és lehetőséget biztosítani a bejutásra. Proity (2020) ennek igénybevételének lehetőségeiről, annak változásairól és hatásairól bővebben ír.

⁵ 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

⁶ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

⁷ https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2019K/2_pontszamitas/23_tobbletpontok/233_eselyegyenloseg

A méltányosság megvalósítását segíti az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Ennek elmélete és gyakorlata az utóbbi két évtizedben egyre kutatottabb a felsőoktatásban. Fogalmi szinten az inkluzív kiválóság (inclusive excellence) fedi le azt a folyamatot (Hurtado et al., 2012), amikor a felsőoktatás minőségét javítja, ha kiemelt figyelmet fordítanak a diverz hallgatók (Fodor-Horváth, 2020, Vitéz, 2021) sikeres előrehaladására a környezet átalakításával. Az Amerikai Egyesült Államokból indult gondolat ma már széles körben elterjedt a világon és kutatásokkal igazolt ennek a létjogosultsága. (Csovcsics, 2022, Horváth, 2022, Trendl, 2022, Tószegi, 2022, Szabados, 2022) A disszertációmban vizsgált egyik szervezet is egy olyan egyetemen található, ahol az inkluzivitás tudatos fejlesztése már egy évtizede, kutatással megalapozottan (Arató-Varga, 2015) elindult.

Varga (2015) monográfiája részletes leírását adja az inklúzió elméleti hátterének, fogalmi fejlődésének, és gyakorlati példák mentén a lehetséges megvalósításának. A fogalom elméleti hátterének feldolgozása és összefoglalása után a következő definíciót alkotta meg: „az inklúzió egy olyan tudatosan működtetett társadalmi hatásrendszer, mely képes az egyének és csoportok kirekesztését, kirekesztődését meggátolni, és a valódi értelemben vett hozzáférést biztosítani a társadalmi lehetőségekhez, javakhoz.” (Varga, 2015b:49)

A disszertáció szempontjából következő lépésként azt igyekszünk bemutatni, hogy felsőoktatási pedagógiai környezet esetén milyen szempontok mentén tudjuk vizsgálni az inklúzió megvalósulását, és azt, hogy ez hogyan járul hozzá a benne résztvevők egyéni és közösségi sikerességéhez. Varga (2014) által alkotott modell alapján a pécsi roma szakkollégiumra vonatkoztatva mutatjuk be. Az inklúzió megvalósulását folyamatként érdemes elgondolni és ehhez igazodóan vizsgálni. Elsőként szükséges megteremteni a bemeneti feltételeket, a valódi hozzáférés lehetőségét. A folyamat második szakaszában találjuk azokat a tevékenységeket, amelyek az adott környezet, szervezet működése során megvalósít, majd harmadik lépésben a kimenetet – „valamennyi résztvevőre érvényes eredményességi mutatókat” találjuk.

A disszertáció későbbi fejezetében olvasható kutatásban a második lépésben megvalósított tevékenységeket hat szempont mentén vizsgáltuk a Pécsi Tudományegyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiumában. A bemeneti feltételek megvalósulását ugyanezen szakkollégium tagságát bemutató kutatásunkban utalunk, a kimenetről pedig a pécsi szakkollégisták tehetséggondozását, végzettségi és lemorzsolódási adatait bemutató fejezetben írunk.

Lemorzolódás

A lemorzolódás, iskolai lemorzolódás vagy végzettség nélküli iskola elhagyás fogalma jelenleg a leginkább fókuszban lévő jelenség mind a köznevelés mind a felsőoktatás körében úgy az Európai Unióban, mint itthon. A fogalommal azoknak a fiataloknak az arányát vizsgálják, akik a 18-24 éves korosztályban nem rendelkeznek a korosztályuknak megfelelő iskolai végzettséggel, továbbá nincsenek az adatfelvétel pillanatában semmiféle formális vagy informális iskolarendszerű képzésben. Ők az úgynevezett NEET⁸ fiatalok. Ezeknek a fiataloknak az aránya Magyarországon 2021-ben 11,7% volt, az EU 27 tagországának átlaga pedig 13,1% volt⁹. A hazai adatok tekintetében érdemes a tendenciát is figyelembe vennünk. Fehérvári Anikó 2015-ben publikált írásában az ábrák arról tanúskodnak, hogy 2000 és 2014 között jelentős csökkenést tudott hazánk felmutatni a korai iskolaelhagyók tekintetében: 13,9-ről 11,1-re. (Fehérvári, 2015a:36) Ezzel együtt azonban az is megállapítható, hogy általában bizonyos társadalmi csoportok (családi háttérük, etnikai/nemzetiségi helyzetük miatt) veszélyeztetettebbek a lemorzolódásban (Fehérvári et al., 2022).

Az iskolai lemorzolódás megelőzésére a köznevelésben komoly hangsúlyt fektet az oktatási kormányzat: cselekvési tervet¹⁰, jogszabályi háttérrel¹¹ és jelzőrendszert¹² dolgozott ki a probléma kezelésére, illetve jelentős forrásokat¹³ dedikál a köznevelés rendszerének fejlesztésére. Értekezésünk szempontjából azt fontos látnunk, hogy a fogalom mögött pontosan kiket vizsgálunk, és hogy valójában ők azok, akik a felsőoktatásig nagy valószínűséggel el sem jutnak.

A cigány/roma diákok magas arányú lemorzolódása mögött meghúzódó okok vizsgálatára Liskó Ilona 2001-es kutatásának eredményeit idézzük, amelyre olyan 10. osztályos középiskolás tanulók körében került sor, akik eljutottak a szakmatanulás kezdetéig. 177

⁸ Not in employment, education and training. Forrás: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf

⁹ Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level (NEET rates) https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_21_custom_3147243/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=b62b5859-3cb2-401e-bf6d-4d410cafc83e&page=time:2021 utolsó letöltés: 2023. 10. 08.

¹⁰ Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem cselekvési terv 2014-2020.: https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6a/e0000/ESL-Cselekvési-terv_20161109.pdf

¹¹ 2011. évi CXCV. törvény 4.§ 37. pont

¹² Tájékoztató a lemorzolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer bevezetéséről: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OH-EMMI_lemo_tajekoztato.pdf

¹³ A tanulói lemorzolódással veszélyeztetett intézmények támogatása: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop315> ; <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop312>

középfokú szakképző iskolát vizsgáltak. Ezek a roma tanulók általában falusi iskolába jártak, és a közeli városi középiskolában folytatták tanulmányaikat. Egy részük alsó tagozaton kisegítő iskolába járt. Az általános iskolát a roma tanulók 3,2-es átlaggal végezték el. A roma középiskolások az idegen nyelv tanulásában voltak a leggyengébbek. Pályaválasztásuk során a cigány gyerekek a családban lényegében semmilyen felnőtt segítségre nem számíthatnak. Nem volt a családban sikeresnek számító továbbtanulási minta, hiányzik az ismeret. Nem tudják, mit kell teljesíteni a választott iskolába való bejutáshoz, s a szülők sem ismerik a szóba jöhető iskolákat. Gyakran az általános iskolai tanároktól sem számíthatnak segítségre ebben a témában.

A fentiek következtében a roma középiskolások iskolaválasztását hagyományos és bizonytalan gyermekkori elképzelés és a helyi iskola kínálata határozzák meg. Általában olyan szakmát választanak, amire kevesen jelentkeznek. 2001-ben vizsgált középiskolás tanulók közül 67% vett részt érettségit adó képzésben, 33% szakmunkásképzésben. A cigány/roma tanulók esetében fordítottak az arányok: kétharmaduk kerül a szakképzésbe és egyharmaduk érettségit adó képzésbe. (Liskó, 2002a)

Az iskola- és szakmakínálat által befolyásolt és a véletlenek által irányított szituatív döntések igen gyakran olyan iskolába és szakmához irányítják a roma gyerekeket, amelyek sem képességeiknek, sem adottságaiknak nem felelnek meg, sem a munkaerő-piaci boldogulást nem teszik lehetővé. Ez az oka a roma középiskolások esetén a szakma- és iskolaváltásnak, illetve az egymás utáni különböző szakmák megtanulásának. Az is gyakori, hogy csak a szakiskolai évek után derül ki, hogy manapság tartós munkahelyhez, keresethez csak érettségi és szaktudás birtokában lehet jutni. A fenti tényezők miatt a továbbtanulásra elszánt roma középiskolások csak kerülő utakon, sokkal hosszabb idő alatt, sokkal több erőfeszítés árán tudják megvalósítani eredeti pályaválasztási elképzeléseiket. A középiskolába való bekerülés valamennyi gyerek számára jelentős változásnak számít, de a roma tanulók esetében különösen sok újdonságot jelent. A roma tanulók többsége faluról érkezik a középiskolába, itt ismerkedik meg az új környezettel, új emberekkel, új szabályokkal, új módszerekkel.

Tanulmányi eredményeiket a szakmát tanuló középiskolások fele (53%) úgy éri el, hogy saját bevallása szerint nem sokat tanul. Azok a roma középiskolások, akiknek a falusi általános iskolájukból érettségire is felkészítő középiskolákban sikerült továbbtanulniuk, komoly erőfeszítésre kényszerülnek annak érdekében, hogy az iskolák követelményeinek meg tudjanak felelni, és az előnyösebb helyzetű tanulókkal lépést tudjanak tartani. A szakmunkásképző iskolákban a roma tanulók az idegen nyelvet nehezen sajátítják el. Ennek következtében a nyelvtanulásra fordított időt és energiát teljesen felesleges pazarlásnak tekintik. (Liskó, 2005)

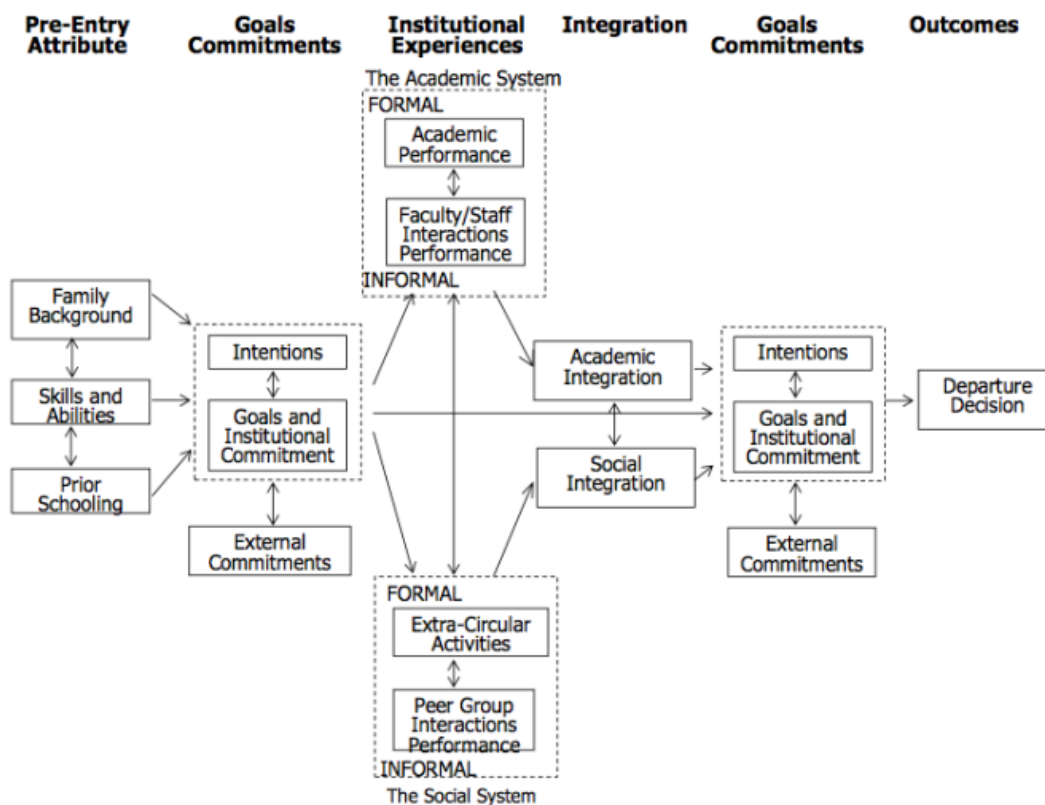
A középiskolás roma tanulók sikeres integrációja és mobilitása azonban nemcsak egyéni képességeiken, elszántságukon, ambíciójukon és szorgalmukon, nemcsak a kormányzat támogatásán, hanem a többségi társadalom befogadó készségén és nyitottságán is múlik. A többségi társadalomba beilleszkedni kívánó roma tanulók a középfokú iskolákban gyakran még több ellenállásra találnak. Ezt támasztja alá az a 20 évet felölelő kutatás, amely a cigány/roma fiatalok középfokon való nagyarányú lemorzsolódását, annak okait mutatja be – összevetve magasabb társadalmi státuszú fiatalok sikeres haladásával. (Varga, 2018b) Szintén a befogadás hiányát jelzik azok a vizsgálatok, melyek a pályaaorientációs időszakban a pedagógusok teljesítményredukcióval jellemezhető viselkedését azonosították, mely a rövid iskolai út felé terelték a cigány/roma diákokat. (Arató, 2015, Rayman, 2015, Kisfalusi, 2023)

Liskó (2005) arról is beszámolt, hogy a cigány tanulók nagyobb arányban vannak jelen azokban a középiskolákban, amelyekben hiányoznak a tárgyi és a finanszírozási feltételek: könyvtár, tornaterem, internet-hozzáférés, illetve az alacsony presztízssű szakmákat oktató iskolákban. Ezekben az intézményekben nagyobb arányban vannak óraadók a tantestületben és a tanárok iskolázottsági szintje is alacsonyabb. A 2000/2001-es tanévben a vizsgált szakiskolákban a 9. osztályosok 16%-a bukott pótvizsgára, 9%-uk évismétlésre, a 10. osztályosok között ugyanez az arány 13% és 4%. Érdekességként megemlítenéd, hogy ahol magasabb a cigány tanulók aránya mindkét évfolyamon, ott alacsonyabb volt a bukók aránya. A középfokú iskolákban a legfontosabb kudarcokat a lemorzsolódók aránya jelenti. A kutatás rávilágított, hogy a vizsgált iskolákba belépő cigány/roma tanulók 36%-a 9., 29%-uk pedig 10. osztályban hagyja félbe tanulmányait. Arányaiban tehát nagyon magasnak mondható a lemorzsolódás annak ellenére, hogy tanulmányi átlaguk ebben az első két évben nem rosszabb az iskolai átlagnál. Így tehát a kimaradás okai nemcsak a tanulmányi sikertelenségben, hanem iskolai és családi okokban egyaránt kereshetők. (Liskó, 2005)

Mi az oka, hogy a cigány tanulók az oktatásban általában veszélyeztetettebbek nem roma társaiknál? Nyelvi hátrányokkal érkeznek, hiányos a tárgyi kultúrájuk, hiányoznak az otthoni tanulás feltételei, rosszak a lakáskörülményeik, kevésbé motiváltak, a szülők elvárásai nem elegendőek, nehezen alkalmazkodnak az oktatási intézmény által elvárt szabályokhoz. Ezek az okok mind a szegénységből eredő jellemzők, így a középfokú iskolázottság esetében is megállapítható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettség és a magasabb lemorzsolódási arány a tanulók szociális helyzetével, társadalmi státuszával áll összefüggésben.

Lemorzsolódás a felsőoktatásban – okok és magyarázatok

A felsőoktatási sikeresség negatív megközelítése, a hallgatói lemorzsolódás. (Pusztai, 2018) A felsőoktatásban világszerte tapasztalható expanzió okozta folyamatokat és változásokat a nemzetközi kutatások figyelemmel követték és követik. (Tinto, 1993; Braxton, 2000; Merill, 2015 id. Fenyves et al., 2017) A relatív és abszolút számokban is kifejezhető hallgatói létszám növekedéssel együtt azonban az is feltűnt a kutatóknak, hogy a beiratkozott hallgatók jelentős része nem szerzi meg a megfelelő végzettséget. A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás, amely az 1950-es években 51%-os volt, érdemben nem csökkent. (Berei, 2018) A nagyarányú lemorzsolódás magyarázataként több olyan modellel is találkozunk, melyeknek közös pontjaik is van.

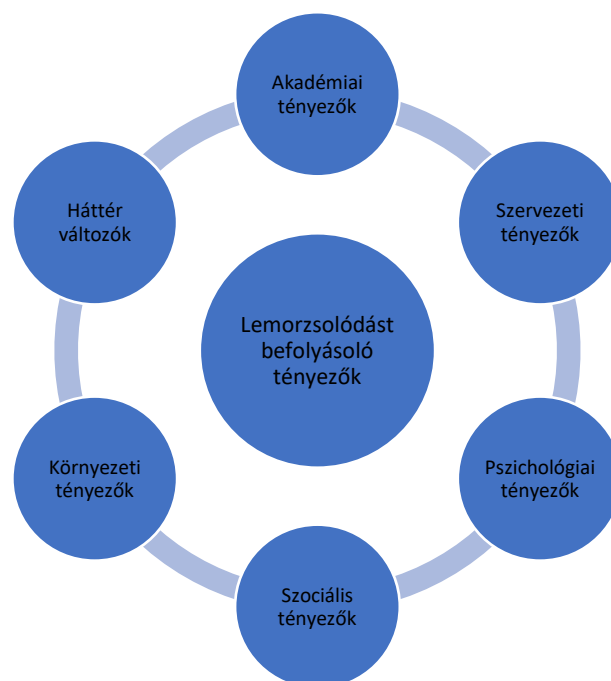


2. ábra: Tinto modellje a felsőoktatási lemorzsolódáshoz vezető útról

Forrás: Tinto, 1993:114.

A második ábrán Tinto 1975-ben kidolgozott alapmodellje látható. Alapvetően egy folyamat ábrázolását láthatjuk. Az ábra azon tényezőket mutatja be, amelyek az egyén lemorzsolódásában szerepet játszhatnak. Tinto modelljében olyan egyéni jellemzőket vizsgált,

mint az előzetes iskolai pályafutás, családi háttér, elkötelezettség az intézményi célok iránt, szándék. A modell középső részében az intézményi jellemzők láthatók, melyek befolyásolják a modell utolsó harmadában látható eredményeket. Az intézményi jellemzőket formális és informális kategóriákra bonthatjuk. Ezeken belül a tudományos teljesítmény és extrakurrikuláris tevékenységek, illetve az intézmény munkatársainak teljesítménye és a kortárs csoportokkal megvalósuló interakciók találhatóak. Az imént felsorolt jellemzők minősége határozza meg Tinto szerint az egyén tudományos, szakmai és szociális beágyazottságát az adott felsőoktatási intézményben. Amennyiben viszont az egyén kötődése az intézményhez gyengébb, az negatív befolyással bír az intézmény és a végzettség megszerzése iránti elkötelezettségére és nagyobb valószínűséggel fog az intézmény elhagyása mellett dönteni az egyén. Tinto szerint minél erősebb ez a beágyazottság, annál alacsonyabb a lemorzsolódás valószínűsége. (Tinto, 1993, id.: Kovács et al., 2018) Az intézményi beágyazottság fontosságát emeli ki Pusztai is, mely erőteljes mutatója az adott felsőoktatási intézmény sikerességének is. (Pusztai, 2011) A 2. ábrán Bean 1985-ben publikált tanulmánya alapján a lemorzsolódás főbb tényezőit foglaltuk össze. Jól látható, hogy a Tinto modelljében szereplő tényezőkhöz (család, intézmény, belső tulajdonságok) Bean kiegészítette a modellt a pszichológiai tényezőkkel és más háttér változókkal: családi jövedelem, kortárs kapcsolatok stb.



3. ábra: Bean felsőoktatási lemorzsolódást befolyásoló tényezői

Forrás: Bean (1985) tanulmányát idézi Kerülő Judit (2018)

Harmadikként Bennett (2003) vizsgálatait kell említenünk. Idézett tanulmányában egy olyan kutatás eredményeit mutatja be, amely több változó mentén vizsgálta a felsőoktatási lemorzsolódást. Tintóhoz és Beanhez hasonlóan vizsgálta a hallgatók elégedettségét és elkötelezettségét az intézménnyel kapcsolatban, vizsgálta a hallgatók kapcsolatát a kortársakkal és az egyetemi személyzettel, vizsgálta a hallgatók önbecsülését, motivációját, tanulási szokásaikat és a családjaik támogatását. A jellemzőket a kor, a tanulás melletti munkavégzés, a szülőktől kapott anyagi támogatás és a szülők legmagasabb iskolai végzettség mutatóival vetette össze. Eredményei alapján a lemorzsolódást leginkább az anyagi gondok és a külső, egyéni életutakban megjelenő problémák jelezhetik előre. (Bennett, 2003, id.: Dusa et al., 2018). Ez kissé ellentmond az eddigi modelleknek, melyek az intézményi beágyazottság és a szervezeti tényezők fontosságát hangsúlyozták. A pécsi roma szakkollégium működése és pedagógiai alapvetései alapján elmondható, hogy a szakkollégium szakmai vezetése is inkább a két első modellben bemutatott intézményi jellemzők fejlesztésében látják a megoldást, vagyis arra törekednek, hogy a pécsi egyetemen egy minél inkább befogadó szemléletű teret, szervezetet hozzanak létre, ezzel erősítve a hallgatók intézményi kötődését. (Arató-Varga, 2018)

A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás magyarázatára kevés választ kapunk, ha a hazai szakirodalmat vizsgáljuk. A téma kutatásában a Debreceni Egyetemen és a Dunaújvárosi Egyetemen folyó kutatásokhoz és projektekhez fordulhatunk. A Debreceni Egyetemen (továbbiakban: DE) dolgozó kutatókból álló csoport tagjai az említett egyetem Gazdasági Karán kezdték meg vizsgálódásaikat. A tanulmány összefoglalóan arra kereste a választ, hogy a hallgatói jogviszony megszűnése a végzettség megszerzése nélkül milyen okokra vezethető vissza. A vizsgálódás a DE tanulmányi rendszeréből látható adatokat gyűjtötte össze. Ezek az adatok azonban csak a tanulmányok megszakításának tényét, ennek a folyamatnak a végső lépését rögzítik. Vagyis azt, hogy a hallgatók hogyan jutnak el a lemorzsolódásig, nem látjuk. A tanulmány is azzal zárul, hogy szükség lenne egy olyan információs rendszer kiépítésére, amelyben figyelemmel lehet követni a hallgatók életútját objektív és szubjektív események mentén, például a hallgató társadalmi háttérét, a hallgatói életút alakulását, kompetenciatesztek eredményeit, középiskolai eredményeket stb. (Fenyves et al., 2017) A kutatások ezzel nem zárultak le az említett intézményben. 2018-ben készült egy teljes tanulmánykötet, melyben a különböző szerzők eltérő szempontból közelítik meg a felsőoktatási lemorzsolódás problémáját. A kötetben olvasható tanulmányok egy része a

lemorzsolódás értelmezését és különböző adatbázisokból kinyerhető szélesebb körű adathalmok eredményeit mutatja be. (Pusztai-Szigeti, 2018)

A köznevelési rendszerhez hasonlóan a felsőoktatásban is egyre nagyobb hangsúlyt kap a lemorzsolódás jelensége és a megakadályozással kapcsolatos beavatkozások. Ebben a folyamatban a szintén az EU 2020-as keretrendszerben vállalt referenciaérték játszik szerepet, amely a 30-34 éves korosztályban vállalta a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának 40%-ra való növelését. Az arányszám tekintetében azt vállalta Magyarország, hogy 2020-ra az említett korcsoportban 40% lesz azoknak a fiataloknak az aránya, akik megfelelő felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. A legfrissebb adatok szerint, melyek 2016-osak, az EU 28 tagállamában ez az arány 39,1%, míg itthon 33%. A 2014-ben első ízben kidolgozott „Fokozatváltás a felsőoktatásban” elnevezésű felsőoktatáspolitikai stratégiai anyag már foglalkozik a hallgatói lemorzsolódás kérdéskörével, sőt mi több, célként tűzi ki annak csökkentését: 35%-ról (2013) 25%-ra (2020). (Fokozatváltás... 2014:27) Sajnos sem a 2014-es dokumentum, sem a 2016-ban ugyanezen a néven kiadott frissebb és részletesebb anyag nem definiálja a felsőoktatási lemorzsolódást, így a dokumentumokból arra a következtetésre juthatunk, hogy a felsőoktatásban minden olyan hallgatót lemorzsolódónak kell tekintenünk, aki felvételt nyer ugyan felsőoktatási intézménybe, de a kitűzött végzettséget nem szerzi meg. Az arányok elszomorítóak: a 2009/2010-es tanévben tanulmányaikat alapszakon megkezdők 37%-a morzsolódott le a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) adatai szerint. (Fokozatváltás... 2016:4-5) Ez több mint a hallgatók egyharmada. A mesterszakokon ugyanerre az időszakra nézve biztatóbbak az eredmények, ugyanis ott csak 14-17%-os lemorzsolódást lehet tapasztalni. (Fokozatváltás... 2016:5)

Az idézett szakmai politikai dokumentum külön tárgyalja a hátrányos helyzetű tanulói csoportok hozzáférését a felsőoktatáshoz. Ebben a fejezetben külön kitérnek a cigány/roma hallgatók részvételére is, mely összefoglalásban a fő megállapítás, hogy mivel a köznevelésben magas az említett csoport lemorzsolódása, illetve mivel kevés cigány/roma diák jut el az érettségig, nagyon alacsony az arányuk a felsőoktatásban. Ugyanakkor megjegyzik, hogy azok a cigány/roma fiatalok, akik eljutnak az érettségiig, nagy eséllyel bejutnak az egyetemekre, főiskolákra. (Fokozatváltás... 2016:6-7)

A Magyar Rektori Konferencia 2016-ban munkacsoportot hozott létre a jelenség vizsgálatára. Kerülő Judit 2018-as tanulmányában leírja, hogy a munkacsoportban 30 magyarországi felsőoktatási intézmény képviselője vett részt. Feladatuk az intézmények lemorzsolódási adatainak feltérképezése, a lemorzsolódás megelőzésére tett lépések bemutatása, és a joggyakorlatok megismertetése volt egymással. A munkacsoport munkáját

összefoglaló anyagból Kerülő kiemeli, hogy az intézmények között a lemorzsolódás pontos meghatározásában nem volt egyetértés. Általánosságban elmondható azonban, hogy az intézmények azokat tekintik lemorzsolódóknak, akik felvételt nyernek egy-egy képzésre, de azt az előírt időn belül végzettség nélkül fejezik be. (Kerülő, 2018)

Lemorzsolódás a Pécsi Tudományegyetemen

A felvételt nyert, de a végzettségüket meg nem szerző hallgatók esetében a hallgatói jogviszony megszűnését a nemzeti felsőoktatásról szóló CCIV. törvény 59. §-a szerint az alábbi kategóriákba sorolja: hallgató saját bejelentésére megszünteti jogviszonyát, a hallgató a megengedettnél többször mulasztja el a bejelentkezést adott szemeszterekre, a sikertelen javító és ismétlő javító vizsgák megengedett számát túllépi a hallgató, hallgató képzési kötelezettségeit nem teljesíti, ha államilag támogatott képzésből átsorolják önköltségesre és azt a hallgató nem vállalja. A Pécsi Tudományegyetemen nem nyilvánosak a lemorzsolódásra vonatkozó adatok, de az Oktatási Igazgatóság egyik munkatársa 2018 tavaszán írt szakdolgozatában¹⁴ részletesen foglalkozott a témakörrel, így a Pécsi Tudományegyetemre és annak karaira vonatkozó adatokat onnan idézzük. Vaszari a 2013/2014-es tanévben felvett diákok helyzetét vizsgálta 2018 tavaszán. Az adatok vizsgálatából az látszik, hogy az országos adatokhoz viszonyítva (alapképzés 37%, mesterképzés 14-17%) összegyűjtési szinten 29%-os a lemorzsolódás. (Vaszari, 2018) A szakdolgozatból az is kiderül, hogy a legmagasabb lemorzsolódási arány az Általános Orvoskaron észlelhető, ami 35%, a legalacsonyabb pedig a Művészeti Karon, ahol 16% volt. (Vaszari, 2018)

A fenti szakdolgozatnál szélesebb időintervallumot vizsgáló kutatás is rendelkezésünkre áll. Ebben a vizsgálatban 2010 és 2019 között kerülnek feldolgozásra a PTE-re beiratkozott hallgatók adatai: képzések száma, többletpontok- és ösztöndíjak igénybevétele, nyelvvizsga-, abszolutórium- és diplomaszerezés. Vaszari következtetéseit, számításait ez a vizsgálat is alátámasztja, a lemorzsolódás mértéke 30% körül mozog. Varga és mtsai. vizsgálata azonban amiatt fontos az értekezés szempontjából, mert az általuk előnyben részesített – köztük a hátrányos helyzetű – diákok esetében azt találták, hogy mennél magasabb képzési szintre iratkoznak be, annál tovább és annál sikertelenebbül zárul a képzése ennek a hallgatói csoportnak. (Varga et al., 2021)

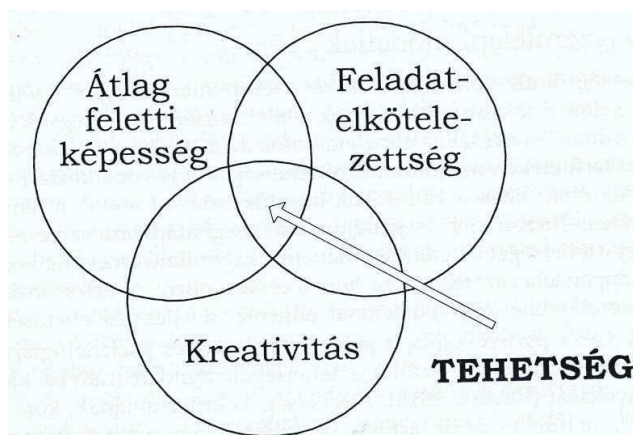
¹⁴ Vaszari Csaba: A Tanulmányi Visszajelző Szolgáltatás szerepe a „Befogadó Egyetem” koncepciójában. Szakdolgozat. Pedagógia BA. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs, 2018.

A PTE-n is elindult az egyetem vezetése a fejlesztések irányába, amely első körben, hasonlóan a Dunaújvárosi Egyetemhez, egy tanulmányi információs rendszer kidolgozását kezdte meg. Jelenleg nem áll rendelkezésünkre további információ erről a rendszerről, így a fentebb bemutatott „kemény” adatokkal kell dolgoznunk, amelyek viszont nem engednek betekintést a hallgató döntését befolyásoló tényezőkbe.

Tehetséggondozás

A fent bemutatott tanulmányok negatív irányból közelítik a hallgatói sikeresség kérdéskörét. A következő fejezetben¹⁵ a másik „véglet”, a tehetséggondozás modelljeit mutatjuk be.

A modern tehetség-fogalmak és modellek alapja Renzulli (1978) háromkörös tehetségkonceptiója. (4. ábra) A modellben feltüntetett három tényező interakciója vezet a tehetséges viselkedéshez. Renzulli koncepcióját tovább gondolva 1985-ben már említést tett az oktatás és az iskola fontosságáról. (Balogh, 2012:30-31)

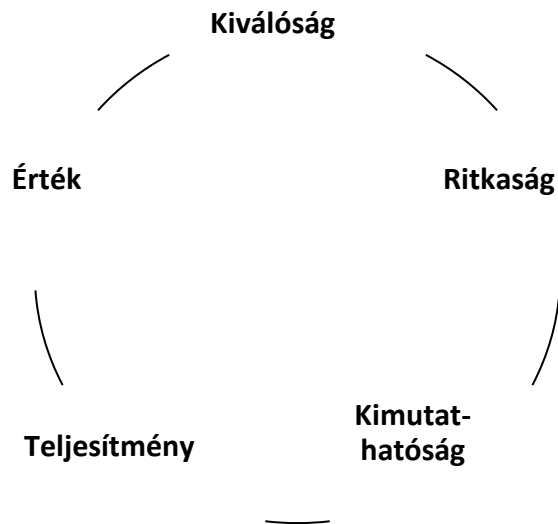


4. ábra Renzulli (1978) háromkörös tehetségkonceptiója

Stenberg 1993-as pentagonális modellje a következő, amelyet érdemes áttekintenünk. Stenberg modellje szerint egy tehetséget a következő jellemzők mentén tudunk azonosítani. A kiválóság és a ritkaság arra vonatkozik, hogy az adott egyén olyan területen kiválóbb másoknál, amelyen csak kevesen. A teljesítmény és a kimutathatóság a tehetség valamiféle számszerűsíthetőségét

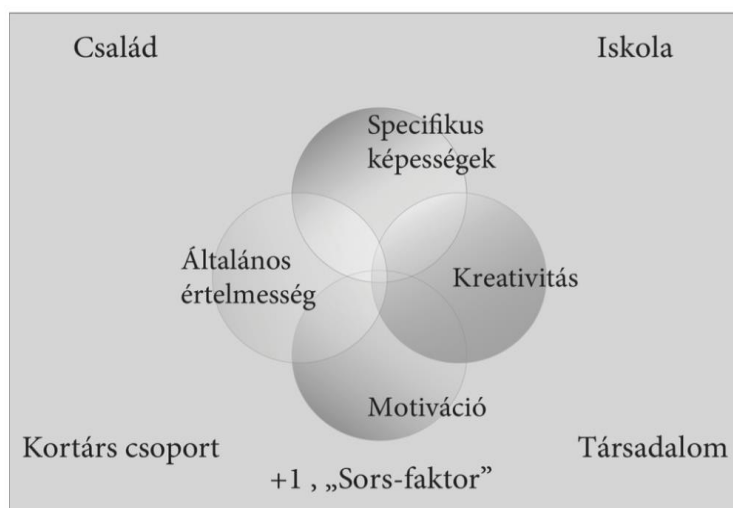
¹⁵ A fejezet szözszerinti átvételeket tartalmaz a Varga Arankával írt tanulmányunkból: Tehetséggondozás a roma szakkollégiumban. ROMOLÓGIAI FOLYÓIRAT 6: 2 (15.) pp. 8-33. (2018) A disszertációba azok a részek kerültek be szó szerint, melyeket jelen értekezés szerzője írt a nevezett tanulmányba.

jelenti, vagyis, hogy a tehetség eredményekben nyilvánul meg, és tesztek által is értékelhető. Az érték ebben a modellben azt jelenti, hogy a kimutatható teljesítmény egyben társadalmilag is pozitívnak ítélt. (Id: Dávid – Hatvani – Héjja-Nagy, 2014)



5. ábra Stenberg (1993) pentagonális modellje

A következő modell, melyet Czeizel 2x4+1 faktoros táalentum-modelljeként ismerünk, Stenberg modelljénél is több tényezőt vesz figyelembe. (6. ábra)

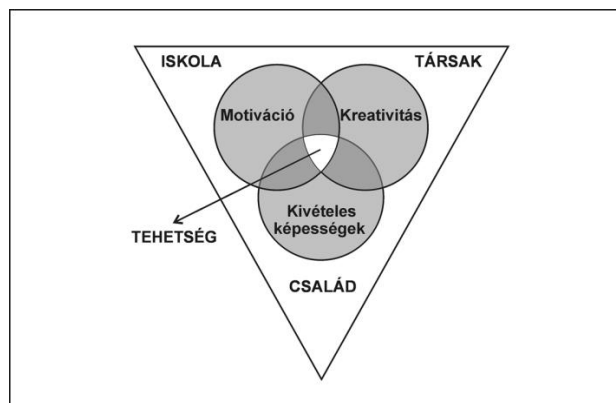


6. ábra Czeizel 2x4+1 faktoros táalentum-modell (id: Dávid – Hatvani – Héjja-Nagy, 2014)

A 6. ábrán látható Czeizel által alkotott modellben már olyan tényezőkkel is találkozunk, melyek segíthetik és gátolhatják a tehetség kibontakozását. Ezeket a faktorokat az

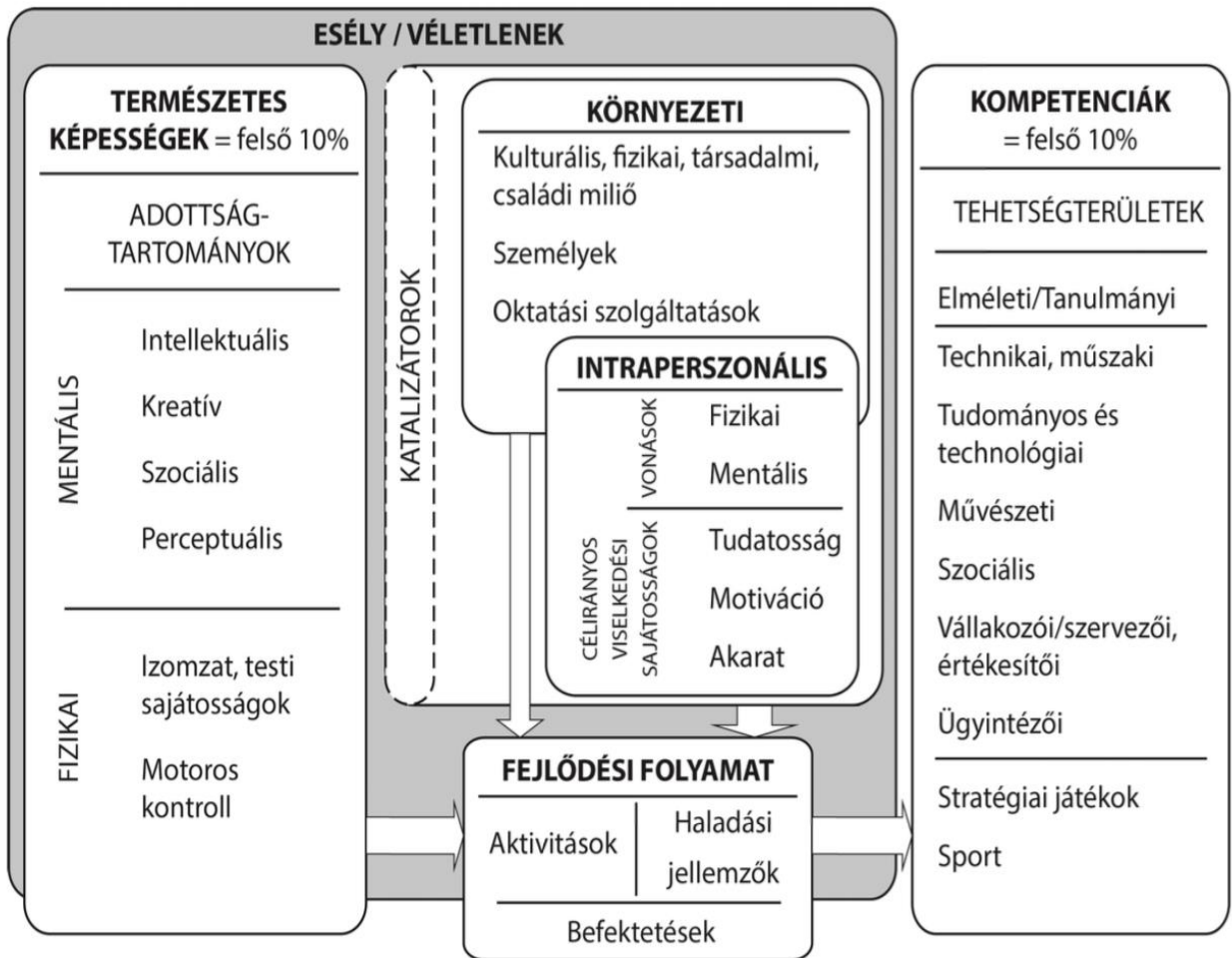
ábrán a négyzet négy pontján láthatjuk. Ilyen a család, iskola, kortárs csoport és a társadalom. Az ábra belső köreiből pedig olyan személyes tulajdonságokat találunk (általános értelmesség, motiváció, kreativitás, specifikus képességek), melyek együttesen képesek a tehetség alapjait megteremteni. Érdekes látni a +1-ként megjelenő „sors-faktort”, mely sokféle (pozitív és negatív) befolyással is bír a tehetség megjelenésére, kibontakozására.

Mönks (1997) többtényezős tehetségmodelljében szintén megjelenik a család, iskola és társak szerepe a tehetség kialakulásában, melyeket összefoglalóan társadalmi pillérnek nevez. (Balogh, 2012:32) (7. ábra)



7. ábra Mönks (1997) többtényezős tehetségmodellje

A következő (8.) ábrán egy olyan modellt láthatunk, amely az előző modellekben megjelenő elemeket tovább bontva és dinamikusan ábrázolva jeleníti meg a tehetség fejlődésének folyamatát. Gagné modellje ezzel részletesen bemutatja a tehetség kialakulásának külső és belső feltételeit is.



8. ábra Gagné fejlődési modellje (id: Péter-Szarka, 2011)

Gagné modelljének középső, felső részében ábrázolt „katalizátorok” azok, melyek fontosak vizsgálati szempontunkból. Ugyanis ezek azok a faktorok, melyek meghatározzák azt a szerző szerint, hogy a tehetség kibontakozik-e. Itt a már Czeizelnél is megjelenő iskola tágabb értelemben, mint „oktatási szolgáltatások” szerepelnek. E mellett szintén megtalálhatók a modellben olyan befolyásoló tényezők, mint a család, a társadalom és a különböző személyek az egyén, a „tehetség” környezetében. Az intraperszonális tényezők az egyén külső-belső tulajdonságait bontják két részre. Vonások alatt az egyén fizikai és mentális tulajdonságait, képességeit sorolja fel; míg a sajátosságok alatt pedig a tudatosság, motiváció, akarat jellemzők jelennek meg.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tehetségmodellek fejlődésével egyre inkább előtérbe került a társadalmi és iskolai környezet fontossága, ami arra enged következtetni, hogy a belső, egyéni tulajdonságok megléte mellett nagy hangsúlyt érdemes fektetni az egyént körülvevő környezetre. Ennek egyik oka, hogy felismerték a témával foglalkozó kutatók, hogy

a meglévő belső tulajdonságok, amelyek szerint valaki tehetségesnek számít, az arra alkalmatlan környezetben – pl. szegénység, alacsony iskolázottságú család, rossz minőségű iskola – nem tud érvényre jutni, és így a tehetség elveszhet.

A tehetségmodellek ezirányú változása összhangban áll azon nevelésszociológiai kutatások eredményeivel (Széll, 2014, 2018, Széll et al., 2020, Fehérvári – Tomasz, 2015, Varga, 2015b), melyek a pedagógiai, oktatási környezet fontosságára, annak megváltoztatásának szükségességére mutatnak rá a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességének érdekében.

A tehetséggondozás intézménye nem ismeretlen Magyarországon. Gyarmathy 2013-as tanulmányában kiemeli azokat a főbb történelmi csomópontokat, melyek elvezetnek minket a mai, 21. századi tehetséggondozási intézményekhez, formákhoz. Gyarmathy rávilágít arra, hogy a tehetségesnek gondolt egyének számára külön oktatást és egyéni odafigyelést biztosító szemlélet egyszerre volt jelen a magyarországi törekvésekben. A XX. század eleje sikertörténetnek számít a magyarországi tehetséggondozás történetében. A sárospataki internátus rendszerében a tehetségesek együtt tanultak más diákokkal, de a kollégiumban együtt laktak, így egyértelműsítve kiválóságukat. Ez a mozgalom biztosította a tehetségek védelmét. A politikai rendszerek és ezzel együtt az oktatáspolitikai változásokkal - pl. a tankötelezettség felemelésével 16 éves korra -, a rendszer biztosítottnak látta a tehetségek gondozását, így az 1980-as évekig az ettől eltérő kezdeményezések „búvópatak jellegűvé” váltak. Mivel az individualizáció nem illett a kor szellemiségébe, a tehetséggondozás rejtetten folyt, és elsősorban a kiváló tanárok elhivatottságának köszönhetően maradt fenn. A harmadik évezred fordulóján indulhatott el újra hivatalosan és nyilvánosan Magyarországon a tehetséggondozás. Az újraindulást főként a teszteken jól teljesítő, középosztálybeli diákok kiválogatása jellemzi. (Gyarmathy, 2013)

A középfokú tehetséggondozó intézmények példáján túl a felsőoktatásban is megfigyelhető hasonló szervezet működése. 1895-ben francia mintára szerveződött az Eötvös Kollégium, amely a kiválóak nevelését szolgálta. (Forray, 2016) Ezt a kollégiumi mintát követte, de már társadalompolitikai célokat is kitűzött a Bolyai, majd később Győrffy Kollégium néven működő szervezet az 1940-42-es években. Társadalompolitikai célok alatt Forray a „szegényparaszt gyerekekből rövid idő alatt városi értelmiségi elit kinevelését” említi. A II. világháború után 1946-tól a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) égisze alatt működik három éven át a felsőoktatási tehetséggondozás, ekkor már országos méretet öltve. A mozgalom megszüntetése után két évtizedig nincs hivatalos szervezete a felsőoktatási tehetséggondozásnak. Az újabb kísérlet, amely már sikeresnek bizonyult, az az 1970-ben

megalakult Rajk László Szakkollégium, amely a mai napig működik. A másik emblemikus egyetemi szakkollégium 1983-ban Jogász Szakkollégium néven kezdte meg működését, és 1985-től Bibó István nevét viseli. (Forray, 2016:314) Mindkét szervezet gyökereit a népi kollégiumokban kereshetjük. (Pataki, 2005; id. Forray, 2016:315) A rendszerváltás után exponenciálisan növekedett a szakkollégiumok és a szakkollégisták száma. Ezzel együtt pedig a szakkollégiumok célrendszere, tehetségképe és tehetséggondozási programjaik is egyre sokszínűbb képet mutatnak. (Demeter, 2012) Erre a sokszínűsége épített az a társadalmpolitikai irány, mely a hátrányos helyzetűek társadalmi mobilitását célozza, és értelmiségivé válását kívánja elérni.

A tehetséggondozás hazai fellendülésének időszakában (ezredforduló) születtek meg a cigány/roma egyetemistákat, főiskolai hallgatókat támogató szervezetek, elsőként a Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Kollégiuma 1996-ban, majd 2006-ban a gödöllői Roma Szakkollégium. (Forray-Boros, 2009) Ezek az intézmények civil támogatással, alapítványi kezdeményezésre indították el szervezett és nyilvános működésüket. Ettől eltérő módon, de hasonló célokkal indult el a Pécsi Tudományegyetemen a Wlislócki Henrik Szakkollégium működése. A 2001/2002-es tanévben a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék vezetője – Forray R. Katalin – kezdeményezésére és egy Phare forrás segítségével indult el a pécsi szakkollégium szakmai munkája. (Forray-Boros, 2009; Trendl, 2013) (A Romaversitas Alapítvány és a Wlislócki Henrik Szakkollégium a disszertáció későbbi fejezeteiben bővebben tárgyalásra kerülnek.)

Ez a szervezeti forma már ötvözi a klasszikus felsőoktatási tehetséggondozási célokat, programelemeket a hátrányos helyzetű főként cigány/roma származású diákok társadalmi hátrányainak csökkentését szolgáló tevékenységekkel. (Forray-Boros, 2009; Demeter, 2012) A néhol felzárkóztatóként (Demeter, 2012), néhol hátránykompenzáló (Ceglédi-Bordás-Kardos, 2016) szervezetekként definiált „roma szakkollégiumok” azok, amelyek egyszerre vállalják a hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok értelmiségivé válásának segítését identitáserősítő feladatok ellátásával, és a hátrányok csökkentését különböző fejlesztő, támogató tevékenységekkel.

A roma szakkollégiumokat 2011-ben kormányzati intézkedések nyomán hozták létre a különböző történelmi egyházak és felsőoktatási intézmények. Jelenleg 11 intézmény működik a mára egyesületi formában együttműködő szakkollégiumok hálózatában, amelyek az ország 11 különböző részén találhatók. A hálózat tagjai: Jezsuita Roma Kollégium és Szakkollégium, Evangélikus Roma Szakkollégium, Görögkatolikus Felsőoktatás és Kulturális Diákotthon Görögkatolikus Roma Szakkollégium, Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium, Wáli István

Református Cigány Szakkollégium, Pécsi Evangélikus Roma Szakkollégium, Szentandrásy István Egyetemi Roma Szakkollégium, Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium, Lippai Balázs Roma Szakkollégium, Egri Roma Szakkollégium, Budapesti Református Cigány Szakkollégium.

A roma szakkollégiumok hatékonyságvizsgálatának sorába illeszkednek azok a kutatások, amelyek ezen szervezetek „hozzáadott” értékét helyezik fókuszba. Ezeknek a kutatásoknak a közös kérdése: mennyiben járulnak hozzá ezek a szakkollégiumok a tagok felsőoktatási és munkaerőpiaci sikerességéhez. A Debreceni Egyetemen végzett kutatás tanulsága szerint ezek a szakkollégiumok mint tanuló közösségek olyan stabil szocializációs közeget teremtenek tagjaik számára, melyben az oktatási területen sikeresen tudják a diákok hátrányait kompenzálni. (Bordás-Ceglédi-Kardos, 2016) A Nyíregyházi Egyetemen végzett vizsgálat szerint azon kompetenciák fejlesztésében játszik fontos szerepet a roma szakkollégium, amelyek ma már általánosan elvártak a munkaerőpiacon, és amelyek segítségével sikeresebbek lehetnek a hallgatók a felsőoktatásban. (Jenei-Kerülő, 2016) A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felméréseiben a végzett diákokkal felvett interjúk alapján elmondható, hogy a szakkollégium jelentősen hozzájárult személyes identitásuk erősödéséhez és a megküzdési képességük fejlesztéséhez. Az interjúalanyok visszatekintve jelenlegi élethelyzetükből pozitívnak tekintenek és jelenlegi sikerük egyik zálogának tartják a szakkollégiumi éveik alatt kapott támogatásokat. (Jancsák, 2016)

Egy 2020-ban készült részletes kérdőíves felmérés alapján a szakkollégiumok tagjainak összetételéről kapunk részletes információkat. (Biczó-Szabó, 2020) A szakkollégisták 78,5%-a 18-24 év közötti, és többségük közvetlenül középiskolából lépett be a felsőoktatásba. A hallgatók 69%-a roma identitású, és 52%-uk rendelkezik hivatalos dokumentumokkal, amelyek hátrányos helyzetüket igazolják. A diákok közel fele (47%) faluról származik, míg csak kevesen (14,5%) nagyvárosból. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a települési hátrány szerepet játszhat a diákok nagy részénél. A családi háttérüket tekintve sokszínűek, de megfigyelhető, hogy a szülők közül csak kevesen nem rendelkeznek legalább 8 általános végzettséggel. A szülők iskolai végzettsége és munkaerőpiaci helyzete alapján is látható, hogy a roma szakkollégiumokban tanulók olyan hallgatók, akik felsőoktatási mobilitásukhoz családi és anyagi támogatásra szorúlnak. A tanulók körében a tanár és pedagógusképzés a leggyakoribb (30,5%), melyet a gazdaság- (12,5%), társadalom- (11,5%), bölcsészet- (9,5%) és orvos- és egészségtudomány (9%) követ. A hallgatók több mint kétharmada (63,5%) BA képzésben vesz részt. A kutatásban résztvevőktől arra is választ kaptunk, hogy melyek a szakkollégium által nyújtott legfontosabb szolgáltatások: (1) anyagi támogatás, ösztöndíj; (2) mentori, tutori

támogatás, lelki segítségnyújtás; (3) tanulási segítség, tanulmányi előmenetel támogatása; (4) közösség, közösségi kapcsolatok és programok; (5) lakhatás, kollégium; (6) nyelvoktatás. (Biczó-Szabó 2020)

Szintén ebben a „szűk” csoportban, mélyinterjú módszerrel készült kutatásban hasonló eredményekre jutunk. A legtöbbet emlegetett pozitív hozadéka a roma szakkollégiumi létnek az anyagi támogatás, a tanulási lehetőség, a mentori-tutori segítség, hasonló helyzetben lévőekkel egy közösségben lenni. (Lukács et al., 2023)

Az itt bemutatott modellek segítségével kívánunk rámutatni arra, hogy a hazai felsőoktatásban működő pécsi roma szakkollégium, melyet jelenleg inkább a hátránykompenzáló intézmények között tartanak számon, milyen módon és jelentőséggel végez tehetséggondozási munkát (is).

Kutatói kérdések és hipotézisek

A disszertációban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a fennálló társadalmi egyenlőtlenségek ellenére milyen módon lehetséges mégis az egyéni oktatási mobilitást a lehető leghatékonyabb módon támogatni a magyarországi felsőoktatásban. Ennek a kérdésnek a megválaszolására első lépésként az elméleti keretekben bemutatott társadalmi jelenségek: a társadalmi egyenlőtlenségek, a társadalmi mobilitás és iskolázottság összefüggéseit, illetve a társadalmi együttélési stratégiákat vettük górcső alá a magyarországi cigányság vonatkozásában. Ezután az oktatási mobilitást befolyásoló jellemzőket vettük sorra: hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet, interszekcionalitás és reziliencia. Ezt követően a jelenleg megfigyelhető, mérhető (egyéni és szervezeti) kimeneteket és megoldási lehetőségeket tekintettük át neveléstudományi kutatások segítségével: méltányosság, inklúzió, lemorzsolódás és tehetséggondozás.

Mindezeket figyelembe véve a következő kérdésekre kerestük a választ és az alábbi hipotéziseket fogalmazzuk meg.

1. A két vizsgált szervezetnek, melyek a felsőoktatásban tanuló cigány/roma fiatalokat támogatják, mik a célkitűzései, ezek milyen társadalmi stratégiát követnek?

Feltételezzük, hogy a Romaversitas és a WHSz azonos célkitűzései mellett megjelennek olyan különbségek az Alapító Okirat és a szervezeti működés szintjein, melyek azonosíthatóak a különböző társadalmi stratégiák mentén.

2. Mi jellemzi a két vizsgált szervezet által támogatott diákokat?

Azt feltételezzük, hogy mind a Romaversitas, mind a WHSz diákjai elsőgenerációs értelmiségiek. Vagyis szüleik iskolázottságához képest legalább egy iskolai fokot ugranak, de a legtöbb esetben két iskolai fokot is.

3. Van-e, és ha igen, akkor hogyan működik a WHSz-ben a tehetséggondozás?

Feltételezzük, hogy mint felsőoktatási szakkollégium, a WHSz is nagy hangsúlyt fordít a szakkollégisták tehetséggondozására, mely alatt ebben az értekezésben a tudományos életbe való bevonódást, a Tudományos Diákköri Konferencián való részvételt értjük.

4. Kíváncsiak vagyunk a WHSz pedagógiai jellemzőire összefüggésben az inklúzió tartalmi elemeivel?

Feltételezzük, hogy a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumban kölcsönösen befogadó pedagógiai környezet működik, mely támogatja a diákok egyetemen való bentmaradását, bevonódásukat a tudományos kutatásokba és tehetséggondozásukat.

5. Kérdésünk az is, hogy mi jellemzi a WHSz-es diákok eredményességét?

Feltételezzük, hogy a Wlisslocki Henrik Szakkollégium diákjait a PTE összdiákságával összehasonlítva kevésbé jellemzi a lemorzsolódás, a végzettség nélküli intézményelhagyás.

A kutatás(ok) módszere(i), eszköz(ei)

Kutatásainkat 2011 óta végezzük a Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiumában és a Romaversitas Alapítványnál. Időrendben az utolsó vizsgálat 2018 őszén zárult a Szakkollégiumban. Megállapítható, hogy a jelen disszertációban egy longitudinális folyamatot láthatunk, melynek bizonyos pontjain, időpillanataiban valósultak meg a vizsgálatok. Az egyes kutatásoknak különbözőek a témái, így a felhasznált vizsgálati módszerek is különböznek. Ebben a fejezetben a később bemutatásra kerülő eredmények sorrendje határozza meg a felhasznált kutatási módszerek bemutatását. Az egyes kutatási mozzanatok során Babbie társadalomtudományi kutatásról írt alapvetéseit tartottuk szem előtt. (Babbie, 2002)

Az értekezés az eredményeket bemutató első fejezetében kívánja bemutatni, hogy a magyarországi cigány/roma népesség (felső)oktatási mobilitásában az 1989-1990-es rendszerváltozás után milyen szervezeti formában, célkitűzésekkel, tagsággal és pedagógiai programmal működtek szervezetek. Ekkor kerül sor a Romaversitas Alapítvány bemutatására. A Romaversitas történetének, működésének és pedagógiai programjának leírásához felhasználtuk az elérhető szakirodalmi forrásokat, melyek viszont kevésnek bizonyultak, így strukturált interjúkat készítettünk a vizsgált időszak, 2000-2016 között igazgatói posztot betöltött

személyekkel: Havas Gáborral és Daróczi Gáborral. (Az interjúvázlatot a 4. számú mellékletben helyeztük el.)

Az Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákok jellemzőiről több forrásból értesültünk. 2006-2007-ben Havas Gábor vezetésével kutatás indult, melyben felkeresték az összes akkori diákot és életútinterjúkat készítettek velük. A kutatást eredményeit publikálták (Havas, 2007), és az interjúkból készült, kemény adatokat tartalmazó táblázatot Havas rendelkezésünkre bocsájtotta, így azt kéziratos formában, primer forrásként tudtuk használni. A 2010-es és 2014-es tagságra vonatkozóan Héra Gábor publikált monitoring jelentést, így ezt felhasználva, azt másodelemzés céljával használtuk fel.

Időben és térben is eltérő módon, 2001-ben alakult meg a Wlisslocki Henrik Szakkollégium a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékhez kötődően. A cigány/roma egyetemistákat támogató programok közül viszont ezt emeltük ki, mint második, működését tekintve jelentősebb szervezet. A WHSz-ről, összehasonlítva a Romaversitasszal, több forrás állt rendelkezésünkre, mind a történetét, tagságát, mind a pedagógiai programját, illetve ez utóbbi eredményességét tekintve. Ezekre a forrásokra támaszkodva, ezeket bővítve magunk is végeztünk empirikus kutatásokat különböző időpontokban a méltányosság, inklúzió, a lemorzsolódás és a tehetséggondozás vizsgálatait középpontba állítva.

A WHSz alapítására vonatkozóan az Alapító okiratot és az indulást megalapozó pályázati anyag dokumentumelemzését végeztük el. Ezeket a 2. és 3. számú mellékletben helyeztük el.

A WHSz történetére, működésére vonatkozóan ebben az esetben is hivatkozunk két vezetői interjúra, melyeket a szervezet alapítójával: Forray R. Katalin és a szervezetet 2004 óta vezető Varga Arankával készítettünk. A velük készített interjú váza megegyezik a Romver igazgatóival készített interjú vázával.

A WHSz tagságának körében 2013-ban és 2015-ben ugyanazon önkitöltős kérdőívet felhasználva készítettünk felmérést. A kérdőívet az 5. mellékletben helyeztük el. A kérdőívben szereplő válaszokat egyszerű leíró módon gyűjtöttük össze és közöljük az értekezésben.

A tehetséggondozásra vonatkozóan összehasonlító dokumentumelemzést végeztünk: a magyarországi szakirodalomban bemutatott Balogh-féle tehetséggondozó modell elemeit összevetettük a WHSz 2013-2018 között érvényes pedagógiai programjával és igyekeztünk beazonosítani az elemeket. Emellett a WHSz-es diákok tudományos munkásságát összegző tanulmány eredményeit bemutatva igyekszünk bizonyítani, hogy a vizsgált szervezet jelentős eredményeket ért el a felsőoktatási tehetséggondozásban.

A méltányosság és inklúzió jelenlétére, működtetésére egy 2015-ös komplex kutatás (Varga, 2015c) eredményeit vetettük másodelemzés alá az inklúzió folyamatelvű modelljét felhasználva. A kutatásban a 2013 és 2015 között működtetett komplex ösztöndíjprogram elemeit vizsgálták a kutatók a résztvevők és a támogató által elvárt indikátorok mentén. A 2015-ös kutatásban kérdőíves, mélyinterjú és fókuszcsoportos felmérések eredményeit vizsgáltuk a neveléstudományban újdonságnak számító modell (Varga, 2014) segítségével.

A hallgatói lemorzsolódásra vonatkozóan az értekezés szerzője saját empirikus adatgyűjtésbe kezdett. Fontosnak gondoltuk intézményi kontextusban elhelyezni a szakkollégisták adatait, így a Pécsi Tudományegyetem Neptun Tanulmányi Rendszerével dolgozó munkatársak segítségével gyűjtöttünk információkat a WHSz-es diákok 2013-2018 közötti végzettségi és lemorzsolódási adatairól, melyeket aztán összevetettünk a PTE azonos időszakára vonatkozó adataival. Fontos lett volna, hogy a WHSz-hez hasonló, 2011 óta létrejött szervezetekkel is összevessük az eredményeinket, de erre az értekezés kerete nem adott lehetőséget, illetve más forrás, kutatási eredmény sem állt rendelkezésünkre.

Cigány/roma egyetemistákat támogató programok

A fejezet célja, hogy áttekintést nyújtson a magyarországi rendszerváltozás utáni cigány/roma fiatalok felsőoktatási tanulmányait támogató programokról. Azért, hogy pontosan lássuk ezen szervezetek helyét az oktatási rendszerben, elsőként egy rövid történeti visszatekintést teszünk. Ezt követően bemutatjuk a két vizsgált támogató program jellemzőit, összevetését, és röviden kitérünk napjaink roma szakkollégiumi hálózatára is.

A köztudatban, már amelyik a felsőoktatási támogató szervezeteket ismeri, a Romaversitas Alapítvány az első számú olyan szervezet, mely időben és ismertségben is a legjelentősebb a cigány/roma iskolai mobilitás elősegítésében. Így az értekezés nem kerülhette meg ennek a szervezetnek a részletes bemutatását. A szakirodalmi előzmények és források felkutatása során azonban világossá vált, hogy a tagságra vonatkozóan ugyan vannak elérhető, olvasható tanulmányok, kutatási beszámolók, de a szervezet történetéről, szakmai programjáról kisszámú és elnagyolt forrásokra bukkantunk csak. Így az értekezés vállalkozik arra, hogy valamiféle leíró bemutatását adja a szervezet indulásának, működésének két vezetői interjú alapján, majd a tagság bemutatásával zárja ezt a részt.

A fejezet további része a Wlilocki Henrik Szakkollégium bemutatásával folytatódik. A Romver bemutatásánál használt módszertannal (meglévő szakirodalmi források, vezetői interjúk, tagságról készült felmérések) megegyezően a pécsi szakkollégium kerül leírásra. Az egyes szervezeti jellemzők vizsgálata után kerül sor a két szervezet összehasonlítására a társadalmi együttélési stratégiák mentén.

Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Szakkollégium

Ebben a fejezetben a Romaversitas Alapítvány 2001 és 2016 közötti történetéről, pedagógiai programjáról, tagságáról és mindezek változásairól kapunk képet. Az előzménykutatások, szakirodalmi források szűkösségére tekintettel az Alapító okiratra (ld. 1. melléklet) és két interjúra alapozzuk a történeti áttekintést és a pedagógiai-szakmai munka bemutatását. A tagság megismeréséhez egy 2007-es kutatás alapján készült összesítést, illetve egy 2010-ben és 2014-ben készült monitoring jelentést tudunk felhasználni.

A szervezet

Története, működése

A Romaversitas Alapítvány¹⁶ 1996-ban hozta létre a Roma Polgárjogi Alapítvány. Mintaként az 1990-es évek elején alapított Budapesti Láthatatlan Kollégium szolgált, amelynek kifejezetten a tehetséggondozás volt a célja nagyon magas szinten. A roma felsőoktatási intézmény megalapításának kezdeményezői között volt Kóczé Angéla, Osztykán Ágnes és Horváth Aladár. Az alapítók, Horváth Aladár és a Roma Polgárjogi Alapítvány szándéka szerint az Alapító Okiratban az alábbi célokat fogalmazták meg:

- „a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok esélyegyenlőségének megteremtése;
- a roma származású autonóm értelmiségi réteg megteremtése, ezáltal a roma polgárosodási folyamat felgyorsítása;
- a felsőoktatásban tanuló, kiemelkedően tehetséges roma hallgatók képzése, tehetséggondozása, anyagi és szellemi támogatása, értelmiségivé válásuk szakmai és etikai ösztönzése;
- olyan roma elit megteremtése, amely felelősséget és elkötelezettséget érez saját népcsoportjának fejlődése iránt” (Alapító okirat 2021:2-3. oldal)

Az első nyári szabadegyetemet Pécsen a Gandhi Gimnáziumban tartották. Az indulás időszakában nehéz volt még az egyetemista roma fiatalok toborzása, így főként a személyes ismeretségek révén kerültek a kollégium látókörébe a diákok. A Romaversitas Alapítvány

¹⁶ A Romaversitas Alapítvány szervezeti működéséről kevés szakirodalmi forrás áll rendelkezésünkre, ezért a vizsgálat időszakban igazgatói tisztséget betöltő Havas Gáborral és Daróczi Gáborral strukturált interjúkat készítettünk. Az alábbi leírásban a hivatkozott kevés számú forrás mellett ezeket az interjúkat használtuk fel.

1997-1998-ig szabadegyetemet és nyári táborokat működtetett. Rendszerszerű működése az 1997/1998-as tanévben indult, amikor is igazgatót neveztek ki a szervezet élére Mendi Rózsa személyében, aki a programok szervezésért és menedzseléséért volt felelős. A szervezet célja elsősorban az alapító okirat szerint a tehetséges cigány fiatalok tanuláshoz való hozzáféréseinek biztosítása, szakmai fejlődésük segítése és szakértő támogatás nyújtása a kisebbségi lét lehető legtöbb aspektusában. A célok elérését különböző szakmai szemináriumok, készségfejlesztő képzések és a tutori rendszer működtetése segítette. A szemináriumok tartalmából következtethetünk arra, hogy a program két területen is igyekezett támogatni a diákjait: egyrészt látható, hogy különböző készségfejlesztő szemináriumokat szerveztek, amelyek a meglévő hátrányok kompenzálását hivatottak csökkenteni, másrészt pedig a cigány/roma identitás erősítését szolgáló kurzusokat tartottak. (Forray-Boros, 2009) A tutori rendszerben alapvetően a diákok választottak maguk mellé olyan szakembert, aki a diákok felsőoktatási tanulmányaiban egyéni módon tudott szakmai segítséget nyújtani, így kívánták ösztönözni, hogy a hallgatóik ne csak a minimálisan elvárt tanulmányi követelményeket teljesítsék, hanem „választott szakmájuk magas szintű művelésére alkalmas, megalapozott tudással rendelkező, önmagukkal szemben igényes szakemberekké váljanak”. (Havas, 2007:4) A szakmai segítségnyújtás mellett nagyon fontos, alapvető támogatás volt a havi ösztöndíj, az útiköltségtérítés az Alapítvány által szervezett programokra és a nyelvtanfolyamok megtérítése. 2001-ben Mendi Rózsa-t Daróczi Ágnes és Havas Gábor váltotta az igazgatói tisztségben. Daróczi Ágnes felelt az Alapítvány működtetésének menedzsmeni feladataiért, Havas Gábor pedig a tanulmányi ügyek szakmai vezetésért. Ekkor költözött a szervezet a Budapest VIII. kerület Nefelejcs utcai épületébe. Az idő előrehaladtával az Alapítvány tanulmányi rendszere kisebb nagyobb tartalmi és formai változásokon ment át. Az egyre kiforrottabb rendszerben egyre inkább differenciálódott az ösztöndíjak megítélésének módja, illetve a motiváció az Alapítvány munkájában való részvételre. A tutori rendszer a 2000-es évek közepétől szintén differenciáltan működött, vagyis aki igényelte, az vehette igénybe. Ennek oka az volt, hogy a tutori rendszer működése nem bizonyult hatékonynak minden diák számára. Így a tutor mellett lehetett felkészítő tanári segítséget választani, akinek feladata volt, hogy adott tantárgyak esetében segítse a hallgató felkészülését a vizsgára. A szakmai szemináriumok és az egyéb támogatások továbbra is elérhetőek voltak. A szakmai szemináriumok témáját illetően a diákoknak volt javaslattételi lehetőségük, így a vezetőség és a diákok elképzeléseinek közös metszetében születtek meg a szemináriumok tematikája. 2004-ben szűnt meg a magyarországi Soros Alapítvány, amely a szervezet működéséhez szükséges források legnagyobb részét biztosította. Ekkortól az Open Society Institute (OSI) vállalta a források jelentős részének biztosítását, de

ez az anyagi forrás korántsem volt olyan mértékű mint 2004-et megelőzően, miközben 2004 és 2008 között a diákok létszáma látványosan 2-3-szorosára bővült. Ezekben a tanévekben előfordult, hogy egyetlen felvételi eljárás keretében csupán 50 főt tudott felvenni az alapítvány, amely jelentős csökkenést jelentett a 2004-es időszakban jellemző 70-80 fős tagsághoz képest. Ebben az időszakban a pénzügyi források másik felét pályázati forrásokból biztosították. 2007-2008-as években következett be egy megrendítő törés a szervezet életében. Az addigi finanszírozó – OSI – felére csökkentette az addigi támogatási összeget. Ennek következtében az Alapítvány kénytelen volt megválni az ösztöndíjasai felétől. Az akkori igazgató a szervezet leépítéseként élte meg ezt a folyamatot. Ezt a válságot nem sokkal később igazgatóváltás is követte. 2008 decemberében Havas Gábort Daróczi Gábor követte az igazgatói székben, akinek jó munkakapcsolata volt az OSI-val és az akkori Oktatási Minisztérium roma integrációs politikáért felelős miniszteri biztosaként is dolgozott. Egy darabig még a források elérhetőek voltak a tanulmányi program megvalósítására, de 2008 után súlyos pénzügyi helyzetbe került a szervezet. Az akkori oktatáspolitikai környezet akár még kedvezhetett is volna a szervezet működésének, ahogyan például a Gandhi Gimnázium esetében, de a Romaversitashoz a kormányzat csupán egyetlen alkalommal nyújtott pénzügyi támogatást 2008 végén egy körülbelül 20 millió forintos egyszeri támogatás formájában kutatási feladatok elvégzésére. A 2010 utáni időszokról kicsit élesebb a képünk az Alapítvány működését illetően, ugyanis 2010-ben és 2014-ben készült egy-egy monitoring jelentés, melyből képet kaphatunk a szervezet 2010 és 2014 közötti működéséről. (Héra, 2014) Az akkori igazgató beszámolója szerint az addig meglévő diákok számára nyújtott támogatások aszerint változtak, hogy milyen és mekkora anyagi forrással tudott gazdálkodni a szervezet. Amit leginkább hiányolt a volt igazgató azok a következők: a külföldi tanulási lehetőségek (idegennyelv tanulás és szakmai ismeretek bővítése), a vezetőképzések és a magas szintű szakmai képzettség támogatása, mindezt közösségi tanulás keretein belül. Daróczi elmondása alapján a 2005-ben hozott felsőoktatáspolitikai döntések hatása – az érettségi eredmény a felvételi eljárás, pontszámítás alapja – ekkortól érződött igazán a jelentkezők létszámának növekedésében (hússzoros túljelentkezés is előfordult), és a választott szakok sokszínűségében. Ennek oka szerinte, hogy akik 2005 után kezdték a középfokú tanulmányaikat, már tudatában voltak ennek, legalábbis a szüleik, és tudatosan választottak egy-egy tantárgyat, amelyből emelt szintű érettségit letéve, nagyobb eséllyel kerültek be magasabb presztízsű szakokra is.

Az egyik hangsúlyos változás, hogy a Kormány 2011-től szorgalmazta a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat kiépítését. Ennek okán az ország történelmi egyházaihoz és a nagyobb egyetemeihez kötődően a Romaversitashoz hasonló, de együttlakó bázison alapuló

szakkollégiumok jöttek létre¹⁷. Ezek a szervezetek versenytársat jelentettek a „Romvernek”. Változás még, hogy 2010 után a hallgatók egyre sokszínűbb szakokról és egyre magasabb presztízsű képzésekről kerülnek be a programba. A szabadegyetemi hétvégék rendszere ezentúl nem az egyetemi szemesztereket követi, vagyis egy-egy szeminárium nem húzódik végig a féléveken, hanem tematikus hétvégék kerülnek megrendezésre. 2014-től már középiskolában végzős diákokat is bevontak a programokba, vagyis érzékelhető egyfajta „lenyúlás” a fiatalabb korosztályokba.

Sajnos az anyagi források szűkülését a szervezet nem tudta megakadályozni, újabb forrásokat már nem tudott szerezni a felsőoktatásban tanulók támogatására, így a 2015/2016-os tanév volt az utolsó, amikor egyetemista cigány/roma fiatalok számára a fenti elemekből álló oktatási programban való részvételt tudott biztosítani a szervezet.

Az értekezésben vizsgált időszakon túl elmondható, hogy a Romaversitas Alapítvány jelenleg is működik középiskolásoknak szóló felsőoktatási továbbtanulásra felkészítő programmal, illetve a 18 éven felüli korosztály számára különböző tematikájú (kutatási projektek, társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos projektek, gyakornoki programok stb.) programokkal.

Toborzás, felvételi folyamat

A Romaversitas Alapítvány ösztöndíj programjába kétkörös felvételi útján lehetett bekerülni a 2001-es évtől kezdődően. Az első körben a jelentkezőknek egy egyetemi dolgozatukat kellett beküldeniük a jelentkezési lapjukkal együtt. Ennek értékelése után beszélgetésre került sor, melynek több funkciója is volt. A személyes találkozón és benyomásokon túl a felvételizőket a roma kisebbséghez és identitásukhoz való viszonyukról is kérdezték. Ez természetesen összefügg a kultúraváltás kérdéskörével. Feltételként szabták a cigány/roma származás vállalását már a jelentkezési felhívásban is. Ez már azonnal szűrőként is értelmezhető, ugyanis azoknak a családoknak a gyermekei, akik asszimiláns stratégiát követnek, melyet a bikulturális szocializáció kapcsán bemutattunk, vagy azok a fiatalok, akik „rejtőzködnek”, kisebb valószínűséggel fognak jelentkezni ebbe a programba. A következő nehézség a

¹⁷ Havas Gábor interjújában a program egyik nehézségeként beszélt arról, hogy a vidéki hallgatókat jobban veszélyeztette a sikertelenség, hiszen nekik többet kellett utazniuk ahhoz, hogy a Romver programjain részt vehessenek. Ezt felismerve Havas kidolgozott egy decentralizációs tervet, melyben javaslatot tett a nagyobb egyetemvárosokban a Romverrel megegyező szervezetek létrehozására. Ezt a javaslatot benyújtotta az akkori uniós források elosztásáért felelős ügynökségnek, de igazgatósága alatt nem került kiírásra ehhez igazodó pályázati felhívás.

potenciális hallgatók elérése volt. Ésszerű megoldásként a szervezet több alkalommal az ország összes középiskolájának levelet küldött, melyben a Romaveritas által kínált lehetőségekről írtak a program működtetői. Ez a módszer nem bizonyult sikeresnek, Havas elmondása szerint ezen az úton senki sem jelentkezett a programba. Mivel nehéz volt elérni a magukat cigánynak valló középiskolát végzett fiatalokat, ezért a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány¹⁸ (MACIKA) segítségével, az ott ösztöndíjat igénylő diákok számára küldtek levelet a szervezet vezetői, és ajánlották fel nekik a programban való részvételt. Ez a módszer hatékonyabbnak bizonyult a toborzásban, de a MACIKA-n keresztül csak a már felsőoktatásban lévő diákokat tudták elérni. Ezért alakult ki az a gyakorlat, hogy egy sikeres egyetemi/főiskolai tanév után lehetett felvételizni a szervezethez. Ennek azonban lehet egy másik olvasata is: csak annak van esélye bekerülni a Romaversitas támogató programjába, aki önjerejéből vagy más támogatási formák segítségével már „túlélte” két szemesztert a választott felsőoktatási intézményben. Ez újabb szűrőként is értelmezhető, amely mind anyagi szempontból, mind pedig a perzisztencia szempontjából megszűrhetette a hallgatókat. A 2010-es évektől a szervezet felvételi eljárása tartalmilag és formailag is átalakult. A jelentkezés során a két lezárt szemesztert, nappali rendszerű aktív hallgatói jogviszonyt és a roma származást kellett „igazolni”. Az igazolások mellett jelentkezési lapot, önéletrajzot, motivációs levelet és pályatervet kellett benyújtani. A második körben írásbeli vizsgát tettek a jelentkezők. A vizsgán szövegértési, matematikai és „általános tájékozottságot” felmérő feladatokat kellett elvégezniük a diákoknak. Akik az első és második fordulón megfeleleltek, azokat hívták be szóbeli felvételire. Összességében ezeknek a feltételeknek és a rostáknak a célja az volt, hogy az ebben az időszakban jellemző túljelentkezést kezelje. Daróczy Gábor ennek kapcsán megfogalmazta a vele készített interjúban, hogy ez a szigorú és szelektív eljárás kissé ellentmond annak az alapító célnak, amely a hátrányos helyzetből jövő cigány/roma fiatalok támogatását hivatott szolgálni, hiszen így sok rászorult kiesett a rostán. Természetesen indokolható ez azzal is, hogy az Alapítvány anyagi forrásai egyre szűkültek, így szükséges volt a többlépcsős felvételi eljárás. Azonban ezzel vélhetően például olyan tehetséges fiatalok estek el a program nyújtotta lehetőségektől, akik többek között a felvételi eljárás kétszeri budapesti útjának költségeit nem tudták vállalni - a bizonytalan kimenetért cserébe.

Oktatási program 2001 és 2016 között

¹⁸ A szervezet ösztöndíjat biztosított az arra sikeresen pályázók körében. A pályázat során igazolni kellett a cigány/roma származást, a tanulmányi eredményeket és a szociális helyzetet.

Havas Gábor, aki 2001-től tanulmányi igazgatója volt az Alapítványnak, az oktatási program lényegét a következőképpen foglalta össze az interjújában: „a cél a diákok versenyképessé tétele a választott szakterületükön”. Ennek első lépéseként a felhalmozott hátrányaikat kellett csökkenteni hátránykompenzációs lépésekkel. Ilyen lépés volt, hogy származási alapon tanulmányi ösztöndíjban és sokszínű támogatásban részesültek a diákok. Hátrány volt például egy-egy idegennyelv ismeretének hiánya. Már akkoriban is látszott, hogy legalább egy nyugati nyelv ismerete nélkülözhetetlen ahhoz, hogy valaki sikeres értelmiségi lehessen. Ezt a nyomást fokozta az egyetemek elvárása, vagyis, hogy a diploma kiadását legalább egy nyelvvizsga meglétéhez kötötték. Következő hiányterület volt az infokommunikációs technikák ismerete, használata. Ennek érdekében ECDL vizsgára felkészítő tanfolyamokra járhattak a hallgatók és a vizsgadíjat is állta a szervezet.

A Romaversitas Alapítvány tanulmányi programjában hangsúlyos szerepet kapott az az elvárás, amely szerint a kapott támogatásért cserébe kötelességük a közösségük felé fordulni, annak fejlődéséért tenni. Az Alapítvány vezetőségében azonban e kérdést, elvárást illetően különbözőség volt. Két irányvonal rajzolódott ki. Az egyik szerint elvárható minden diáktól, aki bekerült ebbe a támogató rendszerbe, hogy valamilyen módon forgassa vissza a kapott támogatást a közösségébe, a másik oldal képviselői szerint azonban ezt nem szabad, szabadott elvárni mindenkitől. Az utóbbi irányvonal képviselői azzal érveltek, hogy a legtöbb hallgató valamilyen fokú identitásválsággal kerül be a Romaversitas programjába, amely válságot először kezelni kell közösségi (roma identitás erősítő tréningek, szociológiai és a roma polgárjogi mozgalommal foglalkozó szemináriumok) vagy egyéni módszerekkel (mentálhigiénés támogatás). Ezután elegendő őket felkészíteni arra, hogy kikerülve a munkerő-piacra képesek legyenek a többségi társadalomban élő előítéletekkel vitába szállni és csökkenteni a sztereotípiákat.

A diákok tanulmányi és szakmai előrehaladásának ösztönzésére működtették a tutori támogatást. A tutor egy olyan oktató, aki a hallgató szakjához kapcsolódóan tudja a magasabb szintű szakmai munkát támogatni. Klasszikus mester-tanítvány kapcsolatként írhatnánk ezt le, melynek során egy adott szakterületen elmélyül a hallgató és annak valódi szakértőjévé válik. A tutorok kiváló szakemberek voltak, akikkel a személyes kapcsolat egy életre szóló hatással volt a diákokra. Ilyen kiválóság volt például Jancsó Miklós, filmrendező; Tamás Gáspár Miklós, filozófus; Dr. Ludassy Mária, professor emeritus; Lengyel Gabriella, szociológus; Dr. Gönczöl Katalin, professor emeritus; dr. Farkas Lilla, a Helsinki Bizottság jogásza; dr. Berta

Mária, a Budai MÁV Kórház patológus főorvosa; Dr. Kállai Ernő, volt ombudsman; Dr. Sashalmi Endre, egyetemi professzor; Dr. Beck Zoltán, egyetemi adjunktus.

A fenti elemek megvalósítása, és az ezen szolgáltatásokban való részvétel a tanulmányi szerződésben is lefektetésre kerültek.

Legfontosabb célként Daróczi a közösség támogatása mentén kialakuló magabiztosság megalapozását nevezte meg. Ez következik a Havas által identitás problémáknak nevezett jelenségből. 2010 után a szabadegyetemi alkalmak kétnapos eseményekké alakultak, amelyek lehetőséget teremtettek a közösségen belüli szorosabb kapcsolatok generálására és a támogató közeg megteremtésére. Továbbá lehetőség nyílt bizonyos témák mélyebb feldolgozására nem feltétlenül formális keretek között. Daróczi példaként hozta, hogy egy ilyen hétvége alkalmával lehetőség nyílt színházlátogatásra, és volt olyan hallgató, akinek ez az első színházi élménye volt.

A vezetőkkel készített interjúk során fontosnak véltük, hogy a siker és sikertelenség jelentését tartalommal ruházzuk fel. A kérdésre, hogy a sikeres diákot mi jellemzi, a két vezető nagyon hasonló válaszokat adott. Sikerként könyvelték el a hallgató diplomaszerezését, értelmiségi pályára kerülést, személyiségük magabiztosságát, teljessé válását. A sikertelen diákok esetében az alábbi okokat nevezték meg: vidéki lakóhely, tutori rendszer hatástalansága, identitásproblémák (pszichológus, pszichiáter foglalkoztatására nem mindig állt rendelkezésre anyagi forrás), pozitív diszkrimináció okozta szakmai igénytelenség, kevés lehetőség a diákokkal való személyes törődésre, a felvételi okozta paradoxon: a kétkörös felvétellel lefölközik a jelentkezők közül a sikerebbeket, így az oktatási rendszerben megfigyelhető szelekciót erősíthették.

A diákok

A továbbiakban a 2007-ben felvett életútinterjúból kinyert kvantitatív adatokat elemezzük a szociodemográfiai jellemzők mentén. A 2007-es adatokat a 2010-es és 2014-es monitori jelentésben található adatokkal vetettük össze.

A Romaversitas Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákokról több vizsgálati eredmény áll rendelkezésünkre. Ezek közül a következőket használjuk fel a diákok szociodemográfiai jellemzőinek bemutatására. Időrendben egy 2007-es kutatás során felvett életútinterjúk másodelemzése¹⁹ az első forrásunk. Ezt a kutatást Havas Gábor és Lengyel

¹⁹ Ezúton is köszönettel tartozom Havas Gábornak, aki rendelkezésemre bocsájtotta az interjúkat.

Gabriella vezették, publikálásra 2007-ben került sor. (Havas et al., 2007) A kutatás alapvetően három csoport - Romaveritas Alapítvány által támogatott diákok, cigány/roma, „a Romaveritas által nem támogatott” diákok és középfokon lemorzsolódott diákok – vizsgálatát végezte el. Mi ezen interjúk közül a „Romaveritas Alapítvány által támogatott” diákok interjúinak eredményeit közöljük. A másik két forrás Héra Gábor által 2010-ben és 2014-ben készített monitori jelentések. Így három különböző időpillanattól vannak adataink a „Romveres” hallgatókról.

Az egyes vizsgálatokban nem minden akkori támogatott hallgató vett részt, de az összes vizsgálatról elmondható, hogy a diákok minimum 80%-át el tudták érni. Az egyes időpillanatokban a nemek aránya a következőképpen alakult.

6. táblázat A Romaversitas Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákok nemi megoszlása 2007, 2010 és 2014-ben.

Adatfelvétel időpontja	2007 (N=58 fő)	2010 (N=50 fő)	2014 (N=41 fő)
Nők aránya	56%	56%	51%
Férfiak aránya	44%	44%	49%

saját szerkesztés (Források: Havas-Lengyel, 2007, Héra, 2014)

Ezek az adatok megegyeznek a többségi társadalomban tapasztalt arányokkal, vagyis, hogy a nők részvétele a felsőoktatásban egyre nagyobb arányú. (Varga J., 2018) A változásra azonban érdemes felhívni a figyelmet. Mendi Rózsa – a Romaveritas Alapítvány első igazgatója – 1999-ben írt szakdolgozatában 40 cigány/roma felsőoktatásban tanuló fiatalot vizsgált. Az ő mintájában a nemek aránya $\frac{2}{3}$ – $\frac{1}{3}$ volt a férfiak javára. (Mendi, 1999:22) Tehát alig 10 év alatt a vizsgált mintában is elkezdtek megfordulni az arányok, hasonlóan a többségi társadalomhoz.

A programba bekerülő diákok, fiatalok életkorában is megfigyelhető változás a különböző években felvett adatok között. Havas Gábor elmondása alapján, a 1990-es évek végén és a kétezres évek első felében még az volt a jellemzőbb, hogy egyfajta kerülőúton kerülnek be a cigány felnőttek a felsőoktatásba. A kerülőút ebben az esetben azt jelenti, hogy már jóval családalapítás és munkába állás után döntenek úgy, hogy folytatják tanulmányaikat. Ennek lenyomatai láthatóak a 2007-es adatokból. Ekkor még 25 év körül volt a diákok átlag

életkora. Ezt a jellemzőt Forray R. Katalin kutatása is alátámasztja, aki a pécsi egyetemen tanuló cigány/roma fiatalokat vizsgált. (Forray, 2003) A 2010 és 2014-es években viszont már látható egyfajta csökkenés, ami azt vetíti előre, hogy egyre rövidebb idő telik el a közoktatási tanulmányok befejezése és a felsőoktatási tanulmányok megkezdése között.

7. táblázat A Romaversitas Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákok átlag életkora 2007, 2010 és 2014-ben.

Adatfelvétel időpontja	2007 (N=58 fő)	2010 (N=50 fő)	2014 (N=41 fő)
Átlag életkor	24,7	23,2	22,7

saját szerkesztés (Források: Havas-Lengyel, 2007, Héra, 2014)

A hallgatók által választott szakok tekintetében az első időszakban (1998-2009) a bölcsész- és társadalomtudományi szakok túlsúlya volt a jellemző. Havas elmondása szerint a bölcsész- és társadalomtudományi ágakon belül a szociológia, szociális munka és szociálpolitikai szakok voltak a legjellemzőbbek. Ennek egyik oka szerinte, hogy a magasabb presztízsű szakok – jogász, közgazdász – elérhetetlen távolságban voltak a vizsgált célcsoport számára. Ezt erősíti Mendi vizsgálata is, bár nála csak tudományágak szerinti csoportosítást láthatunk: társadalomtudományok 26 fő, természettudományok 7 fő és művészetek 6 fő²⁰ a 40 fős mintában. (Mendi, 1999:23) Ebben hatalmas változást hozott a 2005-ös felsőoktatási törvény módosítása, amely az egyetemekre és főiskolákra való bejutást az érettségi eredményéhez kötötte. Daróczi Gábor szerint a döntés hatása a 2009/2010-es tanévtől hozott érezhető változást a fent már említett folyamat miatt, miszerint 2005 után a középfokú oktatásba bekerülő fiatalok így tudatosabban készülhettek a továbbtanulásra. A döntés hatását látja Daróczi abban, hogy egyre többféle szakra járó diákok jelentek meg a Romaversitasban. Az adatokat az alábbi táblázatban összesítettük.

²⁰ Csak egy nagyon rövid romológiai témájú kitekintés erejéig, ha megnézzük a művészeti szakosok arányát a pécsi szakkollégiumban, akkor látni fogjuk, hogy ott kizárólag 1 fő tartozik ebbe a mintába. A Romaversitasban Havas és Daróczi elmondásai alapján mindig is voltak zeneművészeti szakos hallgatók, akik hagyományos romungró családokból jöttek. Így a különbség a vidéki és a fővárosi szakkollégiumok esetében a zeneművészeti képzésekre járó hallgatóknál abból adódik, hogy a romungró csoportok hagyományosan Budapest és környékén éltek és élnek. További szempont lehet, hogy az adott szakkollégium milyen típusú felsőoktatási intézményhez kötődik. Pl.: egy tudományegyetem esetében, mint a WHSz, természetes a sokszínűség, de amennyiben egy szűkebb kínálatú egyetemhez vagy karhoz tartozik, akkor a szakos homogenitás lesz a jellemzőbb.

8. táblázat A Romaversitas Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákok egyetemi, főiskolai szakjai 2007, 2010 és 2014-ben.

Adatfelvétel időpontja	2007 (N=58 fő)	2010 (N=50 fő)	2014 (N=41 fő)
Legjellemzőbb szakok	<ul style="list-style-type: none"> • szociális munka, szociálpolitika (19 fő), • bölcsész szakok (20 fő), • természettudomány os szakok (3 fő), • jog (4 fő), • közgazdász (1 fő), • egyéb (10 fő) 	<ul style="list-style-type: none"> • szociális munka (5 fő), • tanárképzés (4 fő), • jogász (3 fő), • gazdasági és zeneművészeti szakok 	<ul style="list-style-type: none"> • szociális szak (4 fő), • általános orvos (4 fő), • biomérnök (2 fő), • nemzetközi tanulmányok (5 fő), • jog (2 fő)

saját szerkesztés (Források: Havas-Lengyel, 2007, Héra, 2014)

A budapesti Romaversitas Alapítvány ország bármely felsőoktatási intézményében tanuló cigány/roma fiatalokat várta. Ennek megfelelően a diákok Magyarország különböző részeiről érkeztek. A lakóhely tekintetében a település típusát érdemes megvizsgálnunk, ugyanis a szociológiai vizsgálatok is rámutattak, hogy a település típusa összefüggésben van a hátrányos helyzettel. Különösen igaz ez a cigány/roma lakosság vonatkozásában. A megfigyelések szerint a cigány/roma népesség sokkal magasabb arányban él hátrányos helyzetű kisebb településeken. (Kemény et al., 1971, Kertesi, 1995; Cserti Csapó–Orsós, 2013)

A diákok megoszlása a lakhelyül szolgáló település típusok szerint a következőképpen alakult. A különböző vizsgálatokban a kérdezett kategóriák nem minden esetben egyeztek meg, így az adatok kevésbé összehasonlíthatók.

9. táblázat A Romaversitas Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákok lakóhelye település típusonként 2007, 2010 és 2014-ben.

Adatfelvétel időpontja/Település típusa	2007 (N=58 fő)	2010 (N=50 fő)	2014 (N=41 fő)
falu, község	33%	36%	42%
város	32%	30%	32%
megyeszékhely	8,7%	-	-
Budapest	22,8%	12%	20%
nincs adat	3,5%	-	-

saját szerkesztés (Források: Havas-Lengyel, 2007, Héra, 2014)

Amit biztosan állíthatunk, hogy 2007-ben és 2010-ben a diákok kicsit több mint 1/3-a lakott faluban vagy községben. Ez az arány növekedett a 2014-es mintában 42%-ra. Ezeket az adatokat látva csak annyit állíthatunk, hogy a diákok legalább egyharmada stabilan kistelepülésekről származik.

A „Romveres” diákok családi állapotát vizsgálva elmondható, hogy a vizsgált időszakban látványosan csökkent a házasságban vagy élettársi viszonyban élők száma és aránya. Ez feltételezhetően összefügg az életkor kapcsán tapasztalt változásokkal, és azzal a tendenciával, mely szerint a cigányság körében is egyre inkább kitolódik a gyermekvállalás és házasságkötés időpontja. (Cserti Csapó, 2012)

10. táblázat A Romaversitas Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákok családi állapota 2007, 2010 és 2014-ben.

Adatfelvétel időpontja/Családi állapot	2007 (N=58 fő)	2010 (N=50 fő)	2014 (N=41 fő)
egyedülálló	38,6%	84%	78%
kapcsolatban (élettársi is)	35%	12%	17%
házas	7%	-	1 fő
elvált	1,75%	-	1 fő
nincs adat	17,5%	-	

saját szerkesztés (Források: Havas-Lengyel, 2007, Héra, 2014)

A társadalmi státusz egyik legmeghatározóbb összetevőjeként a szülők iskolai végzettségét tekinthetjük. Ennek megfelelően indokolt, hogy a támogató programban résztvevő cigány/roma diákok szüleinek iskolai végzettségét részletesebben is megvizsgáljuk. A lenti táblázatban két időpillanatban 2007 és 2014-es adatokat láthatunk. Sajnos a 2010-es monitori jelentésben elnagyoltan kerültek ezek a jellemzők leírásra, így azt nem használtuk fel.

11. táblázat A Romaversitas Alapítvány oktatási programjában résztvevő diákok szüleinek iskolai végzettsége 2007 és 2014-ben.

Adatfelvétel ideje	2007 (N=58 fő)		2014 (N=41 fő)	
	Anya	Apa	Anya	Apa
nincs adat	3,5	15,8	2,4	12,2
nem fejezte be az általános iskolát	33,3	14	14,6	9,8
8 osztály	47,4	21	39	24,4
befejezetlen szakmunkásképző	-		2,4	4,9
szakmunkásképző	14	47,4	7,3	26,8
szakközépiskola		1,75	7,3	2,4
befejezetlen gimnázium			2,4	2,4
gimnázium			7,3	4,9
érettségihez kötött szakmunkásképző			2,4	2,4
főiskola, egyetem	1,75		14,6	9,8

saját szerkesztés (Források: Havas-Lengyel, 2007, Héra, 2014)

A 2007-es adatok teljes mértékben megerősítik a cigányság iskolázottságát bemutató fejezetben leírtakat, miszerint a cigány/roma népesség alacsonyabb iskolázottságú a nem cigány/nem roma lakossággal összehasonlítva. A diákok 1/3-ának az édesanyja a 8 osztályos végzettséget sem szerezte meg, 47,4%-nak általános iskolai végzettsége, és 14%-nak szakmunkásképzettsége, egy diák édesanyjának felsőfokú végzettsége van. A szakközépiskolai és gimnáziumi végzettség ebben a mintában nem található. Az apák esetében kicsit jobb a helyzet: a diákok 14%-ának édesapja nem fejezte be az általános iskolát, 21%-ának 8 osztályos végzettsége, 47,4%-ának szakmunkás, 1 főnek pedig szakközépiskolai végzettsége van. A 2014-es adatok javulást mutatnak. Az édesanyák esetében sokkal differenciáltabb a kép, és

felére csökkent azon diákok aránya, akiknek az édesanyja a 8 osztályt sem végezte el, továbbá megjelent a gimnáziumi végzettség is. Az édesapák esetében is azt láthatjuk, hogy egyre többféle végzettséggel rendelkeznek, amelyek adott esetben már magasabbak, mint a szakközépiskola.

Összességében azt látjuk, hogy a vizsgálatba bevont diákok szinte mindegyike első generációs diplomás lesz családjában. A felsőfokú végzettség várható megszerzésével a legtöbben két vagy három iskolafokot is ugranak szüleik iskolai végzettségéhez képest. A Romaversitas Alapítvány bemutatása bepillantást engedett számunkra az első olyan cigány/roma felsőoktatási hallgatókat támogató programba, amely anyagi, szakmai, képzési programok megvalósításával igyekszik elősegíteni az egyetemi, főiskolai végzettség megszerzését.

A PTE Wlisllocki Henrik Szakkollégiuma

A szervezet

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 1998/1999-es tanévtől kezdődően működött Romológiai Szeminárium (Csánicz-Cserti, 1998:94). Az alapvetően ekkor még nyelvészeti szemináriumként funkcionáló szervezetből nőtte ki magát 2001-re az önálló Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 2000-ben az országban elsőként a pécsi egyetemen akkreditáltak romológia alapképzési szakot. A szak körül csoportosult oktatók döntöttek úgy, hogy olyan közeget hoznak létre, melyben támogatásra lelhetnek az egyetemen tanuló hátrányos helyzetű, elsősorban roma/cigány hallgatók. A Tanszék feladatának tekintette ezen hallgatók felkutatását, bevonását a tudományos életbe, és diplomához jutásuk segítségét.

A Wlisllocki Henrik Szakkollégium a 2001/2002-es tanévben indult el egy projekt keretében, melynek címe: Regionális tehetséggondozás és szakkollégium létrehozása roma hallgatók számára a munkaerő-piaci versenyhelyzet javítása érdekében. A projektet az Európai Unió a HU-99.04-01. számú Phare-program keretében finanszírozta. A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása címet viselő programot 1999 folyamán hirdette meg az Oktatási Minisztérium Phare programirodája. A három elemből álló program a megelőzés, korrekció és tehetséggondozás pillérekre épült. A programban különböző tématerületekre lehetett pályázni. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar a „Középiskolai tehetséggondozó, felsőfokú szakképzési, valamint felsőfokú tanulmányokat előkészítő és támogató programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása” elnevezésű alprojektre készítette el pályázati programját. A projektet kidolgozó szervezet a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék volt, melynek vezetője Forray R. Katalin volt. A pályázatban összesen 148.475 eurót igényelt a szervezet, melyből 131.720 eurónyi támogatást nyert el. Ez közel 33,5 millió forintot jelentett akkoriban.

A projekt leírása²¹

A projekt célkitűzése alapvetően a felsőoktatásba belépett roma/cigány fiatalok támogatása volt, egészen a munkaerő-piacra való belépésig. Ezt három konkrét rész célban fogalmazták

²¹ A pályázat és a projekt leírását a Szakkollégiumban fellelhető dokumentáció alapján végeztük, melynek személyiségi jogokat nem sértő oldalait a 3. mellékletben helyeztük el.

meg: a felsőoktatásba belépő vagy benne lévő roma diákok felkutatása, közösségépítés; szakkollégium létrehozása és működtetése; a végzettek támogatása a munkaerő-piacon vagy a doktori képzésben. A célok elérését egy, a felsőoktatásban elterjedt hallgatói közösségi tér, szakkollégium keretében kívánták megvalósítani. Ehhez mintául szolgáltak a szakkollégiumi történeti példák és a Romaversitas Alapítvány is. Ezen tér köztudottan alkalmas az ambiciózus, szakmailag magas szintű munkát végző hallgatók összefogására. Emellett lehetőséget ad a hallgatók autonóm szerveződésére, önálló tevékenységükre és közösség kialakítására. A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék a szakkollégium létrehozásával a szakmailag sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzését tűzte ki célul. Az Alapító okirat szerint az alábbi célokat tartalmazta.

- célja, hogy lehetőséget és teret biztosítson olyan hallgatóknak, akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt, és mélyebb tudományos, szakmai munkát kívánnak folytatni
- célja, hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson
- célja, hogy segítse a kiemelkedő képességű, elsősorban hátrányos helyzetű cigány/roma hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését.

A bevonni kívánt hallgatói kört kiterjesztették az egész Pécsi Tudományegyetemre, így az akkor létező tíz karra, és az ott tanuló cigány/roma fiatalokra. Ahogy a Romaversitas esetében, úgy a Wlislócki Henrik Szakkollégium esetében is készítettünk interjúkat a szervezetben vezető szerepet betöltött személyekkel. Forray R. Katalin, aki a Tanszék és a Szakkollégium alapítója is volt kiemeli, hogy a WHSz elsődleges funkciója a cigánysággal kapcsolatos tudományos munkában való részvétel elősegítése volt, így nem kizárólag cigány hallgatókat vártak, hanem olyan diákokat, akik érdeklődnek a cigány kultúra, cigánysággal kapcsolatos tudományos kérdéskörök iránt. A projektben vállalt célokat alapvetően a tutori rendszer kiépítésével és működtetésével kívánták elérni. A tutori rendszer alapvető feladata a hallgatók segítése tanulmányaik során, és a tutorok felelősségvállalásának gyakorlása. A bekerült hallgatók és tutorok közösségének fejlesztése céljából nyári tábort szerveztek. Ezen táborban a közösségépítésen túl cél volt az egyéni és csoportos radikális önismereti technikák alkalmazásával megvalósuló kommunikáció-fejlesztés, az identitás erősítése, és a cigány/roma kultúrával összefüggő ismeretek és készségek elsajátítása. Az értelmiségi létre való felkészítés

eszközeként a Szakkollégium keretein belül folyóirat szerkesztését és mini konferenciák szervezését is vállalták, melyet a projekt második félévétől a tutorok és a hallgatók közösen készítettek el, bonyolítottak le. Mindezek mellett a szakkollégiumi hallgatók és a tutorok is ösztöndíjban részesültek. Ennek célja nem csak a jutalmazás és a közvetlen anyagi támogatás volt, hanem olyan jogszabályi gyakorlat előkészítése, amely lehetővé teszi a hasonló szakkollégiumok hallgatóinak és tutorainak az állami normatíva közötti díjazását.

Toborzás

A 2000-ben írt pályázati anyag Helyzetelemzés című fejezetéből kiderül, a pályázat írói feltételezik, hogy a Pécsi Tudományegyetemen viszonylag magas arányban tanulnak roma/cigány hallgatók, mely a térség egyes sajátosságaira vezethetők vissza. A dél-dunántúli régióban már akkor olyan kezdeményezések működtek a cigány/roma tanulók eredményes oktatásának elősegítésére, mint például a Gandhi Közalapítványi Gimnázium, a Collegium Martineum Cigány Középiskolai Kollégium vagy a tanoda jellegű tevékenységet működtető Amrita és a Faág Egyesületek. Ezek mellett akkor már fél éve működött a Cigány Értelmiségi Gondolkodó klub (CÉG), melynek alapvetően az értelmiségi pályára készülő cigány/roma fiatalok felkutatása és fórumok megszervezése volt. Ezeknek a projekteknek köszönhetően a régió egyetemén a 2000-es évek elején már viszonylag sok – a Tanszék becslései szerint 30 – cigány/roma fiatal jelent meg. Az oktatási projektek mellett már akkor is működtek olyan szervezetek Pécsen és környékén, melyekkel a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék szorosan együttműködött, és egymás erőforrásaira támaszkodva közös projekteket is megvalósítottak. További szervezetekkel – Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület, Zsutipe Kulturális és Sport Egyesület, Pécs Városi Cigány Kisebbségi Önkormányzat – konzorciumi partnerként is találkozunk a Tanszék Phare pályázatában. Szintén megvalósító szervezetként szerepelt a pályázatban a Baranya Megyei Munkaügyi Központ is. A pályázati dokumentációból az is kiderül, hogy a hallgatókat személyes ismeretség útján, hálóba módszerrel kutatták fel, és vonták be a programba.

Együttműködő partnerek

Az egyes szervezeteknek különböző szerep jutott a megvalósítás során. A Pécs Városi Cigány Kisebbségi Önkormányzat a projekt kulturális rendezvényeinek megvalósításában, a pályaaorientációban és a munkavállaláshoz szükséges kapcsolatok kiépítésében kapott jelentős

szerepet. A szakkollégiumi hallgatók munkavállalásra való felkészítésében a Baranyai Megyei Munkaügyi Központra szabott nagyobb szerepet a pályázat. A felkészítés során feladata volt munkaerő-piaci ismeretek átadása, egyéni karriertervek elkészítése és munkaerő-piaci prognózis felállítása. A projekt országos és regionális beágyazottságát, a hallgatók civil élettel és szervezetekkel való összekötését a Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület vállalta magára. A Zsutipe Kulturális és Sport Egyesület a hallgatók számára szervezett relaxációs és sport rendezvények lebonyolítását végezte. Ebben az időszakban is elvárt szempont volt az európai uniós pályázatoknál a külső környezettel való együttműködés. Különösen fontos ez jelen esetben, hiszen a projektet a Pécsi Tudományegyetem „falain” belül kívánták megvalósítani. A HU-99.04.01. számú Phare-programról szóló tájékoztatófüzetben röviden elemzik az elutasított pályázatokat, melyeknek egyik jellegzetes hibája a feltüntetett konzorciumi partnerekkel történő együttműködés felszínes jellege. Elmondhatjuk azonban, hogy a Tanszék által benyújtott pályázatban világosan és pontosan megfogalmazták az egyes közreműködők felelősségi körét és hogy mit vár el tőlük a főpályázó.

Várható eredmények

A pályázati anyagban csak egy helyen találkozunk számszerűen mérhető adattal. E szerint 20 főnyi hallgatói csoporttal és a hozzájuk tartozó 6-7 tussal számoltak a pályázat írói. A projekt célcsoportra gyakorolt hatásait illetően olyan megfogalmazásokkal találkozunk, mint „A szakkollégiumból kikerülőktől elvárjuk, hogy aktív részesei legyenek lakóhelyük helyi társadalmának, nyújtsanak személyes támogatást és szolgáltatásokat a megszerzett ismeretek és kapcsolatok felhasználásával emberi jogi, oktatási, munkaerő-piaci, konfliktuskezelési stb. ügyeknél.”. További várható eredményként a Szakkollégium nemzetközi hálózatokba való csatlakozását, konferenciákon való megjelenését, az anyaintézmény (Tanszék) számára olyan jogi feltételrendszer megteremtését, mely a későbbiekben biztosíthatja a hátrányos helyzetű szakkollégiumi hallgatók társadalmi integrációját és egzisztenciájukat. A pályázati anyag további részeiben a részletes költségvetést, a projektet megvalósítók önéletrajzeit, nyilatkozatait olvashatjuk.

A tutori rendszer részletes bemutatása

Tutor az a felsőbb éves (legalább harmadéves) hallgató, aki részt vesz a Romológia specializáció, illetve a szak munkájában. Minden szakkollégistáról gondoskodott egy tutor, de

egy tutornak maximum három hallgatója lehetett. A tutori munkára jelentkezők alkalmasságáról a Szakkollégium vezető teamje döntött, mint ahogyan a kiválasztottak felkészítéséről is ők gondoskodtak. A tutorok kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy tanulmányi eredménye legalább 3,5 felett legyen, lehetőleg cigány/roma legyen, és hogy lehetőleg azonos szakon tanuljon valamely, a szakkollégiumba bekerült hallgatóval. (Bíró, 2012:14) A tutorok feladatai közé tartozott alapvetően a rájuk bízott hallgatók szakjának megismerése, követelményeinek összegyűjtése, a hallgató személyes és tanulmányi problémáinak feltárása, felkészítésük a vizsgákra, a követelmények teljesítésére. E mellett alapfeladatuk volt a hallgatók egyetemi és kollégiumi életbe való bevezetése, az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó adminisztratív feladatokban való segédkezés, azok figyelemmel kísérése. Az alapok megteremtése után kötelességük volt a hallgatók egyéb tanulmányi igényeinek feltérképezése (nyelvtanulás, korrepetálás), képességeik és tehetségük felismerése, azok kibontakoztatásában való segítségnyújtás. A tutorok és hallgatók között alapvetően személyes kapcsolatnak kellett kialakulnia, hogy ezeket a feladatokat teljesíteni tudják. Ezen kapcsolat megalapozására szolgáltak a nyári táborok és a kötelező jellegű személyes találkozók. A találkozók, megbeszélések számára helyszínt biztosított a Tanszék egy szakkollégiumi szoba formájában. Idővel ezt a helyiséget számítógépekkel, asztalokkal, székekkel szerelték fel, hogy a szakkollégiumi hallgatók számára lehetőséget nyújtsanak az internet használatára és dolgozataik számítógépen történő megírására. A tutorok között található egy „főtutor”, akinek kötelességei közé tartozik rendszeresen megbeszéléseket tartani a többi tussal, ahol értékelik az addigi tevékenységeket. Ő az, aki értékeli a tutorok által írt féléves beszámolókat, jegyzőkönyveket, aki segít lebonyolítani az egyes tutor-váltásokat, és akihez fordulni tud a tutor, ha segítségre vagy tanácsra lenne szüksége. A tutorok egy félévre kaptak megbízást, melynek meghosszabbításáról a féléves értékelés után döntöttek. (Bíró, 2012:13)

A felvételi eljárás után 2001 őszi szemeszterében 33 hallgató, 14 tutor és 1 főtutor kezdte meg munkáját. (Bíró, 2012:14) Az ösztöndíjban részesülő hallgatók között található 16 bölcsész – romológia, orosz, német, szociálpolitikus, szociálmunka, olasz, néprajz, angol és szociológia szakosok –, 5 főt a Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Karról – gépész- és építészmérnök, informatika és településmérnök szakosok –, 4 főt az Állam- és Jogtudományi Karról – jogász és jogi asszisztens szakosok –, 3 főt a Természettudományi Karról – biológus, matematika és számítástechnika szakosok –, és 1-1 főt az Egészségügyi Főiskolai Karról, az Általános Orvostudományi Karról, illetve a Felnőttképzési Karról. A tutorok jelentős része – 9 fő – a Bölcsészettudományi Karról: néprajz, romológia, szociológia, magyar, esztétika és szociálpolitika szakról jelentkezett, 2-2 fő a Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Karról és

a Felnőttképzési Karról, 1 fő pedig a Természettudományi Karról került a programba. A tutori rendszer felállítása, a hallgatók toborzása után sor kerülhetett a szakkollégium szervezetének létrehozására. Az első közgyűlésen a hallgatók, tutorok és a pályázat szakmai vezetője – Cserti Csapó Tibor – közösen kidolgoztak egy szabályrendszert, melyben minden szereplő kötelességét és jogait meghatározták. Szintén az első gyűlésen megválasztásra került a szakkollégium vezető tanára. Ezután a Szakkollégium vezetését Beck Zoltán látta el. Bíró leírása szerint ekkor vette kezdetét az igazi szakkollégiumi élet. Kezdetben a szakkollégium tevékenységét az alábbiak jellemezték: a társadalomtudományi gondolkodás új eredményeinek bemutatása és alkalmazása; a tudományos írás jellemzőinek elsajátítása, előadások és mini konferenciák szervezése; nyelvtanulási lehetőség biztosítása; kurzusok indítása a roma kultúra, történelem, közösségek, érdekképviselő témakörében; periodika megjelentetése; számítástechnikai infrastruktúra biztosítása a hallgatók számára. (Bíró, 2012:16)

A beszámoló tanulságai

Mind a hallgatók, mind a tutorok készítettek beszámolót az egyes félévekben végzett tevékenységükről. A beszámolókból készült összesítésben az eredményeket, javaslatokat és problémákat foglalták össze. Ezeket átolvasva a legjellemzőbb támogatásokat, problémákat és javaslatokat emeltük ki.

Amiben a tutor a legtöbbet segít: tanácsok nyújtása a tanárok és tantárgyak terén, kapcsolatok kialakítása, előadásokra és publikáció megírására való felkészülés, második szakra való felvételiben tanulmányi segítségnyújtás, pályázatok megírásában iránymutatás. A legjellemzőbb problémák között a késői tutor-patronált egymásra találás, a tutor szakmai kérdésekben hozzá nem értése, a tutorok és patronáltak elfoglaltsága volt. A tutorok beszámolóiban több esetben építő jellegű javaslatokat is olvashatunk a tutor rendszerrel és a szakkollégiummal kapcsolatban. A javaslatokat író tutorok szinte minden esetben valamely más egyetemi szakkollégium hallgatói voltak, és így az ott működő gyakorlatokat kívánták átadni a Wlisslocki Henrik Szakkollégium számára. Ilyen javaslat volt a Tudományos Diákköri Konferenciára történő felkészülés segítése, más szakkollégiumok vezetőinek meghívása és tapasztalatcsere kezdeményezése, szakestek szervezése közösségépítés céljából, a hallgatók bevonása kutatásokba.

A projekt lezárásához készített dokumentáción 2002. novemberi dátumot találunk, mely szerint a projekt alig másfél évig tartott. A pénzügyi háttér megszűnése után egyre nagyobb problémát jelentett a bevont hallgatók összefogása a Szakkollégium keretében. Ennek

eredményeképpen 2002 után a túlélés időszaka követett, melyben inkább előtérbe kerül a klasszikus értelemben vett szakkollégiumi tevékenységek és a közösségi programok szervezése. (Bíró, 2012:18)

2004-ben Varga Aranka vette át a Szakkollégium vezetését, aki ekkor került főállású oktatóként a Tanszékre. A vele készített interjújában a 2004 és 2013 közötti időszakot a valódi önszerveződéssel és autonóm működéssel írta le. A diákok olyan programokat és tevékenységeket valósítottak meg, amelyeket maguk találtak ki és valósítottak meg minimális, egyetemi forrásból. Példaként említhetjük a kiállítások, közösségi programokat, és filmklub szervezését, a WHSz folyóirat gondozását, egyéni kutatómunka támogatását, és oktatói kutatásokba való bevonódást. (Forray-Boros, 2009, Orsós, 2013, Márhoffer, 2018) A tagság is alapvetően változott ebben az időszakban az induláskori jellemzőkhöz képest. A létszám jelentősen szűkült, és 10-12 fő alkotta a tízéves időszak egy-egy közösségét. A szakkollégiumból döntően az egyetem befejezése miatt léptek ki a tagok, de sokan azt követően is támogatóként részt vettek egy-egy programon. A tagság másik változása, hogy legtöbbszörnek szoros kötődése volt a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékhez, mert vagy romológia szakosak voltak, vagy bölcsészkarosok. A közösségben cigány/roma és nem cigány/nem roma hallgatók egyaránt voltak, és ebben az időszakban az önszerveződéssel összefüggésben a közös érdeklődés, az egymás segítése közösségi keretben erőteljesen volt jelen. Szintén ebben az időszakban jelent meg újdonságként a társadalmi szerepvállalás a szakkollégiumban. Ennek kezdeményezője Varga Aranka volt, aki a felsőoktatásba való bekerülése előtt és közben is több olyan civil szervezet alapításában és működtetésében is részt vett, ahol hátrányos helyzetű cigány/roma gyerekekkel foglalkoztak. A WHSz-es fiatalok először ezekben a szervezetekben vállaltak önkéntes munkát. Néhányan vezető szerepben aztán évekig működtették, új projekteket is kitalálva, fiatalabb szakkollégistákat is bevonva. Mások saját civil szervezetet hoztak létre (pl. Ködből palotát Egyesület), így kamatoztatva a szakkollégiumi tapasztalatokat. Fontos megjegyezni, hogy ezek a civil szervezetek témájában cigány/roma gyerekek iskolai sikerességét támogatták, és a gyakorlatban járultak hozzá nem csak a társadalmi felelősségvállaláshoz, hanem a munkaerőpiaci készségek fejlesztéséhez is. (Forray-Boros, 2009, Orsós, 2013, Márhoffer, 2018) Meg kell még említeni a szakkollégium vezetőjével készült interjúból kiemelve, hogy a klasszikus szakkollégiumi funkció kisebb mértékben, de jelen volt ebben az időszakban is a közösségben. A tudományos munkát leginkább a romológiával kapcsolatos ismeretterjesztő jellegű tevékenység (pl. filmklub) jellemezte, illetve a szakdolgozatok megírása jelentette.

A következő években a fellendülés időszaka következett be. Egyre több olyan pályázati forrás vált elérhetővé, mely a felsőoktatási szakkollégiumokban megvalósuló tevékenységeket támogatták. Ezek főként a klasszikus szakkollégiumi feladatokhoz igazodóan – tehetséggondozás, kutatás megvalósítása, szakmai-tudományos konferenciák megszervezése – kínáltak többletforrást a szakkollégiumok számára. Ilyen forrás tette lehetővé, hogy a 2009/2010-es tanévben a Szakkollégium egy nagyobb szabású kutatást valósíthasson meg esélyegyenlőségi témakörben, és az eredmények bemutatására konferenciát szervezzen, illetve tanulmányköteteket adhasson ki. A kutatásban minden szakkollégista részt vett, és vagy egyénileg vagy mikrocsoportban, de a kiválasztott téma valamely szegmensét vizsgálta. A konferencia²² megszervezésében és a megjelent kötetek²³ megírásában, szerkesztésében szintén minden diák részt vett. (Orsós, 2013, Márhoffer, 2018)

2011-2012-ben a Szakkollégium szorosan együttműködve a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékkel szervezte meg a „Romológia akkor és most” elnevezésű konferenciát. Az esemény különlegessége, hogy a végzett romológusok, így köztük volt szakkollégisták is bemutatták kutatási vagy szakmai tevékenységüket. A konferencia után az ott elhangzott előadások írásos változatát konferenciakötetben²⁴ jelentették meg. (Orsós, 2013, Márhoffer, 2018)

A 2001-2012 között eltelt időszakról Varga összefoglalóan elmondta, hogy szakmai alapokon, a célcsoporthoz illeszkedően, annak igényeit szem előtt tartva elindult az a szakkollégiumi munka, mely alapját jelentette a későbbi működésnek. Ezekben az években alacsony tagsággal (10-12 fő), önkéntes alapon folyt a munka a szakkollégiumban, vagyis sem az oktatók, sem a diákok nem részesültek díjazásban. Fontos kiemelni, hogy a közösség tagjai egymást támogatva, a tanszéki oktatókkal együttműködve valósították meg a tehetséggondozást, a társadalmi felelősségvállalást és közösségi programokat. Ezek a tevékenységek és a működés szemléletmódja mind-mind megalapozták azt az inkluzív közeget, mely a diákok rezilienciájának erősítésén keresztül az abban résztvevők egyéni előrehaladását támogatták.

2013 óriási fordulópontot jelentett a szervezet életében. A Romaversitasszal kapcsolatban már említett Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat keretében megalakuló

²² Esélyegyenlőség a felsőoktatásban

²³ Esélyegyenlőség a felsőoktatásban I., II., III. A kötetek a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Gypsy Studies sorozat 23-25. számú kiadványaiként jelentek meg. <http://nevtud.btk.pte.hu/content/gypsy-studies>

²⁴ Romológia „akkor és most”: Konferenciakötet Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 2012. 172 p. (Gypsy Studies - Cigány Tanulmányok; 28.)

szakkollégiumok európai uniós forrással²⁵ történő támogatása kezdődött el ekkor. 2012-ben kiírásra került egy olyan európai uniós pályázat, mely az olyan szakkollégiumok támogatását irányozta elő, melyek az alapító okiratukban vállalták a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma hallgatók támogatását. A pályázati kiírás támaszkodott a már működő szakkollégiumok szakmai tapasztalataira az elvárt tevékenységek leírásakor. Különösen azokra, melyek cigány/roma egyetemisták felsőoktatási sikerességét támogatták, mint a Romaversitas vagy a WHSz. Ez a pályázati forrás lehetőséget teremtett a Pécsi Tudományegyetemen már működő Wlislócki Henrik Szakkollégium számára is, hogy a 2001-2012 között szűk hallgatói körrel, önkéntes munkával folytatott tevékenységeket egy szélesebb hallgatói és megvalósítói (oktatói) körrel, rendszerszintű programként valósítsa meg.

A pályázati kiírás az alábbi célokat fogalmazta meg: „A hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású hallgatók számára a szakkollégiumi keretek között biztosíthatóak azok a tehetséggondozást, felzárkózást és közösségi szerepvállalást elősegítő szolgáltatások, melyek tanulmányi eredményeik javítását és tanulmányaik sikeres befejezését segítik elő. A már működő egyházi és állami felsőoktatási intézmények által alapított roma szakkollégiumok eddigi tapasztalatai alapján a közösségépítést, identitás erősítését szolgáló programelemek (történelem és kultúra megismerése, nyelv elsajátítása) és az elvárásokhoz kötött hallgatói juttatások biztosítása hozzájárultak a hallgatók felsőoktatási sikereihez, a diploma megszerzéséhez. Emellett a szakkollégiumok a hallgatók felelősségtudatát és a társadalmi szerepvállalás iránti igényét erősítik, a közösségért végzett tevékenységek fontosságát hangsúlyozzák. Alapvető célkitűzés, hogy a roma szakkollégium hozzájáruljon a közéleti feladatvállalás iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet folytató cigány értelmiségiek formálódásához, akik a szakmai kiválóságot ötvözik a társadalmi és szociális kérdések iránti érzékenységgel.”²⁶

A fenti idézetben szereplő célok nagyon hasonlóak a Romaversitas és a WHSz alapító okirataiban megfogalmazott célokhoz.²⁷ A pályázati kiírásban szereplő feltételeknek azonban a Romaversitas Alapítvány nem felelt meg, mert sem nem egyházi, sem pedig egyetemi

²⁵ TÁMOP 411D

²⁶ Pályázati kiírás a TÁMOP 411d projekthez: <https://www.palyazat.gov.hu/node/55550> utolsó letöltés időpontja: 2018.11.02.

²⁷ A Romverrel foglalkozó fejezetben említettük, hogy Havas Gábor kidolgozott egy javaslatot vidéki szervezet létrehozására, melyet meg is osztott az uniós források elosztásáért felelős ügynökség vezetőjével. Forray és Varga a velük készült interjúkban hangsúlyozták, hogy 2012 során Balog Zoltán államtitkári minőségében találkozót szervezett, melyre a történelmi egyházak képviselői, illetve a WHSz képviselői, Varga Aranka és Trendl Fanni is meghívást kaptak. Ezen a találkozón Varga részletesen beszélt a pécsi szakkollégium pedagógiai programjáról és annak elemeiről.

fenntartója nem volt, így nem tudott forráshoz jutni. A Wlisslocki Henrik Szakkollégium viszont sikerrel pályázott, és így közel 250 millió forintos támogatáshoz jutott. Ez a forrás lehetővé tette, hogy a WHSz is a Romaversitas oktatási programjához hasonló komplex ösztöndíj programot valósítson meg. Ezért úgy gondoljuk, hogy a két szervezet ezen a ponton összehasonlíthatóvá válik.

Az összevetés érdekében, a fentebbi fejezethez hasonlóan, először a WHSz felvételi rendszerét, majd pedig a tagságát mutatjuk be részletesebben.

Toborzás, felvételi

2013 februárjában hirdetett felvételi eljárást első körben a pécsi szakkollégium. A kiírásban²⁸ a következő feltételek szerepeltek:

- szakmai önéletrajz
- motivációs levél (BA, BSC, Fsz esetén)
- kutatási terv (MA, MSC, PhD esetén)
- hallgatói jogviszony igazolása
- első évesek esetében érettségi bizonyítvány és sikeres egyetemi felvételt tanúsító levél másolata
- felsőbb évesek esetében ETR-ről kivonat a lezárt félévekről vagy index fénymásolat
- Felsőfokú szakképzésre és BA/BSC képzésre járók esetében motivációs levél
- MA/MSC képzésre járók esetében kutatási terv, melyben kérjük bemutatni a pályázó által kutatni kívánt témát, a kutatás menetét és várható eredményeit.
- **hátrányos helyzetet** igazoló dokumentumok, melyek lehetnek:
 - szülők jövedelemigazolása, igazolás egy háztartásban élőkről, betegség/fogyatékoság igazolása, lakcímkártya fénymásolat, igazolás jegyzői védelemről, szülők iskolai végzettségét igazoló dokumentum stb.

Egyéb benyújtható, de nem kötelező dokumentumok

- oktatói ajánlás
- felsőbb éves hallgató ajánlása

²⁸ A Wlisslocki Henrik Szakkollégium honlapja, mely a nevezett TÁMOP projekthez kapcsolódóan jött létre: <http://wlisslocki.tamop.pte.hu> utolsó megtekintés időpontja: 2018. 04. 27.

– nyilatkozat roma/cigány származásról

Első ránézésre mennyiségileg tűnik eltérőnek a RomaversitASNál olvasott dokumentumoktól. A benyújtandó dokumentumok mennyisége mellett azonban tartalmi eltérések is vannak. Az egyetemi tanulmányok igazolására ugyanazok a típusú papírok szolgálnak. A motivációs levél is megjelenik mindkét szervezetnél. A témánk szempontjából a legszembetűnőbb eltérés azonban a célcsoportban és a célcsoporthoz tartozást igazoló dokumentumokban van. A WHSz alapvetően hátrányos helyzetű hallgatókat toborzott, miközben a cigány/roma származás előnyt jelentett a felvételi során. Nem is lehetett ez másképp, hiszen a pályázati kiírás elvárta, hogy a támogatottak csoportjában 60%-ig önbevallással igazoltan cigány/roma hallgatók vegyenek részt. (Pályázati kiírás 4. o.) A hátrányos helyzet értelmezése ebben a programban tágabb volt²⁹, mint amit a közoktatási törvény meghatározott. Arra vonatkozóan, hogy a tagság hogyan oszlott meg a fenti jellemzők mentén, egy 2017-ben lezajlott kutatás adhat választ. A megkérdezettek között (27 fő) 6 fő volt, aki „csak” hátrányos helyzetű, 8 fő, aki „csak” cigány származású és valamely puhább hátránynak³⁰ felelt meg, 11 fő, aki hátrányos helyzetű és cigány/roma származású is és 2 fő, aki a puhább hátrányos helyzet kategóriájába tartozott. (Varga, 2017:35) A jellemzők vizsgálatából megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek 70%-a cigány származású és 41%-uk a nemzetiségi csoporthoz való tartozás mellett még hátrányos helyzetű is, vagyis interszekcionalitással jellemezhető. Sajnos ezt az eredményt nem tudjuk összevetni a Romaversitas tagságával, mert ott a hátrányos helyzet nem volt „elvárás”, így adatokkal sem rendelkezünk erre vonatkozóan.

²⁹ Jelen pályázati felhívásban hátrányos helyzetű hallgató

- I. a 2005. évi CXXXIX. törvény 147.§-nak 10. pontjában meghatározottak szerint az a beiratkozás időpontjában huszonötödik életévét be nem töltött hallgató (jelentkező), akit középfokú tanulmányai során családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítottak, illetve rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, vagy állami gondozott volt.
- II.
 - minden olyan hallgató, akinek szülei rendszeres munkajövedelemmel nem rendelkeznek, illetve havi jövedelmük nem haladja meg a mindenkor hatályos minimálbért; vagy
 - akinek szülőinek legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola, illetve érettségit nem igénylő, elavult szakképzettségük van; vagy
 - aki egyszülős családban nevelkedik, vagy a háztartásban – melyben a fiatal életvitelszerűen él – több generáció él együtt; vagy
 - akinek legalább egyik szülője tartósan beteg vagy fogyatékos; vagy
 - akinek állandó lakhelye a 94 hátrányos helyzetű kistérség valamelyikében van; vagy
 - aki szegregált lakókörnyezetben él.

³⁰ Puhább hátrány alatt az előző lÁbjegyzetben a II-es pontban felsorolt valamely jellemzőnek felelt meg.

A diákok

A Szakkollégium tagságát több ízben mértük fel. Az alábbi fejezetben a 2013-as és 2015-ös felmérések eredményeit közöljük, melyekről több ízben számoltunk be a tudományos közösség előtt. (Trendl, 2015, Trendl, 2018) A két időpillanatban ugyanazt a kérdőívet használtuk, és kértük meg a hallgatókat a kitöltésre. A kérdőív különböző blokkokból állt. Az első rész olyan kérdéseket tartalmaz, amely a hallgatók alapvető demográfiai adataira, a szülők iskolázottságára kérdez rá. A második részben a hallgató tanulmányaival kapcsolatos kérdéseket tettünk fel. 2013-ban 18 főből 14 fő, 2015-ben 34 főből 24 fő töltötte ki a kérdőívünket. Ezek eredményeit mutatjuk itt be. Természetesen a kitöltők között van, aki mindkét mintában szerepel, mert mindkét adatfelvételkor is ösztöndíjas volt a programban. Mindkét alkalommal egy-egy közösségi szakmai hétvége során került sor a kérdőív kitöltésére, és ugyanazt a kérdéssort válaszolták meg a hallgatók. A kérdőív kitöltését senki sem utasította vissza, azonban néhány kérdés esetében nem kaptunk választ.

Létszám

2013 januárjában hirdetett a Szakkollégium először felvételit az ösztöndíj programba. Ezután félévente tartott toborzást a szervezet. Az első félévben tizennyolcan kerültek be a programba. A második félévtől már harminc feletti létszámú volt a tagság. A pályázatban huszonnyolc fő támogatását vállalta a WHSz, de a jelentkezők száma ezt 2013 augusztusától mindig meghaladta, így a szervezetbe mindenki bekerült, aki megfelelt a pályázatban előírt formai követelményeknek. Az ösztöndíj programba kizárólag hátrányos helyzetű, elsősorban cigány/roma származású hallgatók kerülhettek be. 2015 tavaszán harmincnégy fős volt a Szakkollégium ösztöndíjas tagsága.

12. táblázat A PTE Wlislöcki Henrik Szakkollégium hallgatói létszáma 2013 és 2015-ben

Adatfelvétel időpontja	2013. február	2015. május
Létszám	20 fő	34 fő

Forrás: Vezdén 2015:93

Nemi arányok

A vizsgált két év alatt erőteljesen a lányok javára billent el a mérleg. 2013-ban viszonylag kiegyenlített volt még az arány: 46% férfi – 54% nő, 2015-ben a válaszadók 25%-a férfi és a 75%-a nő. Ez az eredmény hasonlóságot mutat a Romaversitas diákjainak jellemzőivel, illetve a többségi társadalomban tapasztalható tendenciákkal, melyről a „Társadalmi egyenlőtlenségek az oktatásban” című fejezetben írtunk bővebben.

Életkor

2013-ban a kérdőívet kitöltők átlagéletkora 22.2, 2015-ben 21.5 év volt. Ez az adat abból a szempontból fontos, hogy ezt összehasonlíthatjuk a kilencvenes és kétezres években egyetemre járó cigány/roma hallgatókkal: ahogyan Havas Gábor is elmondta az interjúbán, ebben az időszakban jellemző volt, hogy a diákok „kerülőút” megtétele után jutottak el a felsőoktatásba és a Romaversitasba. A romológia szakos hallgatókra is korábban jellemző volt, hogy néhány évnyi munka után, és család mellett végezték a felsőoktatási tanulmányaikat. (Forray, 2003) A jelenlegi hallgatókra viszont az a jellemző, hogy az érettségi után azonnal bekerülnek egyetemre vagy főiskolára. Társadalmi – és persze oktatáspolitikai – erőfeszítések és egyéb tényezők fontos eredménye ez a változás: a rendszerváltás utáni évtizedben a felsőoktatásban tanulni vágyó romák hosszú évtizedek elhalasztott vágyait, törekvéseit próbálták realizálni. (Forray, 2003) A mai hallgatókat – a hátrányos helyzetűeket is – ugyanaz a törekvés jellemzi, mint a többségi társadalom tagjait.

Szakos sokszínűség

A Wliskoeki Henrik Szakkollégium már alapításakor is nyitott volt a Pécsi Tudományegyetem bármely karán tanuló hallgató számára. A hallgatók ebben a tekintetben 2013-ban és 2015-ben is nagyon színes képet mutattak. 2013-ban még a bölcsészek voltak nagyobb arányban (hét fő), négy fő a Természettudományi Karon, további három-három fő a Jogi, Egészségtudományi Felnőttképzési Karon tanult. 2015-ben a következők a létszámok: két fő Jogtudományi Kar (jogi asszisztens), egy fő Általános Orvostudományi Kar (gyógyszerész szak), hat fő Bölcsészettudományi Kar (romológia, pedagógia, szabad bölcsész, történelem, kommunikáció), három fő Egészségtudományi Kar (ápoló), öt fő Felnőttképzési Kar

(ifjúságsegítő, humánpolitika), egy fő Közgazdaságtudományi Kar (pénzügy-számvitel), két fő Műszaki és Informatikai Kar (építő- mérnök, környezetmérnök), egy fő Művészeti Kar (éneke-zene), három fő Természettudományi Kar (földrajz, biológia) hallgatója.

13. táblázat A PTE Wlisslocki Henrik Szakkollégium hallgatóinak megoszlása a PTE karai között (fő)

Adatfelvétel időpontja	2013 (N=20)	2015 (N=24)
ÁJK	3	2
ÁOK	0	1
BTK	7	6
ETK	3	3
FEEK	3	5
KTK	0	1
PMMIK	0	2
MK	0	1
TTK	4	3

Forrás: Trendl, 2018

Ha a karok és szakok sokszínűségét tekintjük, megállapíthatjuk, hogy kevésbé – sőt egyáltalán nem – tapasztalható a korábban megfigyelt jelenség, miszerint a hátrányos helyzetű főként cigány/roma származású fiatalok segítőszakmát tanulnak. Ennek oka valószínűleg az az erős motiváció, hogy szükség van szegényebb közösségek felemelésére, támogatására. Ezt a kilencvenes évek elejének programjaiban (pl.: Romaversitas) volt tapasztalható, Havas Gábor is beszél róla.

14. táblázat A PTE Wlisslocki Henrik Szakkollégium tagjainak átlag életkora 2013 és 2015-ben

Adatfelvétel időpontja	2013 (N=14)	2015 (N=24)
Átlag életkor	22,2 év	21,5 év

Forrás: Trendl, 2018

Nemzetiségi hovatartozás

2013-ban 12 fő válaszolt a kérdésre, akkor a kérdezettek között 5 fő félig cigánynak, romának mondta magát, 2 fő „lovári romának”, 5 fő beás cigánynak vallotta magát. 2015-ben már sokkal változatosabb a kép: 7 fő írta, hogy cigány/roma származású, 16 fő „félvér”-ként definiálta magát. Itt vagy egyik, vagy másik szülő magyar, horvát, sváb származású, míg a másik szülő cigány/roma származású. További egy fő írta, hogy nem tudja. Ennek alapján kijelenthetjük, hogy a tagság nagyon sokszínű (multikulturális), és sok esetben lehetünk tanúi vegyes házasságnak.

Lakóhely

A Szakkollégium tagsága alapvetően Pécsen kívül lakó tagokból áll. 2015-ben legtöbbjük (17 fő) Baranya megyei, de akad köztük Somogy (4 fő) és Tolna (2 fő), de még Veszprém megyéből is (1 fő). A lakóhelyük szerinti települések községek, aprófalvak (12 fő esetében) és város (12 fő esetében). Pécsen a tagság 25%-a él. A többiek bejárók vagy kollégiumban, albérletben élnek.

Családi állapot

2013-ban a kitöltők egy kivétellel egyedülállóak voltak. Egy fő élt házasságban. 2015-ben 19 fő egyedülálló, 4 fő élettársi kapcsolatban élt. 1 fő nem válaszolt. Az élettársi kapcsolatot megjelölők kivétel nélkül lányok voltak. Rákérdeztünk a gyermekek számára. Egy fő nem válaszolt, a többieknek pedig nincs gyermekük.

A szülők iskolai végzettsége

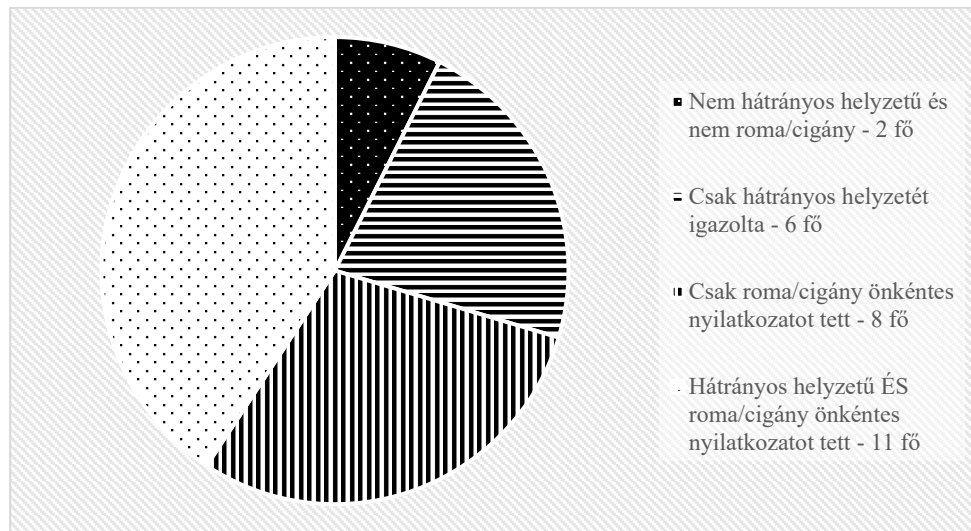
A szülők iskolai végzettségét tekintve változatos a kép. 2013-ban a hallgatók 57%-nak 2015-ben 46%-nak az édesanyja rendelkezett 8 vagy kevesebb osztállyal. Ennek megfelelően növekedett a szakmunkás, szakiskolai, szakközépiskolai végzettséggel rendelkező édesanyák száma: 2013-ban 17%, 2015-ben 25%. A felsőfokú végzettségű édesanyák száma a két adatfelvétel között csökkent. Az első felvételekor hat hallgató édesanyja rendelkezett főiskolai, egyetemi végzettséggel vagy tudományos fokozattal. 2015-ben már csak három hallgató mondhatja ezt el magáról. A hallgatók édesapjainak iskolai végzettsége nem változott jelentős

mértékben. 2013-ban az apák 40%-a nyolc osztályt végzett, 40%-a szakmunkás, szakiskolai vagy szakközépiskolai, és 2 fő egyetemi végzettséggel rendelkezett. 2015-ben a hallgatók édesapjainak 34%-a végzett nyolc osztályt, 42%-uk szakiskolát, szakmunkásképzőt, szakközépiskolát, 1 fő gimnáziumot és további 2 fő egyetemet. Így elmondhatjuk, hogy négy fő kivételével mindnyájan első diplomások lesznek családjukban.

A WHSz diákjainak családi hátterét vizsgálva pontos képet kaphatunk arról, hogy milyen hátrányokkal indultak. A szülei iskolai végzettségét tekintve egyértelműen látható, hogy nagyrészt első generációs értelmiségiekről beszélünk. Az alacsony iskolai végzettségű szülők mellett a diákok többsége más hátrányokkal (szülők alacsony foglalkoztatottsága, nem megfelelő lakókörnyezet) is rendelkezik. Így megfelelnek a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű kategória(k)nak is. 2017-ben a Szakkollégium diákjai körében végzett interjúkutatás során mind a szociális helyzetükre, mind a nemzetiségi hovatartozásukra rákérdeztünk. A vizsgált adatok alapján a következőket mondhatjuk el. A szakkollégisták iskolai pályafutásuk szempontjából sikeresek, hiszen mindannyian a felsőoktatásban tanulnak. Döntő többségük hátrányos szociális helyzete (szegénység, szülők iskolázatlansága), valamint a nemzetiségi csoportjára irányuló negatív társadalmi megítélés ellenére került be a felsőoktatásba, így reziliensnek tekinthetjük őket. A pszichológiában és mára a neveléstudományban is elterjedt a reziliencia fogalma, mely azt a jelenséget foglalja össze, amikor az egyén képes áttörni nehézségeit és sikeres életutat bejárni. (Masten, 2001) Egy 2015-ben lezajlott, és az akkori WHSz-es diákokat vizsgáló kutatás során bebizonyosodott, hogy a szakkollégistáknak számos akadályt kellett legyőzniük iskoláztatásuk során, melyek főként a szegénységből és alacsony társadalmi státuszukból fakadtak. Ezek leküzdésében a legtöbb esetben olyan támogató személyek vagy intézmények segítettek őket, melyek átírták a hátráltató tényezők negatív hatásait, és személyes pozitív történetek bontakoztak ki előttük. (Rayman-Varga, 2015)

A WHSz-be bekerülő diákok tehát két olyan – gyakran összefonódó – jellemzővel is bírnak, mely megkülönbözteti őket azoktól az egyetemistáktól, akik magasabb társadalmi státuszú családi környezetből érkeznek. Az összefonódó jellemzők mentén a diákokról elmondható, hogy az interszekcionalitás jelenségével is jellemezhetőek, hiszen amellett, hogy hátrányos helyzetűek, legtöbbjük a cigány/roma kisebbséghez is tartozik, mely kisebbség megítélése a mai magyarországi társadalomban inkább negatívnak mondható. A jellemzők bemutatását az alábbi ábra foglalja össze.

9. ábra – a PTE Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjainak megoszlása szociális helyzet és vállalt identitás alapján (N=27)



Forrás: Varga, A. 2018a:59.

A Romver és a WHSz szervezeti céljait, működésük történetét, tagságuk jellemzőit ismerhettük meg a fentiekben. Az egyes pontokon felhívtuk a figyelmet a hasonlóságokra és eltérésekre, a megfelelő helyeken visszautalva, hivatkozva az elméleti keretekben bemutatott jelenségekre, jellemzőkre. Ezután tudunk rátérni az összehasonlító elemzésünkre.

A Romaversitas Alapítvány és a Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjainak összehasonlítását egy jellemző mentén – szülők iskolai végzettsége – tehetjük meg a rendelkezésre álló adatforrások összevethetőségét szem előtt tartva. A különböző időpontokban felvett adatok összehasonlítása talán nem a legszerencsésebb, de mindenképpen tanulságokkal szolgálhat számunkra, hiszen jól látható, hogy a szülőkhöz képest a gyerekek a legtöbb esetben két iskolafokot (végzettséget) ugranak, így elmondható, hogy első generációs értelmiségiek lesznek a családjaikban.

XV. táblázat Szülők iskolázottsága a Romaversitasos és a WHSz-es diákok körében a vizsgált időszakban

A szülők iskolai végzettségének változásai a Romaversitas és a WHSz hallgatói körében								
MEGSZERZETT VÉGZETTSÉG	Romaversitas Alapítvány				WHSz			
	ANYA		APA		ANYA		APA	
	2007	2014	2007	2014	2013	2015	2013	2015
8 osztály vagy kevesebb	80	53,6	35	34,2	57	46	40	34
szakmunkásképző, szakközépiskola	14	17	49,15	34,1	17	25	40	42
érettségi	-	29,1	-	9,7	-	-	-	1 (fő)
főiskola, egyetem	1 (fő)	14,6	-	9,8	6 (fő)	3 (fő)	2 (fő)	2 (fő)

saját szerkesztés, források: Havas-Lengyel 2007, Héra 2014, Trendl 2018

A két szervezet történetének, működésének és tagságának bemutatása után érdemes visszatérnünk az elméleti keretek között tárgyalt elméletek (együttélési stratégiák, bikulturális szocializáció, társadalmi mobilitás) vizsgálatához.

A két „szakkollégium” alapító okiratainak tartalma mentén egyértelműen kimondható, hogy a szervezetek a cigány/roma kisebbség társadalmi mobilitását kívánták, kívánják támogatni. Ezen túlmenően a Romaversitas esetében a felvételi kritériumoknál szereplő kulturális/nemzetiségi hovatartozásra vonatkozó kitétel, illetve a szociális helyzetre vonatkozó jellemzők hiánya arra utal, hogy szeparációs törekvésnek lehetünk tanúi, amely az iskolai sikeresség előmozdítását hangsúlyozza. A Wislocki Henrik Szakkollégium esetében mind az alapító okiratban szereplő célrendszer, mind a felvételi során benyújtandó dokumentumok arra engednek következtetni, hogy a WHSz az együttélési stratégiák közül a szeparáció mellett az inklúzió szemléletét követi, illetve annak megteremtését célozza. Ezt a tipizálást természetesen szükséges óvatosan kezelnünk, hiszen könnyen leegyszerűsítéshez vezethet, de mindenesetre a két szervezet esetében eltérés mutatkozik a programokba bevonni kívánt célcsoportok között. A tagságot vizsgálva elmondható, hogy a két szervezet a társadalmi státusz legfontosabb jellemzőjének – iskolázottság – növelésében támogatja a diákokat. A szülők iskolázottságát elnézve jól látszott a különbség a szülők és a szakkollégisták már megszerzett és várhatóan megszerzhető iskolai végzettségben. Természetesen jelen értekezés nem csatlakozhat a

klasszikus mobilitásvizsgálatok sorába, hiszen a diákok társadalmi státuszában valóban bekövetkező – az adatfelvétel utáni időszak – változásáról nem tud beszámolni, de annyi bizonyos, hogy az iskolai végzettség növekedéséről, melyet a mobilitás egyik fő mozgatórugójának gondolunk, igen.

A két szervezet tagságát vizsgálva még egy jelenségre fel kell hívnunk a figyelmet, mely az elméleti keretek között is megjelent. Ez pedig az interszekcionalitás jelenléte. Ugyan a Romaversitas diákjai esetében csak sejtésünk lehet arról, hogy a hátrányos helyzetű diákok ott is többségben voltak, vannak, de a szülők iskolai végzettsége és a lakóhely településtípusa enged óvatosan erre következtetni. A Wlilocki Henrik Szakkollégium esetében azonban bizonyosak vagyunk, hogy a tanulók nagy része jellemezhető az interszekcionalitás jelenségével, ahogyan azt fentebb bemutattuk.

A két szervezet történetét, céljait, szakmai fókuszait, forrásait, tagságának főbb jellemzőit az alábbi két táblázatban foglaltuk össze a könnyebb átláthatóság kedvéért. Az egyes időszakokat a vezetői interjúkban elhangzottak mentén neveztük el tartalmilag és helyeként, ahol volt ilyen, szó szerint vettük azt át. Így talán jobban érzékelhetőek a változások, a fejlődés, illetve a „beszűkülés” is az adott szervezet esetében. Az időbeliség érzékelhetőségéért az egyes időszakokat idővonal is ábrázoltuk, így egyértelműsítve az értekezésben vizsgált időszakot.

Időszak megnevezése ³¹	<i>ELŐKÉSZÍTÉS</i>	<i>RENDSZERES MŰKÖDÉS - ÉPÍTKEZÉS</i>	<i>„BEÉRÉS”</i>	<i>„BESZŰKÜLÉS”</i>
Év	1996-1997	1997 - 2007	2007 - 2010	2010 - 2016
Helyszín (ek)	Roma Polgárjogi Alapítvány/ Gandhi Gimnázium	Budapest, Nefelejcs utca	Budapest, Nefelejcs utca majd Ferenc körút	Budapest, Ferenc körút
Minta	Budapesti Szakkollégium	Láthatatlan		
Támogatás	NA.	Soros Alapítvány, Open Society Institution, egyéb pályázati és piaci források, OKM	Open Society Institution, Roma Education Fund, egyéb pályázati és piaci források	Roma Education Fund, egyéb pályázati és piaci források
Vezetés	Mendi Rózsa	Havas Gábor és Daróczi Ágnes, majd Havas Gábor egyedül	Havas Gábor, majd 2008/2009-től Daróczi Gábor	Daróczi Gábor
Célok az Alapítói alapkiraton alapján	<ul style="list-style-type: none"> felsőoktatásban tanuló cigány/roma fiatalok esélyegyenlőségének megteremtése: anyagi, szellemi, tanulmányi támogatás cigány/roma értelmiségi és elit réteg megteremtése cigányságért felelősséget és elkötelezettséget érző réteg 	<ul style="list-style-type: none"> felsőoktatásban tanuló cigány/roma fiatalok esélyegyenlőségének megteremtése: anyagi, szellemi, tanulmányi támogatás cigány/roma értelmiségi és elit réteg megteremtése cigányságért felelősséget és elkötelezettséget érző réteg 	<ul style="list-style-type: none"> felsőoktatásban tanuló cigány/roma fiatalok esélyegyenlőségének megteremtése: anyagi, szellemi, tanulmányi támogatás cigány/roma értelmiségi és elit réteg megteremtése cigányságért felelősséget és elkötelezettséget érző réteg megteremtése 	<ul style="list-style-type: none"> felsőoktatásban tanuló cigány/roma fiatalok esélyegyenlőségének megteremtése: anyagi, szellemi, tanulmányi támogatás cigány/roma értelmiségi és elit réteg megteremtése cigányságért felelősséget és elkötelezettséget érző réteg megteremtése
Szakmai fókusz(ok) a vezetői interjúk alapján	NA.	<ul style="list-style-type: none"> képzés: tutor, idegennyelvtanulás, szabadegyetemi hétvégék, melynek fókuszában a cigány/roma népesség helyzetének megértése állt anyagi támogatás: havi ösztöndíj identitás megerősítés: tréningek, pszichológus biztosítása 	<ul style="list-style-type: none"> képzés: tutor vagy felkészítő kurzus, idegennyelvtanulás, szabadegyetemi hétvégék, melynek fókuszában a cigány/roma népesség helyzetének megértése állt anyagi támogatás: havi ösztöndíj identitás megerősítés: tréningek, pszichológus biztosítása külföldi tanulmányutak anyagi támogatása 	<ul style="list-style-type: none"> képzés: tutor vagy felkészítő kurzus, idegennyelvtanulás, szabadegyetemi hétvégék, melynek fókuszában a cigány/roma népesség helyzetének megértése állt anyagi támogatás: havi ösztöndíj identitás megerősítés: tréningek, pszichológus biztosítása külföldi tanulmányutak anyagi támogatása
Hallgatói kör	10 fő vállaltan cigány/roma származású felsőoktatásban aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők	10 – 50 fő vállaltan cigány/roma származású felsőoktatásban aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők	50 fő, majd folyamatosan csökkenő vállaltan cigány/roma származású felsőoktatásban aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők	50 fő alatti vállaltan cigány/roma származású felsőoktatásban aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők

16. táblázat: A Romaversitas Alapítvány működésének alapvetői jellemzői 1996-2016 között

³¹ A megnevezések a vezetőkkel készített interjúkból kerültek kiemelésre.

Időszak megnevezése	<i>INDULÁS és „BEZUHANÁS”</i>	<i>ÚJRAINDULÁS ÉS LASSÚ ÉPÍTKEZÉS</i>	<i>TERMÉKENY FELLENDÜLÉS</i>
Év	2001/2002 - 2004	2004 - 2012	2013 - 2018
Helyszín(ek)	PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs	PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs	PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Gandhi Gimnázium és Kollégium, Pécs
Minta	Romaversitas Alapítvány, PTE szakkollégiumok	Amrita, Collegium Martineum, Gandhi Gimnázium, Faág Baráti Kör Egyesület	Romaversitas Alapítvány
Támogatás	PHARE pályázat, 2002 ősztől nincs forrás	alacsony, ritka feladatorientált NTP ³² vagy más a PTE dedikált támogatása (kutatási program más közösségi program megvalósítására biztosított forrás)	TÁMOP 411D, majd EFOP 315 (uniós pályázati források) NTP források Minisztérium támogatás a 2015/2016
Vezetés	Forray R. Katalin, Cserti Csapó Tibor, Beck Zoltán	Varga Aranka	Varga Aranka, 2015-től Trendl Fannival közösen
Célok az Alapítói okirat alapján	<ul style="list-style-type: none"> • lehetőséget és teret biztosítson olyan hallgatóknak, akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt, és mélyebb tudományos, szakmai munkát kívánnak folytatni • saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson • segítse a kiemelkedő képességű, elsősorban hátrányos helyzetű cigány/roma hallgatók tehetség gondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését. 	<ul style="list-style-type: none"> • lehetőséget és teret biztosítson olyan hallgatóknak, akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt, és mélyebb tudományos, szakmai munkát kívánnak folytatni • saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson segítse a kiemelkedő képességű, elsősorban hátrányos helyzetű cigány/roma hallgatók tehetség gondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését. 	<ul style="list-style-type: none"> • lehetőséget és teret biztosítson olyan hallgatóknak, akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt, és mélyebb tudományos, szakmai munkát kívánnak folytatni • saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson segítse a kiemelkedő képességű, elsősorban hátrányos helyzetű cigány/roma hallgatók tehetség gondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését.
Szakmai fókusz(ok) a vezetői interjúk alapján	<ul style="list-style-type: none"> • egyéni tutorálás • szakmai programok: munkerő-piaci képzések, kommunikációs kompetencia fejlesztése, önismeret, cigány népesség helyzetének megismerése, folyóirat szerkesztés, mini konferenciák • közösségi programok: nyári tábor • együttműködés a régió cigány/roma vagy cigányokkal foglalkozó civil szervezeteivel 	a szakkollégisták önkéntes vállalásain és igényen alapuló közösségi működés: közösségi programok, kutatások, konferenciák megvalósítása, egyéni tudomány munkák támogatása	<ul style="list-style-type: none"> • egyénre szabott támogatások: ösztöndíj, tutor-mentor biztosítása, tanulmányi felkészítés igény/szükség esetén, pszichológus biztosítása • közösségfejlesztés: társadalmi felelősségvállalás erősítése, utánpótlás biztosítása, identitás erősítés, szakmai utak bel- és külföldön • tehetség gondozás: • csoportos és egyéni kutatások támogatása anyagilag és szakmailag, kiadványok szerkesztése, megjelentetése, konferenciák szervezése
Hallgatói kör	33 fő: cigány/roma származású PTE-n tanuló fiatal, illetve a romológia iránt érdeklődő hallgatók	10 – 12 fő: cigány/roma PTE-n tanuló fiatal, illetve a romológia iránt érdeklődő hallgatók	18 – 36 fő között változó: hátrányos helyzetű és/vagy önként magát cigány/romának valló PTE-n

³² Nemzeti Tehetség Program

			tanuló fiatal, romológia iránt érdeklődő hátránnyal nem rendelkező, nem cigány/nem roma PTE-n tanuló diákok
--	--	--	---

17. táblázat: A Wlilocki Henrik Szakkollégium működésének alapvetői jellemzői 2001-2018 között

10. ábra: A Romaversitas Alapítvány és a Wlilocki Henrik Szakkollégium működésének különböző időszakai

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
INDULÁS/ ELŐKÉSZÍTÉS	■	■				■	■																		
RENDSZERES MŰKÖDÉS - ÉPÍTKEZÉS			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■													
ÚJRAINDULÁS ÉS LASSÚ ÉPÍTKEZÉS								■	■	■	■	■	■	■	■	■	■								
BEÉRÉS												■	■	■	■										
TERMÉKENY FELLENDÜLÉS																		■	■	■	■	■	■	■	
BESZŰKÜLÉS															■	■	■	■	■	■	■	■			

A következő fejezetben a WHSz 2013 és 2018 közötti működésének szemléleti kerete, tehetséggondozási programja, eredményessége kerül részletes bemutatásra. Fontosnak tartjuk, hogy a pécsi szakkollégium példáján felvázoljunk egy lehetséges modellt, mely alkalmas a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma diákok felsőoktatási eredményességének támogatására egy méltányos, inkluzív közegben. Továbbá hangsúlyozzuk, hogy erre a szervezeti formára mindaddig szükség lesz, amíg a felsőoktatási végzettség megszerzésében ilyen mértékű különbség tapasztalható a cigány/roma és nem cigány/nem roma népesség között.

A Wlisslocki Henrik Szakkollégium jellemzői

A disszertáció ezen fejezete három már publikált írásra támaszkodik. A fentiekben leírt támogatási szakaszban több tudományos vizsgálatot készítettünk, különböző fókuszokkal. Ezeket a kutatásokat és azok eredményeit mutatjuk be az alábbiakban a szakkollégium inkluzív környezet szempontú elemzésére, az eredményességi mutatóinak vizsgálatára és a tehetséggondozás mibenlétének feltárására.

A tehetséggondozás környezete és elemei a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumban

A fentiekben felsorolt vizsgálati szempontoktól eltérő módon, de ezekkel összhangban szeretnénk bemutatni a Wlisslocki Henrik Szakkollégium gyakorlatát. Célunk áttekinteni a pécsi roma szakkollégium működését és a mögötte meghúzódó társadalomtudományi-neveléstudományi kontextust abból a szemszögből, hogy mindezek miként járulhatnak hozzá a hazai tehetséggondozás gyarapításához.

Visszatérve az előzőekben ismertetett tehetségmodellekre úgy véljük, hogy a modellek egyes elemei azonosíthatóak a Wlisslocki Henrik Szakkollégium diákjainak és környezetének vonatkozásában is. Ez alapján feltételezhető, hogy a roma szakkollégium, mint intézménytípus ideális terepe a tehetséggondozásnak és abban eredményeket is elér.

Hipotézisünk vizsgálatára a belső tulajdonságok felől a külső környezeti feltételek felé haladva keressük a párhuzamot a tehetségmodellek elemei és a WHSz pedagógiai gyakorlata, valamint az eddigi - WHSz-t vizsgáló - kutatások tanulságai között. Elsőként a WHSz-be bekerülő diákok jellemzőit vizsgáltuk meg, melyek alapján tehetségesként definiálhatjuk őket. Ezután bemutatjuk azt a szervezeti környezetet, melynek fontosságát bizonyítják a bevezetőben bemutatott tehetségmodellek. A szervezetben megvalósuló tartalmi elemek számba vétele során folyamatosan reflektálunk az idézett modellekben szereplő tényezőkre – elsősorban a szakkollégium szakmai-pedagógiai dokumentumai felhasználásával, így bizonyítva a WHSz tehetséggondozás területén végzett munkáját.

Gyarmathy 2006-ban megjelent tanulmányában összegzően mutatja be, hogy az egyes tehetséggondozással, tehetségfejlesztéssel foglalkozó szakértők, kutatók modelljeiben hogyan jelenik meg a környezet, mint a tehetség kibontakoztatásának színtere. Tanulmányában rámutat az eltérő modellek közös tulajdonságára miszerint a környezeti tényező(k) – társadalom, család, kortárs csoport, iskola – ugyanolyan fontos faktorok a tehetség kialakulásában, mint a belső tulajdonságok. Ezt elfogadva jelen tanulmány szerzői egy olyan szervezeti környezet

működését mutatják be, amely az esélyegyenlőség és méltányosság társadalomfilozófiai pilléreire nyugszik. A tehetséggondozás fogalmaival összekötve az esélyegyenlőségre úgy tekintünk, hogy „mindenkire tekinthetünk úgy, mint potenciális tehetség”. A méltányosság pedig azt jelenti, hogy „a tehetség az arra alkalmas környezetben alkotó erővé válhat”. Ezek a kiinduló gondolatai a mindenki számára kölcsönösen befogadó – inkluzív - környezetnek.

Napjainkban a tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó társadalmi környezetben tudnak maradéktalanul célt érni (Hurtado et. al., 2012). Ez jellemzi az inkluzív (kölcsönösen befogadó) környezetet, mely a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát, az egyenlő bánásmódot és a valódi hozzáférést biztosító méltányos szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni. Az inklúzió kategóriamentes nézőpontja a közösség egyes tagjaira egyediségükben tekint. Az egyént társadalmi helyzetének, kulturális sajátosságainak és személyes adottságainak metszetében elhelyezve törekszik a személyes kibontakoztatás maximalizálására. (Varga, 2015a) Az inklúzió megvalósulását részletesebben is megvizsgáljuk az értekezés következő fejezetében. Itt csak a tehetséggondozás környezeti elemeinek megléte kapcsán utalunk a befogadó környezet meglétére.

Az inkluzív környezet tehát a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Ehhez elengedhetetlen:

1. Az a tárgyi, környezeti feltételrendszer, mely nyitottságot tükröz, és a résztvevők közös alkotásaként jeleníti meg a kulturális értékeket.
2. Fundamentuma a benne lévők pozitív attitűdje, melyet a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez.
3. Fontos része a teret működtető és felelős személyek elköteleződése mellett a szakmai felkészültsége is.
4. A szakmai felkészültség az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és eredményes segítésében ölt testet.
5. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, a lehetőségek és korlátok felismerése során.
6. Az inkluzív térben rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele pedig a folyamatos megújulás (Varga, 2015a).

A példaként elemzett pécsi szakkollégium elsőként fizikai terében törekedett az inkluzivitásra. A szakkollégisták által berendezett közösségi tér – a campusban elhelyezve – mindennapos használói által került kialakításra. A térben lévő tárgyak a diákok igényei, szükségleteihez igazodva alakultak: így van párnákkal kibélelt pihenősarok, tanulóasztal számítógépekkel és konyharész a közös teázásra, étkezésre. A polcokon a diákok kiadványai, illetve számukra fontos könyvek vannak, a szekrényekben portfólióikat érhetik el, és a falakra a közös élmények képei kerültek. Az egyetem nyitvatartási idejében a szakkollégisták bármikor használhatják egyénileg is ezt a teret, illetve itt szervezik közösségi találkozójukat is.

Az inkluzivitás tartalmi elemei közül az első a teret működtető személyek befogadó attitűdje és felkészültsége. A befogadó attitűd egy olyan szemléleti alap, mely meghatározó a megvalósuló cselekvések sikerességében. Az elköteleződés, mint „jó szándék”, minden további cselekvés fundamentuma, csak akkor „talál célba”, ha a megvalósítók egyben szakmájukban kiváló „mesterek”, akik képesek hatékony eszközökkel reagálni az inkluzív tér diverzitásából adódó sokféle kihívásra. A szakkollégium működésének két évét vizsgáló záró kutatás feltárta, hogy az attitűd és mesterségbeli tudás mellett elengedhetetlen a teret működtetők reflektivitása, mely döntően a saját tudásukra, gyakorlatukra irányul és része a folyamatos megújítási szándék. Továbbá elengedhetetlen az is, hogy a működtetés felelősei a bevont szakkollégistákkal és a teret körülvevő partneri háló szakembereivel kölcsönös együttműködési rendszerbe ágyazódnak. (Varga, 2015b) A sokféle szereplő tevékenységei párhuzamosan és interakciókon keresztül valósulnak meg, úgy, hogy csak egymásra épülően legyenek képesek sikert elérni. Ebben a rendszerben mindenki saját felelősséget kap szerepének megfelelően, melynek több formában biztosított a nyilvánossága, így a számonkérhetősége is. Az egyenlő részvétel és hozzáférés kritériumának további és az inkluzivitás szempontjából is kiemelt biztosítéka az a sokrétű tevékenységrendszer, mely személyre szabott (differenciált) módon igazodik a szakkollégistákhoz. A 3. ábrán felsorolt pedagógiai tevékenységrendszer a pécsi szakkollégium szakmai programjának része. A közösségi terekben és virtuális platformon zajló tevékenységek 3 fő cél szerint tematizálhatók. A bevonódás a szakkollégisták igényei és szükségletei mentén alakul.

1. A szakkollégiumi működés egy olyan közösségbe ágyazódik, melyet az öntevékenység jellemez. A szakkollégisták maguk alakítják kulturális és közösségi programjaikat, melybe érdeklődésük szerint vonódnak be. Ennek része az identitás erősítését célzó programok – a roma/cigány közösség pozitív értéként megélése és az értelmiséggé válás belsővé tétele. A mentori rendszer biztosítja a személyre szabottságot.

Transzlétorként az idősebb, tapasztaltabb szakkollégisták, mint mentorok a mozgatói a közösségnek, segítve fiatalabb társaik aktivitásának növelését. A mentorok egyúttal önbizalmat, személyes megerősítést (self-help mechanizmus) kapnak a sikeres közösségi működés által.

2. Az egyéni gondoskodás egyik alappillére a tutori rendszer. Felsőoktatásban elismert személyek (egyetemi oktatók) a hallgatók felkérésre személyesen és egyedileg segítik a szakkollégisták előrehaladását. Ez a szerep visszahat a tutorok elköteleződésére, az egyetemi közeg befogadóbbá tételére. Az egyéni gondoskodás másrésztől azt jelenti, hogy a szakkollégisták egyéni igényeihez és szükségleteihez igazítva kérnek/kapnak szolgáltatásokat külső szakemberektől a tanulmányi segítségtől a személyes problémáik megoldásán keresztül a nyelvtanulásig. Az egyéni gondoskodás hatékonyságát növeli, hogy a szakkollégisták karriertervüket a tutorokkal közösen kialakítva, ehhez igazítva válogatnak a felkínált lehetőségek közül. A támogatásuk interaktivitását növeli, hogy a hallgatók előrehaladásukat portfóliójukban rögzítik és egyben reflektálnak fejlődésükre.
3. A felsőoktatási térben a tudományos előrehaladás ruhazza fel a szakkollégistákat olyan kulturális tőkével, melyet a későbbiekben a munkaerőpiacon is tudnak kamatoztatni. Ehhez felkészítéseket, illetve többféle gyakorlati lehetőségek kapnak. Támogatást nyerhetnek egyéni és kiscsoportos hallgatói kutatásra, bevonódhatnak oktatókkal közös vizsgálatokba, részt vehetnek konferenciákon szervezőként, előadóként és szakkollégiumi tanulmányutak résztvevői lehetnek. A tudományos élet kínálta lehetőségek széles tárházából minden szakkollégista szakjához, leterheltségéhez, érdeklődéséhez mérten válogathat.

A fent bemutatott három tematikus cél három pillér tevékenységeiben öltönek testet: a „Tevékeny közösség”-ben realizálódik a különböző közösségi programokon keresztül az empowerment folyamata, melynek során a diákok felvérteződhetnek azokkal a készségekkel, melyek a saját maguk és közösségük érdekeinek képviseléséhez szükséges. Az „Egyéni gondoskodás” pillérben juthatnak azon szolgáltatásokhoz a szakkollégisták, mely ahhoz kell, hogy egyéni szinten sikeresek tudjanak lenni az egyetemen és az életükben. Másképpen fogalmazva, ebben a pillérben tehetnek szert arra a megküzdési stratégiára, mely segíti őket a rezilienssé válásban. A „Személyes tudomány” pillér az a része a projektnek, ahol a szakkollégisták saját igényeikhez mérten bevonódhatnak az egyetemi, akadémiai életbe és

kipróbálhatják magukat a tudományos kutatások világában. Ebben a pillérben található az a fajta tehetséggondozás, amely a klasszikus egyetemi szakkollégiumok feladata és célja.

A tehetséggondozás elemei a WHSz-ben

Balogh László 2012-ben megjelent kötetében összegezte a komplex tehetséggondozó programok célrendszerét. Amennyiben a WHSz-t tehetséggondozó szervezetnek gondoljuk, szükséges ezen szempontok mentén is megvizsgálni a szervezetet. A szerző a tehetséggondozó programok vizsgálata során négy olyan cél meghatározást tartja elengedhetetlennek, melyek elérésével sikeresen tud egy szervezet tehetségeket kibontakoztatni. Ezek a következők:

1. erős oldal támogatása;
 2. gyenge oldal fejlesztése;
 3. megelőzés, légkörjavítás;
 4. olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását.
- (Balogh, 2012:59)

Az erős oldalnak a WHSz szakkollégistái esetében tekinthetjük a választott szak és az azzal kapcsolatos szakmai és tudományos munkában való elmélyülést, mint egy klasszikus egyetemi szakkollégiumban általában, melynek támogatása a szakkollégium alapító okiratában és a Pedagógiai Programjában is deklarált cél. (WHSz SZMSZ, Pedagógiai Program 2016) Gyenge oldalként definiálhatjuk a szakkollégisták társadalmi hátránnyal összegezhető helyzetét. Előfordul köznevelésből hozott tanulási vagy más kulcskompetenciák fejletlensége a szakkollégisták körében (Jenei-Kerülő, 2016), illetve a települési vagy társadalmi hátrányból következő kulturális tőkék hiánya is. Jellemző még, hogy mind a családi szocializációtól egyre távolodó tanulási környezet, mind pedig a kisebbségi (stigmatizált) csoporthoz tartozás érzése jelentősen és sokszor negatívan hat a tanulók önértékelésére és végső soron gátját jelentheti a sikeres előrehaladásuknak. Az erősségek támogatása és a gyenge oldal fejlesztése nehezen választható el, és a vizsgált szakkollégiumban is az „Egyéni gondoskodás” pillér keretén belül összegződik. A tehetséggondozás lényeges pontja ugyanis a személyre szabottság, mely komplex szemléletet feltételez, és amely a WHSz-ben differenciált méltányossági eszközökkel (pénzbeli juttatások, kiegészítő ösztöndíj) és különböző típusú, mértékű szolgáltatásokkal (kompetenciafejlesztő képzések, tréningek; egyénre szabott tantárgyi fejlesztés) valósul meg. Az „Egyéni gondoskodás” pillér tehát több olyan projektelemet tartalmaz, amely egyszerre fejleszti az erős és gyenge oldalakat. A „Személyre szabott fejlesztések” projektelem keretében

a szakkollégisták egyéni vagy kiscsoportos tanórai vagy konzultációs jellegű támogatásra tarthatnak igényt, amely a tanulmányi, szakmai előrehaladásukat biztosítja vagy olyan személyes jellegű, mentálhigiénés tanácsadást, amely a személyes identitásuk fejlesztéséhez járul hozzá.

A Balogh által 3. pontként megelőzésnek és légkörjavításnak nevezett cél a WHSz esetében a kölcsönösen befogadó környezet kialakításával azonosítható, melyet már az előzőekben részleteiben bemutatunk.

A 4. célként a tehetség kibontakozását közvetve befolyásoló területeket a szerző olyan programokként definiálja, melyek a feltöltődést és lazítást biztosítják a tehetségek számára. Ezt a célt szolgálják a WHSz projektjében a közösségi, kulturális tevékenységek és programok szervezése, megvalósítása, illetve azon szakmai utak (bel- és külföldi), melyek egyéni- és szervezeti szinten szolgálják a kapcsolatépítést. Ezen tevékenységek a Tevékeny közösség pillérben jelennek meg. (Pedagógiai Program, 2016:13) A programelemek alapvetően a hallgatói kezdeményezésekre építenek és megvalósításuk során az inter- és multikulturális szemléletnek megfelelően a nyitott attitűd kialakítására törekednek és olyan tevékenységekben, amelyet a diákok maguk számára szerveznek, biztosít részvételi lehetőséget, hozzáférést, ahogyan azt egy inkluzív környezetben szükséges. (Bárdossy, 2006)

A bemutatott résztvevők és szervezeti jellemzők után könnyedén beazonosíthatjuk a disszertáció korábbi fejezetében bemutatott Czeizel-féle talantum modell elemeit a WHSz akkori projektjének működésében. A Czeizel-féle modellben szereplő belső tulajdonságokat a WHSz szakkollégistáinak jellemzőivel tudjuk leírni. „Általános értelmesség” tulajdonság alatt azt értjük, hogy a pécsi szakkollégisták társadalmi hátrányaik ellenére bejutottak a felsőoktatásba és ott tanulmányaikat végzik. Ezt részletesen bemutattuk az értekezés előző fejezetében a reziliencia fogalmával összefüggésben. A bekerüléshez továbbá rendkívül nagy „Motivációra” volt szükségük, hiszen a társadalmi státuszukból fakadó nehézségeket legyőzték és előnyükre fordították. Ez a motiváció faktor elengedhetetlen a reziliencia folyamatához is, melyre konkrét példákat is találtunk megelőző szakkollégiumi kutatásaink során. A 2017-es mélyinterjú vizsgálatból kiderült, hogy a diákok háromnegyede erősen motiváló családi környezetből érkezik, egyharmaduk előtt pedig egy idősebb testvér mintája áll, aki már sikereket ért el az iskoláztatásban. Ez a minta az egyén számára - saját magával való összehasonlításban - motiváló erőként hat, átírva a kisebbségi csoportokra irányuló stigmatizációt, és elérhetővé téve a magasabb társadalmi pozícióhoz szükséges lépéseket. (Varga, 2018) Ezt a mechanizmust tovább erősíti a szakkollégium közössége, ahol a „nem

vagyok egyedül a problémáimmal” érzés erősödik a diákokban. A motiváció horizontális elemként van jelen a szakkollégiumi programban. Kezdődik az önkéntes jelentkezéssel a szakkollégiumba, és folytatódik azokkal a tevékenységekkel, amiket érdeklődésükhöz igazítva maguk válogatnak össze a felkínált „repertoárból” a hallgatók. (Pedagógiai Program, 2016:18)

A „Specifikus képességek” és a „Kreativitás” szintén megjelennek a WHSz projektjének különböző elemeiben, hiszen más-más képesség fejlesztését, működtetését igénylik az egyes pillérek. A „Specifikus képességek” direkt vagy célirányos fejlesztése a WHSz projekt harmadik pillérében jelenik meg legerősebben. „A „Személyes tudomány” pillér a hallgatók egyetemi, tudományos életbe való bevonódását helyezi fókuszba. Ennek több formája lehetséges, mely formák egyúttal lehetőséget biztosítanak a hallgatói részvétel mértéke közötti differenciálásra. Egyrészt a hallgatók saját érdeklődésüknek megfelelő kutatások folytatására pályázhatnak, illetve részt vehetnek a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által szervezett kutatásokban. E mellett tudományos írást tanulhatnak, melyeket publikálhatnak a Romológia folyóiratban. E pillér nem csak az egyetemi tanulmányokhoz nyújt szakmai-tudományos megerősítést, hanem a tehetséggondozást szem előtt tartva személyre szabottan készíti fel a hallgatókat az értelmiségi szerepre.” (Pedagógiai Program, 2016:13) A pillér keretében jelenleg több önálló, illetve kiscsoportos hallgatói kutatás zajlik, melyek megvalósítása teljes mértékben a szakkollégisták felelősége. A projekt a hallgatói kutatásokhoz az alap ösztöndíjon felül plusz forrást biztosít a kutatások lebonyolításához, illetve folyamatos konzultációra is lehetőséget ad. A Tanszék által szervezett kutatásokban több hallgató is részt vett többféle módon. Volt, aki a terepmunkában fókuszcsoportos interjúk felvételét végezte, volt, aki az interjúk és a terepmunkán született anyagok feldolgozásában vett részt. Tudományos eredményeik publikálására egyrészt a Romológia folyóiratban, másrészt a kutatásokhoz köthető kiadványokban van lehetőség. A Romológia folyóirat több számában (1., 6-7., 8., 10., 11.) is olvashatók spotok és beszámolók a szakkollégistáktól.

A szakkollégisták tudományos, a klasszikus egyetemi, akadémiai keretekben történő előrehaladásában is jelentős eredményeket ért el a szervezet. Erről Dobó-Kőszegi-Varga 2018-as tanulmánya szolgál részletes információkkal. Az írás a 2009 és 2018 közötti időszakról számol be. Látható, hogy az egyéni előrehaladásban (TDK szereplések, önálló konferenciaelőadások és publikációk) jelentős növekedés volt a vizsgált időszakban, mely pozitív változás a szakkollégiumban megvalósuló pedagógiai programnak és a befogadó környezetnek köszönhető. (Dobó et al., 2018:127)

A „Kreativitás” fejlesztése az előbbieken bemutatottól eltérően inkább impliciten, indirekten jelenik meg. Ha elfogadjuk azt a definíciót miszerint a kreativitás az új, egyedi, az eddigiektől eltérő vagy azok újragondolási képessége, akkor mondhatjuk azt, hogy a Szakkollégium széles, változatos, sokszínű tevékenységrendszere lehetőséget tud kínálni arra, hogy a diákok komplexen és kritikusan láthassák a világot. A WHSz mind az egyetemen belül, mind az egyetemen kívül (civil szervezeteknél végzett önkéntes munka, terepkutatások, bel- és külföldi szakmai utak) lehetőségeket kínál a szakkollégistáknak különböző tevékenységekbe való bekapcsolódásra. Ez a sokrétűség biztosítja, hogy a fiatalok minél többféle módon találkozzanak a körülöttük lévő világgal és azt ne csak résztvevőként szemléljék, hanem reflektáljanak rá, értsék meg a működését és adott esetben kínáljanak rá változtatási lehetőséget. Mindez pedig erőteljesen kapcsolódik az előzőekben leírt empowerment folyamatához. Erre talán az egyik végzős építészmérnök diákkal készített interjú mutat rá a leginkább:

„A gyakorlatban, igen, hogy valahogy segítsék ezeken az embereken. Arra gondoltam, hogy valamilyen ház felújításokat, vagy valami ilyesmit kéne csinálni, csak nem tudom még, hogy hogyan. Ezen gondolkodom mostanában. Mármint gondolkodtam azon, hogy ezt kéne csinálni, csak azon még nem gondolkodtam, hogy ezt hogyan lehetne megoldani... De valami ilyesmivel szeretnék... Ez az, amit gondolom, hogy talán, hogy talán szellemileg és lelkileg is kielégítene, mert csak nem tudom anyagilag is. Mert az is fontos, hogy az ember keressen valamennyit, mert azt nem lehet, hogy magát éheztesse, és közben segít másokon, mert az felemészti az embert.”

Tehát összefoglalóan elmondható, hogy a WHSz tehetséggondozó programjában a kreativitás fejlesztése is megjelenik, illetve ennek pozitív visszacsatolása is fellelhető az egyes diákok esetében. A modellben leírt környezeti tényezők hasonlóan az egyén belső tulajdonságaihoz, mind-mind azonosíthatóak a WHSz szervezeti, intézményi feltételeiben. A neveléstudományban régen felismerésre került az a tény, hogy sikeres pedagógiai folyamatokat kizárólag a célcsoport vagy az intézmény társadalmi környezetének megismerésével együtt lehet végezni. Ha ezt a szakkollégium napi gyakorlatára akarjuk lefordítani, akkor ez annyit tesz, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a szervezetbe bekerülő fiatalok milyen társadalmi, családi környezetből érkeztek, azzal éppen milyen a viszonyuk és hogy ez a viszony mennyiben támogató vagy hátráltató tényező az egyetemi tanulmányaik tekintetében. Ennek a viszonyrendszernek a fel- és megismerése a szakkollégium szakmai vezetésének a feladata, és erre érdemi választ is kell tudni adniuk. Ezt a szervezeti feltételt az inkluzív környezet kapcsán a megvalósítók felkészültségeként definiálhatjuk. (Varga, 2014) A projektben, a szervezetben

résztevő személyek felkészültségéről egy 2015-ben végzett vizsgálatból kiderült, hogy tisztában vannak a szakkollégisták háttérével és ezt figyelembe is veszik, amikor velük dolgoznak. (Trendl, 2015a) Természetesen a szakkollégisták zöménél a családi háttér morálisan támogató, hiszen eljutottak a felsőoktatásba. Viszont az onnan hozott hátrányok és viszonyrendszerek megismerése, a saját identitás felfedezése, az én elfogadása ebben az életkorban kezd tudatossá válni. Ezzel párhuzamosan a diákok nagy részében az is megfogalmazódik, hogy ők már nem feltétlenül tagjai annak a közösségnek, ahonnan indultak, hiszen legtöbbször első generációs diplomás, így a társadalmi mobilitás okozta identitásválsággal is meg kell küzdeniük. Így amennyiben szükséges, egyénre szabott mentálhigiénés tanácsadást is igénybe tudnak venni a szakkollégisták, hogy identitásuk és énképük minél egészségesebb legyen és feltételezett tehetségük alkotóvá tudjon válni.

A tehetséggondozás intézményi, szervezeti, pedagógiai program elemeinek áttekintésével és a pécsi szakkollégiummal történő összevetésével célunk volt, hogy a tehetséggondozás Magyarországon is elterjedt modelljének működését bemutassuk egy roma szakkollégium példáján keresztül. Jelenleg a szakirodalomban a roma szakkollégiumok kevésbé tehetséggondozó intézményekként mintsem hátránykompenzáló szervezetekként vannak jelen a felsőoktatásban. Ez egy első lépés abba az irányba, hogy bebizonyítsuk, tehetséges fiatalok mindenhol találhatóak, így egy roma szakkollégiumban is, és hogy a tehetségük kibontakoztatásához egy olyan befogadó – inkluzív – környezet működtetése szükséges, amelyben az egyéni igényekhez igazodóan, közösségi tevékenységekbe ágyazottan lehetséges a hátránykompenzáció – a társadalmi hátrányok leküzdése – mellett a tehetségüket is gondozni.

Kölcsönösen befogadó környezet kialakítása

Disszertációmban Varga (2014) folyamatelvű vizsgálati modelljére támaszkodom, melynek segítségével a Wlisslocki Henrik Szakkollégium inkluzivitásának mértékét és mibenlétét tudjuk elemezni, értelmezni. A modellben „Folyamat”-ként feltüntetett egységet vizsgáljuk ebben a fejezetben. A „Bemenet”-re vonatkozóan egy korábbi fejezetben bemutattuk a felvételi, a toborzás menetét, a bekerülés feltételeit, melyek méltányossági kritériumok mentén kerültek meghatározásra, illetve a bekerült diákok társadalmi és nemzetiségi jellemzőit. A „Kimenet”-ről az értekezés lemorzsolódással és végzettségi adatokkal foglalkozó fejezete szól, mely a diákok végzettségi és lemorzsolódási jellemzőit vizsgálja.

1. A sokszínűséget tükröző tér: tárgyi környezet

A Szakkollégium működése számára mindig is teret és lehetőséget biztosított a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Ez manifeszt módon kezdetben egy szakkollégiumi szobában öltött testet, melyet a hallgatók rendeztek be a saját igényeik szerint. A felszerelést – bútorok, számítástechnikai felszerelések, bögrék – pályázati forrásból a Tanszék segítségével szerezték be. 2013-ban viszont a „TÁMOP projekthez” köthetően olyan infrastrukturális fejlesztésre is lehetőség nyílt, melynek segítségével egyrészt nagyobb helyiséghez és jobb minőségű eszközökhöz juthatott a Szakkollégium. Ezt a helyiséget „Közösségi Tér”-nek nevezik. Olyan hely ez, ahová a hét bármely napján betérhetnek a hallgatók, ha e-mailt kell nézniük, ha tanulni szeretnének vagy ha „csak” beszélgetni szeretnének. Ez a tér nemcsak egy szoba, hanem a közösségi programok létrehozásának színtere, a projekthez kapcsolódó megbeszélések helyszíne is. Továbbá a Közösségi Tér vezetőjén, Schäffer Jánoson keresztül a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék könyvtárát is használhatják a hallgatók. 2015-ben a diákok körében felmérésre került, hogy a *„Közösségi tér nyújtotta szolgáltatások mennyire érték el a hallgatókat, és milyen mértékben érezték bevonva magukat a tér kínálta programokba?”*. Összességében elmondható, hogy elégedettek voltak a hallgatók a Közösségi Térrel: 6,4-re értékelték a 7 fokú elégedettségi skálán. A hallgatók által írt szöveges értékelésben a Közösségi Tétről az a kép rajzolódik ki, hogy ez az a hely, ahol az adminisztratív feladataikat, beadandóikat, tanulmányi felkészülésüket végzik a hallgatók. Emellett sok említés olvasható arról, hogy ez az információ legfőbb forrása, a találkozási hely, ahol a többi szakkollégistával meg lehet vitatni a mindennapos ügyeket. Néhány esetben kiemelték, hogy az esetleges problémák megoldásában itt mindig segített a Közösségi Tér vezetője (Trendl-Varga, 2015). Annak érdekében, hogy a Közösségi Tér ne csak a WHSz hallgatói számára legyen elérhető és

nyitott, különböző közösségi, kulturális és szakmai programokat szervezett a Szakkollégium, melyet nyilvános fórumokon keresztül az Egyetem összes polgára számára kínált. Az úgynevezett „Terasz programok” során sokan megfordultak, akik ugyan ismerték a Tanszéket vagy a Szakkollégiumot, de azelőtt még nem jártak ott. Ezek a programok megfelelő alkalmak voltak a sokszínűség megteremtésére. Egyrészt mert sokféle helyről különböző személyek vettek részt rajtuk, másrészt mert a programok tematikájukban multikulturális jellegűek: olyan értékeket igyekeztek bemutatni, melyek a domináns kultúrában kevésbé jelennek meg. Pl.: a megnyitó ünnepségen eltérő kultúrából származó előadók, vagy a magyartól eltérő kultúrával foglalkozó személyek tartottak felolvasást, zenéltek, énekeltek vagy mondtak verset (Schäffer, 2015).

2. A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

Az inklúzió szemléletének gyakorlatba való ültetése talán a legnehezebb kihívás. Ehhez nyilvánvalóan az szükséges – ahogyan a modell szerzője (Varga, 2014) is írja -, hogy a szervezetben jelenlévő összes szereplő belsővé tegye a befogadó szemléletet és azt egységesen kezelve kifelé is képviselje. A befogadó pedagógiai környezetről és a WHSz-ről született korábbi írásokban (Bárdossy, 2006; Forray-Boros, 2009; Trendl, 2013; Varga, 2014) egyértelműen kitűnik, hogy a Szakkollégium létrehozását és működtetését azért tartják nagyon fontosnak a vezetők és a benne résztvevők, mert úgy érzik, hogy olyan közösségnek lehetnek tagjai, ahol segítséget, támogatást kapnak, ahol úgy érzik, hogy befogadták őket, és tevékeny részesei lehetnek a szervezet életének.

A 2013-2015 között zajló programot értékelő akciókutatás egyik szegmense a „TÁMOP projekt” alapvetéseit tartalmazó Pedagógia Programnak a vizsgálata volt a célok és megvalósult tevékenységek tükrében. Az elemzést Pálmai Dóra készítette tartalomelemző módszerrel. A tanulmányból kiderül, hogy a projekt alapvető céljai között megjelennek mindazok az értékek, melyek egy inkluzív rendszer működésében elengedhetetlenek. Ilyen értékek az egymás iránti szolidaritás, az otthonról hozott értékek tisztelete, a multikulturalizmus és az antirasszizmus eszméinek megismertetése a hallgatókkal (Pálmai, 2015). Ezeknek az értékeknek az átadása elsődleges volt a projekt során. Ezt természetesen segítette a program megvalósításában résztvevő szakemberek sora, és az általuk alkalmazott újszerű, alternatív pedagógiai módszerek, melyek kifejtésére alább pontban kerül sor.

A Szakkollégium befogadó szemléletnek a legkésebb bizonyítékai talán a hallgatókkal készült mélyinterjúkban találhatók, melyek 2015. május-júniusban kerültek felvételre. Az

interjúk (6 darab) során 5 fő említette, hogy a Szakkollégium közössége meghatározó volt számára, illetve, hogy ebben a környezetben biztonságban érezte magát. (Trendl-Varga, 2015)

Az interjúk mellett a szakkollégistákkal kérdőív is felvételre került a kutatás során. A kérdőív alapvetően arra szolgált, hogy a projekt hasznosságát a hallgatók szemszögéből lehessen értékelni, de ennél talán fontosabb, hogy minden egyes projektem esetében a hallgatók tevékenységbe való bevonódásának mértékét is megismerhetjük. (Trendl-Varga, 2015) Valójában ezen keresztül nyerhetünk arra vonatkozóan információkat, hogy a „TÁMOP projekt” célcsoportja – a disszertációban bemutatott 2013 és 2015-ös tagság – mennyire érezte magáénak azt a komplex ösztöndíjprogramot, melyben bő két és fél évig résztvevők voltak. A bevonódás mértékét hétfokú skálán jelölték a kitöltők. A skálák eredményeit összegezve 4,1-es értéket kapunk, amit úgy értékelhetünk, hogy a hallgatók inkább érezték magukat bevonva, mintsem kívülállónak a tevékenységek során. Természetesen a kutatók arra is rákérdeztek, hogy hogyan lenne növelhető a bevonódás. A kapott válaszok így összegezhetők: „Ha nagyobb beleszólása lenne a szakkollégistáknak a programok kialakításába.” Az előző mondatot értelmezhetjük úgy, hogy a Szakkollégium közössége nagyobb teret követel magának a számukra létrehozott támogató tevékenységek tervezése során, amely arra enged következtetni, hogy ez a közösség kritikusan tekint azokra a történésekre, melyeknek részesei, és lehetőséget követel saját maga számára, hogy a saját képére formálhassa azokat. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a projekt szakmai vezetésének és a megvalósításban résztvevőknek sikerült biztonságos helyet/környezetet teremteniük a program résztvevői számára, de az abban résztvevők érdekei, igényei kevésbé jelentek meg a megvalósult programok során. Így a befogadás sem valósulhatott meg teljes mértékben.

3. Interakcióban a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

Az inklúzió folyamatelvű modelljében a „Folyamat” elemei sorában a megvalósítók felkészültségét illetően az adott szakember végzettségét és gyakorlati tapasztalatát, másrészt a sokszínűség (diverzitás) kezeléséhez szükséges eszközrendszer birtoklását szükséges vizsgálnunk. (Varga, 2014) A WHSz-hez kötődő oktatók, akik állandó szereplői a Szakkollégium életének, alapvetően a Romológia és Nevelésszociológia Tanszéken dolgoznak és végzik oktatói, kutatói tevékenységüket. Természetesen a kutatási területeikből és érdeklődési körükből adódóan alapvetően érzékenyek a hátrányos helyzetű, különösen a cigány/roma népességgel kapcsolatos kérdésekkel kapcsolatban. Ennek explicit kifejeződése,

hogy nem sokkal a Tanszék önállóvá válása után (1998.) létrehozták a szóban forgó Szakkollégiumot. A projekt keretében számos szakember kapcsolódott be a programba, akik magas szakmai tudásukkal, alternatív pedagógiai módszereikkel és önreflektív attitűdjükkel járultak hozzá a WHSz hallgatóinak sikeres előmeneteléhez. Honnan tudhatjuk, hogy valóban elkötelezett, megújulásra, a sokszínűséget szem előtt tartó személyekről van szó? Erre a kérdésre is a „TÁMOP projektet” vizsgáló kutatásból nyerhetünk információkat.

Pálmai tanulmánya szerint a projekt által kitűzött célok és azok megvalósítása nem teljesült volna, ha azok nem a megfelelő módon és szinteken épülnek egymásra. Pálmai részletesen bemutatja, hogy az ösztöndíjprogram során milyen módszerekkel támogatták a különböző fejlesztő tevékenységek a hallgatók tanulmányi, szakmai előmenetelét és személyes kompetenciáik fejlődését. (Pálmai, 2015) A tanulmányból kiderül, hogy a program sokrétű szolgáltatási rendszerből állt, melynek során a különböző szakemberek más-más módszerekkel igyekeztek a hallgatók igényeihez igazodó képzéseket, fejlesztéseket megvalósítani, ezen keresztül elérni a fent már bemutatott célokat, és átadni a fent említett értékeket.

Trendl és Varga (2015) arról ír részletesen, hogy a projektbe bevont megvalósítók saját bevallásuk szerint mennyire voltak elkötelezettek a program által kitűzött célok iránt. Elemzéséből kiderül, hogy a szakemberek összességében sikeresnek ítélték meg a projektelemeik, tevékenységeik megvalósítását, de említést tettek arról is, hogy néhány esetben akadályokba ütköztek, melyek veszélybe sodorták az általuk kitűzött célok megvalósulását. Az akadályok elhárítása, vagy kihívásokra adandó válaszokat összegezve elmondható, hogy a megvalósítók alapvetően a saját erőforrásaik megsokszorozásában látják a lehetőséget a problémák megoldására. (Trendl-Varga, 2015:57-58)

4. Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések

Ezen szempont érvényesülése talán az egyik lehangsúlyosabb és leggyakrabban felbukkanó eleme a Wlislócki Henrik Szakkollégiumnak. A Szakkollégiumban 2013 és 2015 között megvalósult ösztöndíjprogram során a szakkollégisták saját portfóliót vezettek, mely gyakorlatilag egy olyan dokumentumgyűjtemény, amelynek segítségével részletesen nyomon követhetők a hallgatók vállalásai, teljesítései, előrehaladásuk. A Hallgatói Portfólió projektem a részletesebben vizsgált időszakon (2013-2015) végighúzódó tevékenység volt. A rendszerét, működését leíró dokumentum az ösztöndíj program legelején (2013) megszületett, és 2015 végéig többször végeztek módosításokat rajta. A módosításokra azért volt szükség,

mert a hallgatói és támogatói (tutor³³, mentor³⁴) visszajelzésekből kitűnt, hogy a portfólióban használt egyes dokumentumsablonok kevésbé voltak használhatók az elvégzett tevékenységek dokumentálására. Azt tapasztalták ugyanis, hogy a formai szempontok túlsúlyban voltak a tartalmi szempontokkal szemben. Ennek ellensúlyozására a tutoroktól szöveges értékelést kértek a félév végén, ugyanígy a nyelvoktatóktól is, a tanulmányi eredménynél bevezetésre került plusz öt pont, amellyel a szakmai vezetés a kiemelkedő tanulmányi munkát kívánta szorgalmazni. Ezenkívül a nem kötelező, szakkollégiumon kívül végzett tevékenységek értékelését az elvárt 100% fölé helyezte, és pénzösszeget rendelt egy-egy ilyen pontszám mellé. Így is ösztönözve arra a hallgatókat, hogy igyekezzenek önállóan, a saját szakmai fejlődésük érdekében a szakkollégiumon kívül is tevékenykedni. A portfóliók értékelése azt az alapelvet követte, hogy mindenkit a saját maga által vállalt és teljesített pontszámok alapján kell értékelni. Ez a folyamat természetesen ott kezdődik egy-egy félév során, hogy a szemeszter elején a hallgatók személyes vállalásokat tesznek – kiválasztják a program által kínált szolgáltatások közül a számukra szükséges tevékenységeket – és az a szerződésükben rögzítésre került. Ezeknek a vállalt tevékenységeknek a teljesítését vagy nem teljesítését vezették a félévek során a portfóliójukban és ez került értékelésre a félévek végén természetesen differenciáltan: összesítésre került, hogy a félév elején vállalt tevékenységek közül mennyit teljesített a hallgató. Erre kapott egy százalékot, amely alapján a következő félévben az ösztöndíjának összege meghatározásra került. (Trendl, 2015b)

5. Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködésekén keresztül: partneri háló

A belső és külső partneri háló elengedhetetlen egy befogadó pedagógiai környezetben, ugyanis e nélkül a tanulók eredményessége nehezebben növelhető. (Bárdossy, 2006) A Wlisslocki Henrik Szakkollégium esetében 2013 és 2015 között sikerült olyan széles partneri hálót kialakítani a „TÁMOP projektnek” köszönhetően, mely lehetővé tette egyrészt a hallgatók kapcsolati hálójának bővülését, a hallgatók intézményhez való erősebb kötődését, és a szervezet számára is lehetőség nyílt más szervezetekkel való együttműködésre. Ezek az eredmények több projektelemen keresztül valósultak meg, melyekről részletesebb olvashatunk a már korábban említett záró kutatást bemutató kötetben. (Varga, 2015c) Ilyen projektelelem volt a tutori rendszer, a mentori rendszer, a hálózatosodás, az önkéntesség és a szakmai együttműködések. Az értekezésben a tutori és mentori rendszer vonatkozó tapasztalatait villantjuk fel. A

³³ A hallgatók személyes támogatását biztosító egyetemi oktató.

³⁴ A hallgatók támogatását biztosító felsőbb éves vagy PhD hallgató.

Szakkollégium létrehozásakor és a megvalósult „TÁMOP projekt” egyik alapköve a tutori rendszer felállítása volt. Erről részletesen Orsós Anna tanulmányában olvashatunk. (Orsós, 2015) Az inkluzív környezet meglétének bizonyítására ezeknek a rendszernek a létrehozása, működtetése és bemutatása talán a legrelevánsabb.

A tutor a WHSz esetében olyan egyetemi oktató, aki az adott hallgató szakjához köthető valamely tanszéken tanít, kölcsönös szimpátia alapján került kiválasztásra és önkéntes alapon vett részt a projektekben. Ezen jellemzők mentén a tutor az a személy, aki személyes találkozások alkalmával segíti, támogatja a szakkollégista tanulmányi, szakmai és tudományos előrehaladását. Mivel a hallgatók a PTE sok (7) karáról érkeztek, ezért a tutorok is ezen karokról kerültek ki. Ez azt jelentette, hogy a Szakkollégium „ki tudott törni” a Bölcsészettudományi Kar kereteiből, és képes volt olyan oktatókból álló hálózatot létrehozni, amely a projekt előrehaladása során segítette újabb hallgatók bevonását, illetve kevésbé mérhető módon ugyan, de hosszú távon segíti a tutorált hallgatók intézménybe való beágyazódását, így erősítve a hallgatók intézményhez való kötődését. A tutori rendszer eredményességéről egyértelműen pozitív visszajelzéseket adtak a hallgatók (Trendl-Varga, 2015), melyet egy későbbi vizsgálat is megerősített. (Horváth et al., 2023) A projektelem a 2015-ös vizsgálat elégedettségi skáláján nagyon magas (6,5) értéket kapott. A szöveges értékelések több esetben tettek említést a közvetlen, személyes kapcsolatáról, amely segítségével a hallgató személyes problémáit tudták megoldani. A mélyinterjúk során a tutori projektelemről pozitív konnotációban beszéltek a hallgatók, ebből kiderült, hogy ez a kapcsolat fontos és hasznos volt számukra az egyetemen való eligazodásban. Természetesen további vizsgálatokat lenne érdemes arra vonatkozóan végezni, hogy a hallgatók számára ez a fajta személyes támogatás pontosan hogyan segíti elő az intézményhez való kötődést, de ehhez jelenleg nem állnak rendelkezésünkre megfelelő adatok.

A személyes támogatás megvalósulásának másik formája a mentori rendszer³⁵ volt a „TÁMOP projektben”. A projekt elején minden hallgató mellett állt egy mentor, aki felsőbb éves hallgató, vagy PhD hallgató volt, és kortárs segítőként támogatta a szakkollégistát. A szakkollégisták visszajelzései alapján azonban ez a működés kevésbé hatékonyan tudta támogatni őket az egyetemi életbe való bevonódásban, így az első félév után átalakult a rendszer: egy-egy mentorhoz meghatározott funkciót, feladatot rendelt a szakmai vezetés, így a mentorok gyakorlatilag minden hallgató számára rendelkezésre álltak. Ilyen feladat volt például az idegennyelvi felkészítés, tantárgyi felkészítés, pályázatírásban való segítségnyújtás.

³⁵ Részletesebben lásd Schäffer János vonatkozó írását. (Schäffer, 2015)

A hallgatók a zárókutatásban 5,5-ös értékkel illették a mentori rendszert, ami azt jelenti, hogy elégedettek voltak vele. A mélyebb, kvalitatív kutatási eszközökkel nyert adatok elemzése (szöveges értékelés, interjúk) során kiderült, hogy nagyon sok esetben vették igénybe a mentorok nyújtotta segítséget és nem kizárólag a szakmai vezetés által meghatározott feladatkörökben, hanem olyan problémák megoldásában is segítséget kaptak, mely nem tartozott a mentorok kötelességei közé. (Schäffer, 2015) Ezt értelmezhetjük úgy, hogy ugyan a rendszer funkcionálisan megváltozott, de a hallgatók számára a mentorok bizonyos esetekben betöltötték személyes támogató funkciókat is. Ezen kívül fontos a mentorokat, mint a projekt partnereit említeni, hiszen ők is a PTE több karáról és a legkülönbözőbb szakjairól érkeztek, ezáltal is színesítve a WHSz közösséget, és erősítve a Szakkollégium létét a saját környezetükben.

6. A sokféleség kihívásából eredő üzenetek megértése: folyamatos megújulás

A befogadó környezetet vizsgáló szempontok közül az utolsó az a folyamatos tevékenység, melynek át kell hatnia az egész szervezetet és annak minden részvevőjét. Ez pedig a szervezet működésének folyamatos felülvizsgálata, a hiányosságok kiküszöbölésére tett fejlesztési stratégia elkészítése és végrehajtása, hogy az inklúzió ne csak egy pillanatnyi állapot, hanem egy állandósult keret legyen. Ennek a szempontnak a meglétét nehezen tudjuk jelen esetben a Wislocki Henrik Szakkollégium esetében vizsgálni, hiszen erre vonatkozóan nem végeztünk felmérést. A „TÁMOP projekt” eredményességét vizsgáló kutatásban a megvalósítók megújulási készségét már említettük az elkötelezettség kapcsán, amely releváns jellemző lehet ezen szempontnál is. Ezen túlmenően említhetjük azt is, hogy a két és fél éves projekt során a szakmai vezetés hetente ülésezett, a szakmai megvalósítókkal előre meghatározott időközönként egyeztetéseket tartott, és az ezeken az üléseken felmerült változtatási igényeket figyelembe véve, igyekezett a projekt előre haladását módosítani, a nehézségekre vagy hiányosságokra reagálni. Konkrét fejlesztési stratégiát nem készített a projekt vezetése, ami miatt a legtöbb kihívás felbukkanásakor ad hoc módon reagált, és ez nehezítette a rendszerszintű megújulást és a folyamatos fejlesztést.

Összegzés

Összességében elmondható, a Szakkollégium a kezdetek óta olyan az inklúzió mellett elkötelezett környezetben létezik, törekszik a kölcsönös befogadás folyamatelvű modelljében

meghatározott jellemzőknek megfelelni. Az elemzés során rámutattunk azon elemekre, amelyek biztosítják az inklúzió folyamatos jelenlétét, de felvillantottuk azon hiányosságokat is, melyek hátráltathatják ennek a folyamatnak a teljes megvalósulását. A vizsgálatunk végén tehát egyértelműen kirajzolódtak a WHSz azon működési területei, ahol beavatkozásra és további fejlesztésekre van szükség.

A tárgyi környezet kapcsán bizonyítottuk, hogy a Szakkollégiumba bekerülő hallgatók számára folyamatosan elérhető egy tér, ahol lehetőségük van az információcserére, találkozásokra, és olyan infrastrukturális feltételek vannak, melyek támogatják az egyetemi tanulmányaikat. E mellett viszont a Szakkollégiumon kívülről jövők számára kevésbé elérhető, nyilvános a Közösségi Tér.

A befogadó szemlélet megvalósulását („a sokszínűség értékelése”) maguk a hallgatók cáfolták meg a visszajelzéseik alapján. A WHSz szakmai vezetése nagyon szűk területen vette figyelembe a résztvevők igényeit és a hallgatók által artikulált változtatási szándékot strukturálisan nem építette be a rendszerbe.

A megvalósítók felkészültségét és önreflektív voltukat bizonyították az idézett tanulmányok, melyekből kiderül, hogy a hallgatók fejlesztéséhez, a kihívásokra való reagáláshoz arra van szükség, hogy ők maguk újragondolják módszereiket, újabb és újabb ötletekkel, megoldásokkal gazdagítsák képzéseiket, tevékenységeiket.

A személyre szabott tartalmak és cselekvések megjelenését a szervezet működésében a 2013-ban kidolgozott Hallgatói Portfólió bemutatásával igyekeztünk szemléltetni. Fontos célkitűzés volt ugyan, hogy a hallgatók fejlesztése, támogatása személyre szabottan történjen a projekt során, de a szakkollégisták visszajelzése alapján ez nem valósult meg teljes mértékben, melyre folyamatos korrekciós lépésekkel igyekeztek reagálni a felelősök.

Az elemzési szempontok közül talán a partneri háló kialakítása volt a legsikeresebb, mely biztosítéka lehet az inklúzió széleskörű megvalósításának. Többek között tutorok, mentorok, különböző civil és szakmai szervezetek hálója veszi körül a WHSz-t, melyek erős kapcsolódást biztosítanak az Egyetemhez, azon kívül pedig a munkaerő-piachoz.

A rendszer, a szervezet működésének folyamatos megújulását és a kitűzött célok megvalósulását támogató elvek érvényesülésének felülvizsgálata időnként megtörtént ugyan a Szakkollégium életében, de a változást támogató stratégiai koncepció akkor nem készült. Ez a dokumentum nagyban támogatná, hogy a WHSz-ben megvalósuló projektek során folyamatosan biztosítva legyenek az inklúzió megvalósulását biztosító szempontok, tevékenységek, akciók.

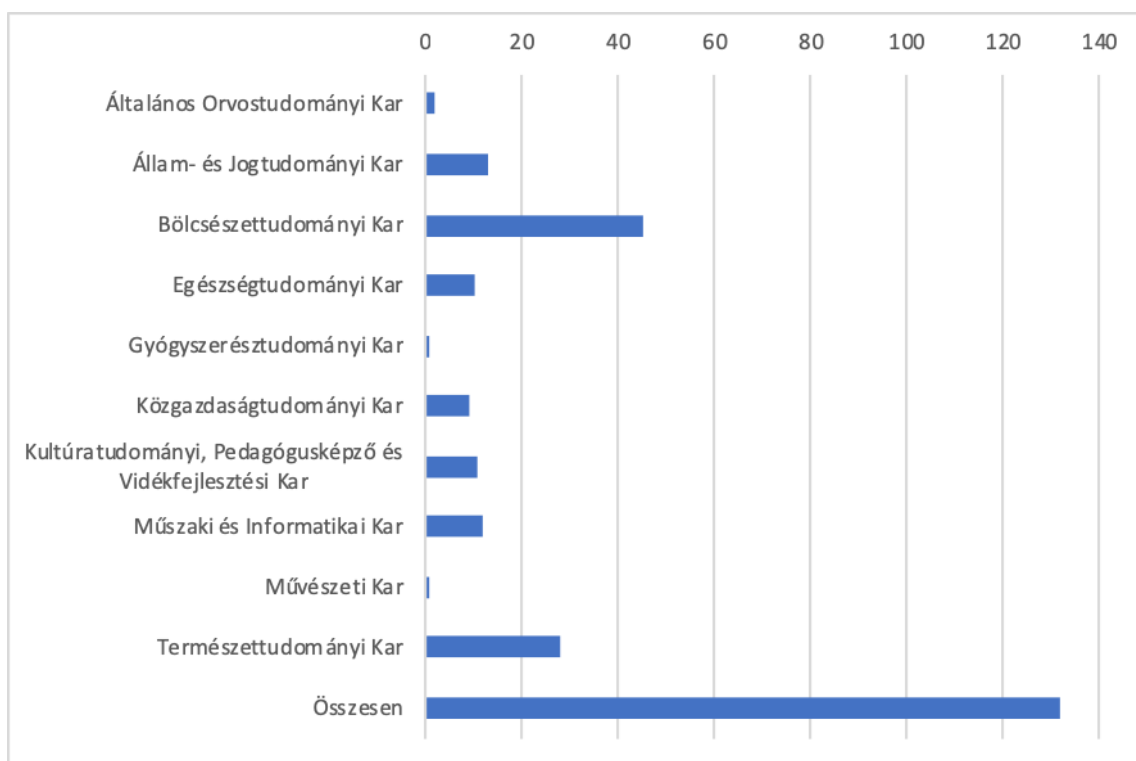
A szerző törekvése az volt, hogy az elemzésen keresztül bemutassa azon tevékenységeket, melyek komplex és egyidejű működtetése egy Egyetemen belüli Szakkollégiumban lehetővé teszi, hogy a sikeres egyetemi pályafutás elérhetővé váljon a PTE-n alulreprezentált csoportok számára, és hozzásegítse őket a sikeres diplomaszerzéshez. A vizsgálat során láthatóvá vált, hogy az inklúzió vizsgálatát lehetővé tevő folyamatelvű modell elemei megtalálhatóak a szervezet működésében, vannak, amelyek sikeresen működnek és vannak, amelyek megvalósulását további elköteleződéssel és befektetéssel kell támogatni, ahhoz, hogy megvalósuljanak.

Végzettségi és lemorzsolódási adatok a Wlisslocki Henrik Szakkollégium hallgatói körében

A 2013-2018 között működtetett komplex ösztöndíj program során 102 – a Pécsi Tudományegyetemen jogviszonnyal rendelkező – hallgatóval kötött a Wlisslocki Henrik Szakkollégium ösztöndíj szerződést. Vagyis ők voltak azok, akik rendszeres támogatásban részesültek legalább egy szemeszteren keresztül. A 102 hallgató képzési, végzettségi és lemorzsolódási adatait vizsgáltuk meg a PTE Neptun Tanulmányi Rendszerében³⁶.

Az 11. ábrán a szakkollégisták karok közötti megoszlása látható.

11. ábra: A Wlisslocki Henrik Szakkollégium ösztöndíjas hallgatóinak megoszlása karonként 2013-2018 között. Saját szerkesztés. (N=102)

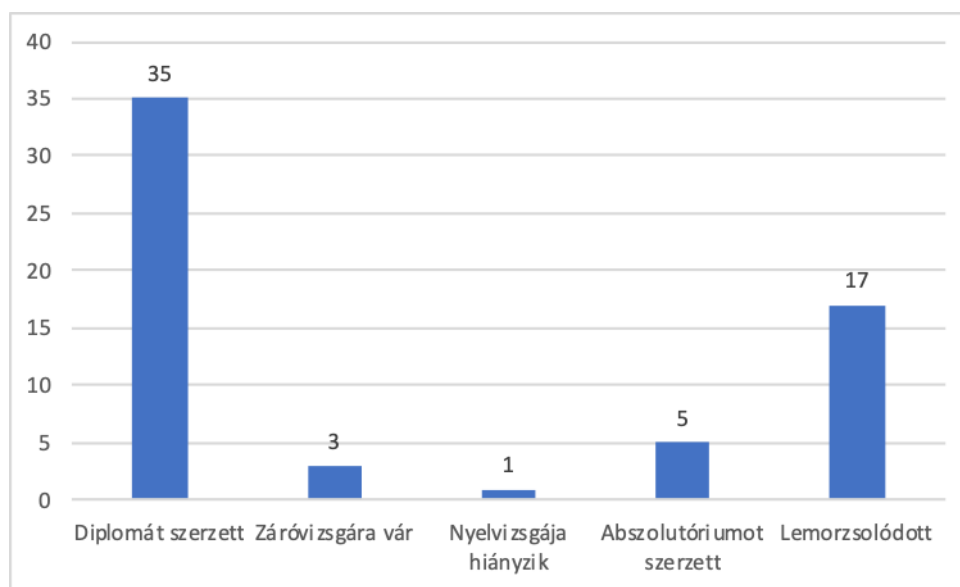


Az ábráról jól leolvasható, hogy mely karok népszerűek a cigány/roma szakkollégisták körében. Legelső helyen a bölcsész szakok állnak. Ha a szakokat vizsgáljuk, azt mondhatjuk el, hogy a 45 főből 13 fő romológia szakos, valamely szociológiához köthető szakos 15, a

³⁶ Az értekezésben a PTE Wlisslocki Henrik Szakkollégium diákjaira vonatkozó adatokat a PTE Oktatási Igazgatósága bocsájtotta rendelkezésünkre. Ezúton is külön köszönöm Vaszari Csaba és Vancsik Péter gondos kutatómunkáját.

többiek jórészt tanárképzésben vettek/vesznek részt. A második helyen a természettudományokhoz köthető szakok állnak. Ebben a kategóriában a földrajz, biológia, matematika és fizika a legnépszerűbbek. A BTK és TTK szakos hallgatók között 23 fő az, aki tanárképzésre járt vagy jár. Az összesítésben látható, hogy közel 130 egységet ábrázoltunk összesen a diagramon. Ennek oka, hogy több hallgató képzésváltásból és újrafelvételizésből adódóan többféle képzést is elkezdett.

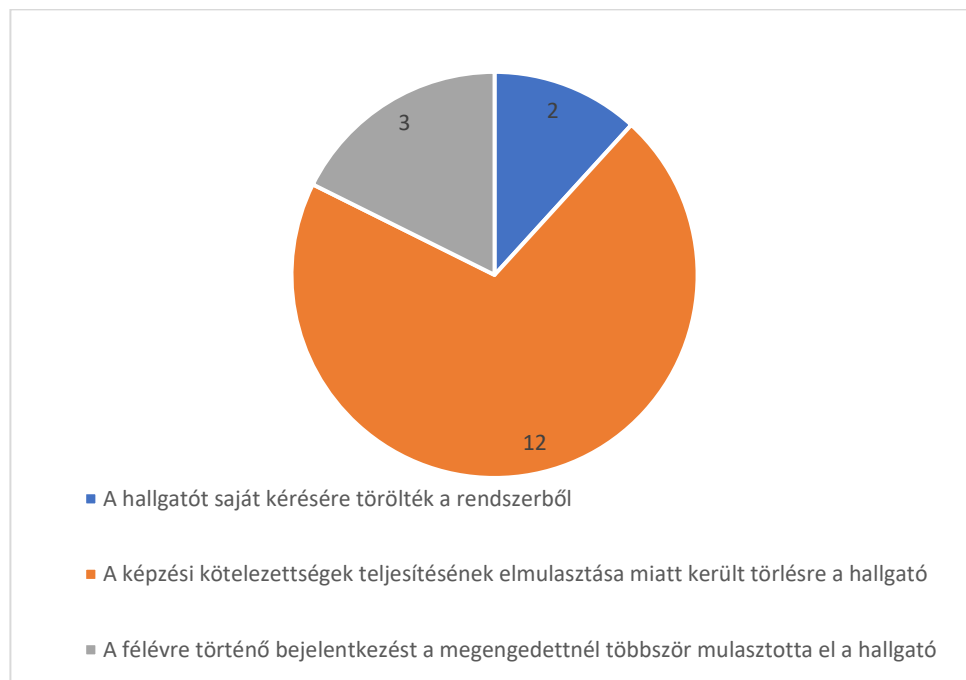
12. ábra: Végzettségi és lemorzsolódási adatok a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumban 2018 júniusában. Saját szerkesztés. (N=61 fő)



A végzettségi és lemorzsolódási adatokat bemutató ábráról (12.) leolvasható, hogy a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumban 2013-2018 közötti időszakban 61 fő fejezte be a tanulmányait sikeresen vagy sikertelenül. A disszertációban sikertelenül teljesítőknek – lemorzsolódottaknak – azokat tekintjük, akiknek a hallgatói jogviszonya megszűnt a Pécsi Tudományegyetemen a végzettség megszerzése nélkül. Tehát azokat, akik túllépték a képzési idejüket, de még rendelkeznek jogviszonnal, azokat úgy vesszük, hogy még a „rendszerben vannak” és van esélyük a végzettség megszerzésére. Jól látható, hogy ennek mentén 35 fő az, aki diplomát szerzett, és további 9 fő az, aki az abszolutóriumát megszerezte, de a záróvizsga és a diplomaszerzés feltételeit (szakdolgozat, nyelvvizsga) nem teljesítette. Az általunk vizsgált adatok szerint 17 fő volt az, akiknek valamilyen okból kifolyólag a végzettség megszerzése nélkül szűnt meg a hallgatói jogviszonya a Pécsi Tudományegyetemmel.

A hallgatói jogviszony megszűnésének okát tudjuk vizsgálni, de ezek a magyarázatok, okok inkább adminisztratív kategóriákként írhatók le.

13. ábra: Hallgatói jogviszony megszűnésének okai 2013-2018 között. Saját szerkesztés.
(N=17 fő)

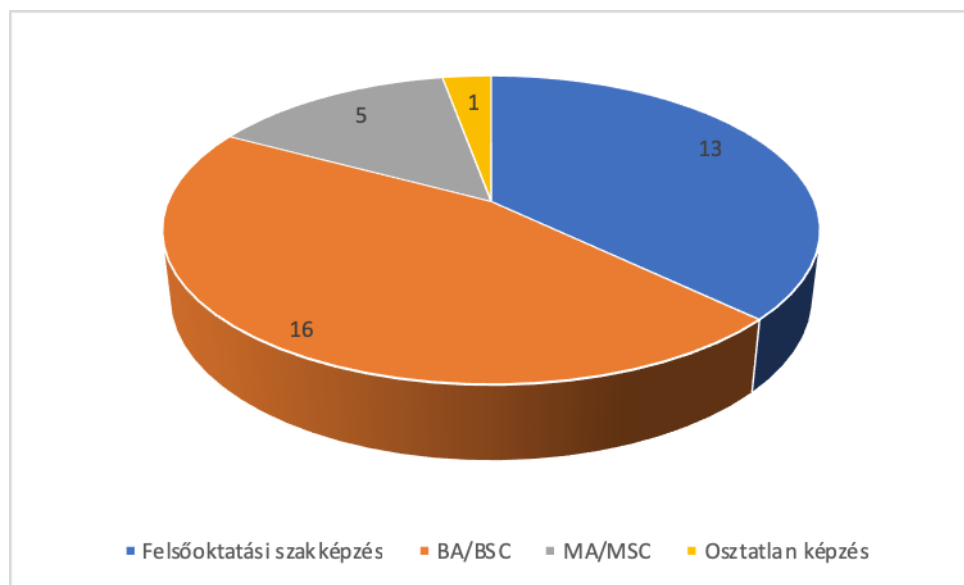


A kördiagramon ábrázoltuk, hogy milyen okból szűnt meg az egykori WHSz-es hallgatók jogviszonya. Jól látható, hogy a legtöbbször esetében az egyetem törölte őket a Tanulmányi Rendszerből, mert képzési kötelezettségüket nem teljesítették. Ennek hátterében leggyakrabban a három sikertelen kurzusteljesítés vagy a képzési idő kétszeresének meghaladása áll. A másik 5 fő esetében az hivatalos okok mögött a végzettség megszerzéséről való teljes lemondás állhat. Természetesen a központi egyetemi rendszerből nem kaphattunk név szerinti adatokat a lemorzsolódókra vonatkozóan, így további és mélyebb vizsgálatot igényel, hogy kik és miért morzsolódtak le az egyetemről. Különösen fontos lenne ezeknek a magyarázatoknak a megvizsgálása a szakkollégium szempontjából is, hiszen ez azt jelenti, hogy az ösztöndíj program nem nyújt mindenki számára megfelelő szolgáltatásokat az egyetemi tanulmányok elvégzéséhez.

Végzettségi adatok

A következő részben a vizsgált időszakban a szakkollégisták által elvégzett képzések típusát és az esetleges továbbtanulási irányokat mutatjuk be. A végzettségi adatok részletezését a következő ábrán foglaltuk össze.

14. ábra: A megszerzett végzettségek típusa a Wlislócki Henrik Szakkollégiumban a 2013-2018 közötti időszakban. Saját szerkesztés. (N=35)



A diagramról leolvasható, hogy a szakkollégium ösztöndíjasai a vizsgált időszakban legnagyobb részt egyetemi alapképzésen és felsőoktatási szakképzésen szereztek oklevelet. Öten mesterképzésen végeztek és egy fő osztatlan képzésen, ami a gyógyszerész képzést jelenti ebben az esetben.

Az alacsonyabb végzettségi fokokról (FOKSZ, BA/BSC) többen is tovább tanultak. Volt, aki újabb felsőfokú szakképzést kezdett el (3 fő), volt, aki BA-n folytatta innen tanulmányait (1 fő), volt, aki osztatlan képzésben (3 fő). Az alapképzés megszerzése után 7 fő volt, aki mesterszakon folytatta tanulmányait, és 1 fő jutott be doktori képzésre.

További kutatási irányok

A fent bemutatott adatok mentén több irányba is folytathatjuk és szükséges is folytatni a vizsgálatokat. A lemorzsolódás okait két szinten is érdemes lenne vizsgálni. A WHSz szempontjából fontos lenne mélyinterjúk módszerekkel fényt deríteni arra a kérdésre, hogy melyek azok az egyéni szükségletek, tényezők, amelyekre az ösztöndíj program nem tudott megfelelő választ adni. Ez a kérdéskör jelentősen hozzájárulhatna ahhoz, hogy a lemorzsolódással nagyobb mértékben veszélyeztetett hallgatói csoportok (Pusztai, 2011, Berei, 2018) perzisztenciáját - a végzettség megszerzésére irányuló elszántságot - (Pusztai, 2018) növelni lehessen. Természetesen ezzel hozzájárulhatunk, hogy a cigány/roma szakkollégiumok hallgatói rezilienciát növelő hatását támogassuk, és esetlegesen az ugródeszka jelenséget erősítsük. (Ceglédi, 2018a) A második kérdéskör, hogy az egyetemi tanulmányok befejezéséhez és a hallgatói jogviszony végleges megszűnéséhez milyen okok vezettek. A fenti két kérdéskör alaposabb megválaszolásához mélyinterjúk vizsgálatokra, és a hallgatók tanulmányi életútját nyomon követő rendszer kiépítésére és vizsgálatára lenne szükség. A Pécsi Tudományegyetemen – a Dunaújvárosi Egyetemhez hasonlóan – kidolgozás alatt áll egy komplex szolgáltatási rendszer³⁷, amely a lemorzsolódás megelőzését hangsúlyozza.

Kutatásunkban a 2013 és 2018 közötti időszak végzettségi és lemorzsolódási adatait vizsgáltuk egy időpillanatban (2018 június) egy cigány/roma szakkollégium esetében. A vizsgálatból látható, hogy a diákok 83,3%-a megszerezte a kívánt végzettséget vagy még a „rendszerben van” és aktív jogviszonya van a Pécsi Tudományegyetemmel, vagy a végzettség megszerzése előtt áll különböző fokon: abszolutóriumot szerzett, záróvizsgára vár, nyelvvizsgálója hiányzik a diplomához. A szakkollégisták 16,7%-a morzsolódott le a pécsi egyetemről. Megvizsgáltuk, hogy ez mit jelent az adminisztratív kategóriák szerint. Ezek után rávilágítottunk, hogy melyek lehetnek azok a következő lépések, melyek közelebb juttatnak minket a válaszhoz arra a kérdésre, milyen tényezők vezethetnek a lemorzsolódáshoz, és ezek kiküszöbölésére milyen szemléletre és intézményi környezetre lenne szükség. Ahhoz azonban, hogy megállapíthassuk, hogy a 83,3% megfelelőnek számít-e, további vizsgálatokra lenne szükség intézményen belül (Pécsi Tudományegyetem karai, képzései) és esetlegesen intézmények között (roma szakkollégiumok). Azt tudjuk más kutatásokból (Vaszari, 2018, Varga et al., 2021), hogy a PTE-re 30%-os lemorzsolódás a jellemző, melynél a WHSz eredményesebbnek mondható a saját vizsgálatunk alapján, főképp ha a hallgatók társadalmi háttérét is összevetjük. A WHSz diákjainak kétharmada hátrányos és/vagy halmozottan

³⁷ HABIT modul: Hallgatói Bennmaradás Intenzív Támogatása: <http://pii.pte.hu/content/efop-343-16-2016-00005#>

hátrányos helyzetből jön, míg ugyanez az össz PTE-s adatok esetében elenyésző 2-6% a vizsgált időszakban. (Varga et al., 2021)

Összefoglalás

Jelen értekezés szerzője személyes indíttatásból, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése iránti elkötelezettsége miatt kezdte el szakmai és tudományos munkáját a Romológia és Nevelésszociológia Tanszéken és a Wlislócki Henrik Szakkollégiumban. Saját diákévei alatt hallgatóként tapasztalhatta meg, hogy mind a WHSz, mind a Romver fontos szerepet játszik a benne résztvevők életében, különös tekintettel a diákok tanulmányi előrejutására és közösségi élményeikre. Hosszú szakmai és tudományos munka után készült el ez a disszertáció. Fontos, hogy az olvasó tudja, a szerző diákként, szakmai megvalósítóként, oktatóként, tutorként és kutatóként is jelen volt az értekezésben bemutatott szervezetek és szakkollégisták életében. Ez természetesen felveti a kutatói objektivitás megvalósíthatóságának kérdését. Ennek megítélését a szerző a bírálókra, opponensekre és a széles nyilvánosságra bízta. Annyi bizonyos, hogy most, ezen sorok írása közben érzi úgy a szerző, hogy az eddig leírt mondatok hitelesen „hangzanak”. Nehéz feladat a társadalmi egyenlőtlenségekről és azok megváltoztathatóságáról írni, különösen egy olyan társadalom esetében, ahol a társadalmi hátrányok – gazdasági, iskolázottsági, lakhatási – nemzetiségi/etnikai hovatartozással és ezzel együtt a többségi társadalom előítéletességével párosulnak. Mégis kísérletet tettünk rá. Ehhez a nevelésszociológia és a romológia terminológiáját, valamint kutatási módszereit és nézőpontjait használtuk fel. Első lépésben a magyarországi társadalomra vonatkozóan mutattuk be a társadalmi egyenlőtlenségek változását az oktatásban, az iskolázottságban, majd a társadalmi együttélési stratégiák felvázolásával folytattuk annak érdekében, hogy érthetővé váljon a bemutatott szakkollégiumok működése. A téma tárgyalását a magyarországi cigányság iskolázottságára vonatkozó kutatások áttekintésével folytattuk, majd rámutattunk azokra a jellemzőkre és jelenségekre, melyek tovább árnyalják a cigányság sikertelenségét a magyarországi oktatási rendszerben. Így került sor a hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzet, az interszekcionalitás tisztázására, továbbá a reziliencia értelmezésére. Az iskolában való részvételt befolyásoló bemeneti jellemzők után azokra a lehetséges kimenetekre tértük rá, melyek pozitív illetve negatív eredményei lehetnek ennek a folyamatnak: méltányosság, inklúzió, tehetséggondozás, lemorzsolódás.

A nevelésszociológiai és romológiai kutatások eredményeinek végiggondolása után megfogalmaztuk kutatói kérdéseinket, melyek a két vizsgált szervezetnek célkitűzéseire és gyakorlatára vonatkoztak. Szintén kíváncsiak voltunk a két vizsgált szervezet által támogatott diákokra mobilitási szempontból. Azt is fel szeretnénk tárni, hogy miként működik a WHSz-ben a tehetséggondozás, illetve e szervezet pedagógiai jellemzőire összefüggésben az

inklúzió tartalmi elemeivel. Kérdésünk volt az is, hogy mi jellemzi a WHSz-es diákok eredményességét?

A kérdéseink megválaszolására 2013 és 2018 között több időpontban végeztünk vizsgálatokat, folytattunk kutatást, illetve összegeztük, másodelemeztük a meglévő eredményeket. Ezt részletesen bemutattuk a kutatási módszer(ek) és eszköz(ök) fejezetben, majd minden egyes ezután következő fejezetben igyekeztünk tudományos igénnyel hivatkozni a felhasznált forrásokra és empiriákra.

A különböző vizsgálatok eredményeit két nagyobb fejezetben írtuk le. Ezek közül az elsőben a Romver és a WHSz történetének, működésének és tagságának jellemzőit mutattuk be, vetettük össze. A részletes leírások mellett táblázatok és idővonalon történő ábrázolás segítségével összegeztük a szakirodalmi előzmények, a vezetői interjúk és a saját empirikus kutatásunk eredményeit. Az összehasonlítás eredményeként azonosíthatunk kétféle stratégiát – szeparáció, inklúzió –, melyek implicit és explicit módon is megjelentek a szervezetek dokumentumaiban. Továbbá a célrendszer hasonlóságára is felhívtuk a figyelmet, mely a 2011 óta létrejött roma szakkollégiumok működését is meghatározza.

A diákok felfelé irányuló oktatási mobilitására egyértelmű bizonyítékokat találtunk mind a Romver, mind a WHSz esetében, melyet szintén egy összesítő táblázat segítségével ábrázoltunk. Elmondható, hogy a vizsgált diákok kétharmada elsőgenerációs értelmiségi, vagyis családjukban elsőként szereztek/szerezhetnek diplomát, amely min. egy, de a legtöbb diák esetében két lépcsős ugrást jelent a szülei iskolai végzettségéhez képest.

Miután mindkét szervezet esetében bizonyítást nyert a felfelé irányuló oktatási mobilitás, arra kerestük a választ, hogy a hátránykompenzáció túl a WHSz-ben hogyan valósul meg a tehetséggondozás. Ehhez összehasonlító elemzést végeztünk. Láthatóvá, beazonosíthatóvá váltak és megfeleltethetőek voltak a magyarországi tehetséggondozási modellek elemei a WHSz pedagógiai programjában szereplő tevékenységek. A felsőoktatási tudományos életben végzett tevékenységek igazolására a WHSz diákok TDK eredményeit, konferenciaszerepléseit és publikációikat összegző táblázatot hivatkoztuk.

A tehetséggondozás és hátránykompenzáció úgy tud egyszerre jelen lenni és eredményes lenni egy pedagógiai szervezetben, ha mindazt személyre szabottan, a benne résztvevők egyéni igényeire/szükségeire reagálva, különbözőségeiket értékékként kezelve tesszük. Ezt pedig inkluzív környezetben tudjuk megvalósítani. Ennek megteremtése expliciten megjelent a WHSz pedagógiai programjában, így ennek vizsgálata elengedhetetlen volt a témánk szempontjából. Az inklúzió folyamatelví modelljét (Varga, 2014) felhasználva egy 2015-ben készült komplex kutatás eredményeit másodelemzve jutottunk arra a megállapításra,

hogy bizonyos elemek tekintetében az inklúzió megvalósult, de bizonyos pontokon – diákok bevonása a programok megtervezésébe, differenciált, egyéni tartalmak biztosítása – további fejlesztések szükségesek a kölcsönösen befogadó környezet megteremtéséhez.

Végül, de nem utolsó sorban a fenti állításaink, kutatási eredményeink igazolására a WHSz-es diákok végzettségi és lemorzsolódási adatait vizsgáltuk meg 2013 és 2018 között. Ehhez a PTE tanulmányi rendszerében található objektív mutatókat, adatokat vettük alapul és vontuk le a következtetéseinket: a WHSz-es diákok 17%-a hagyta el a diploma megszerzése nélkül a pécsi egyetemet. Ez felveti a befogadás mértékének kérdését: valójában tud-e reagálni a szervezet a benne lévők szükségleteire, igényeire. Azonban, ha összehasonlítjuk a PTE összegyűjtött adataival, mely 30%-os lemorzsolódást mutat, láthatjuk, hogy a WHSz sikerebben tartja az egyetemen diákokat, mint a PTE.

További kutatási irányok

A disszertáció írása mellett folyamatosan részt veszek e tudományterületen olyan kutatócsoportokban, ahol a cigány/roma fiatalok felsőoktatási előrehaladásának, értelmiségivé válásának útját vizsgálják. Az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport nyújtott lehetőséget egy kérdőíves adatfelvételre jelenlegi szakkollégistákkal, melyet nemrégiben publikáltunk. Vizsgálatunk a befogadó környezet, közte a család fontosságára mutatott rá a reziliens életútban. (Varga-Fehérvári-Trendl, 2023) A Wlislócki Henrik Szakkollégium húszéves évfordulójához kapcsolódik az a komplex vizsgálat, melyet a szakkollégistákkal közösen végzünk, és többek között 50 volt szakkollégistával felvett életútinterjú elemzésére támaszkodunk. Első eredményinket már konferenciákon osztottuk meg és szerkesztett kötet készült. (Trendl-Varga, 2023) Az elemzések jelenleg is zajlanak, hogy minél több oldalról tudjunk számot adni a témáról.

Az értekezésben feltett és megválaszolt kérdések mentén is megfogalmazódnak további kérdések. Fontos lenne mind a Romver, mind a WHSz esetében retrospektív életútinterjúk felvételére, azok elemzésére, hogy megállapíthassuk, pontosan miben és hogyan támogatta a fiatalokat a két szervezet, sikertelenségük esetén pedig, hogy mire lett volna még szükség. A 2011 óta létrejött roma szakkollégiumokkal összehasonlítva is fontosnak gondolnánk hasonló kutatás elvégzését, hogy a jelenleg a „rendszerben” lévő szakkollégisták még hatékonyabb támogatásban részesüljenek.

Felhasznált irodalom

- (1.) Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L., & Porter, R. (eds.). *Intercultural communication: A Reader*. (2nd ed.) Belmont, CA, USA: Wadsworth
- (2.) Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest
- (3.) Androka Rudolf (1982): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat, Budapest.
- (4.) Andorka Rudolf (2001): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- (5.) Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. In: Autonómia és felelősség 1. szám. 2015. Pécs. 45-58.
- (6.) Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.) (2015): Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- (7.) Arató Ferenc – Varga Aranka (2018): Befogadó egyetem. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen.
- (8.) Asumah, Seth N. – Nagel, M. (2014): Preface, in: Asumah, Seth N. - Nagel, M. (szerk.): Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives, New York, USA: State University of New York Press, Albany, 9-13.
- (9.) Babbie, Earl (2002): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Wadsworth, 1989 / Balassi, Budapest, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000.
- (10.) Babusik Ferenc (szerk.) (2002): A romák esélyei. Kávé Kiadó, Budapest.
- (11.) Bakó Boglárka - Tóth Eszter Zsófia (2008): Határtalan nők. Kizártak és befogadottak a magyar társadalomban. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest.
- (12.) Balázs I. - Horváth Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.). Jelentés a magyar közoktatásról 2010. (pp. 325–362) Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- (13.) Balogh Lídia (2009): „Etnikai adatok kezelése a magyarországi sajtóban.” Föld-Rész 2(3–4):88–91.
- (14.) Balogh László (2012): Komplex tehetségfejlesztő programok. Didakt Kiadó, Debrecen.

- (15.) Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. In.: Új Pedagógiai Szemle. LVI. évf. 2006. 3. sz. 35-45
- (16.) Benett, R. (2003): Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27. 2. sz. 123-141.
- (17.) Berei Emese Beáta (2018): Krónikus betegség a felsőoktatásban? Lemorzsolódás-kockázat hátrányos helyzetű hallgatók körében. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen.
- (18.) Bereményi, B. Á. – Carrasco, S. (2017): Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion. In W. T. Pink – G. W. Noblit (szerk.): *International Handbook of Urban Education*. pp. 1169-1198. Springer.
- (19.) Bernáth Anikó (2019) Integration of the Roma in Hungary in the 2010s. In Tóth, I. Gy. (Eds.) *Hungarian Social Report 2019*, Társi Társadalomkutatási Intézet Zrt. Budapest, Hungary; pp. 195-214. ISSN 1419-9793
- (20.) Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism. *Culture Learning*, 2, 17–22.
- (21.) Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
- (22.) Bokrétás Ildikó - Bigazzi Sára (2013): A felsőoktatásban tanuló roma fiatalok pszichológiája. In *Romológia* 1. szám. 86-103.
- (23.) Biczó Gábor – Szabó Henriett (2020): A magyarországi roma szakkollégiumok országos vizsgálata. *Humán regiszter 2020*. Roma Szakkollégiumok Egyesülete, Debrecen.
- (24.) Bíró Boglárka (2012): A Wlislócki Henrik Szakkollégium létrehozásának körülményei. In: *Romológia „akkor és most”*. Konferenciakötet. Gypsy Studies 28. Pécs.
- (25.) Bocsi, V. – Ceglédi, T. (2021). Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum*, 30(3), 329–343. <https://doi.org/10.37708/bf.swu.v30i3.19>
- (26.) Bocsi, V, - Varga, A. - Fehérvári, A. (2023): Chances of Early School Leaving— With Special Regard to the Impact of Roma Identity. *Educ. Sci.* 2023,13,483. <https://doi.org/10.3390/educsci13050483>

- (27.) Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. Új Pedagógiai Szemle, 81–92.
- (28.) Boreczky, Á. (2014). Multikulturalizmus: Multikulturális pedagógia. In Gordon Győri, J. (szerk.). Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban (pp. 21–35). Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó.
- (29.) Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- (30.) Bourdieu, P. (2002): Habitus. In Hillier, J. and Rooksby. E. (eds.) Habitus: A Sense of Place, Burlington. (pp. 27–34). VT: Ashgate.
- (31.) Braxton J. (2000): Reworking the student departure puzzle. Vanderbilt University Press. Nashville. 127-156.
- (32.) Ceglédi Tímea (2018): Reziliens sikertörténetek a Wáli István Református Cigány Szakkollégiumban. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. 128-139.
- (33.) Ceglédi Tímea (2018a): Ugródeszkán – Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő központ. CHERD-Hungary.
- (34.) Ceglédi Tímea – Bordás Andrea – Kardos Katalin (2016): Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 302-316.
- (35.) Ceglédi Tímea, Hamvas László, Katona Csaba, Kiss Andrea, Torner Bernadett, Vas Sándor (2018b): Ugródeszka lendülettel. Reziliens Wális szakkollégisták. Debrecen: Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- (36.) Coombs, Philip H. (1971) Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó Vállalt, Budapest.
- (37.) Csánicz Szabolcs - Cserti Csapó Tibor (1998): Romológia szak a Janus Pannonius Tudományegyetemen. In: Iskolakultúra 1998/8. szám 93-95.
- (38.) Cserti Csapó Tibor (2012): A cigány népesség a gazdasági-társadalmi térszerkezetben. Virágmandula Kiadó, Pécs.
- (39.) Csapó Tibor – Orsós Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége, In: Varga Aranka (szerk.):

Esélyegyenlőség a mai Magyarországon, Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 99-120.

- (40.) Csovcsics, E. (2002). Oktatás a „C” osztályban. A cigány gyerekek iskolai kudarcainak okairól. *Vigilia*, 67(9), 656–666.
- (41.) Csovcsics, E. (2022) Some Best Practices for Inclusive Environments in Hogher Education. In: *Autonomy and Responsibility. Journal of Educational Sciences*. Vol. VII, No. 1 (2022). University of Pécs.
- (42.) Dávid Mária – Hatvani Andrea – Héjja-Nagy Katalin (2014): *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- (43.) Demeter Endre (2012): A szakkollégiumok, a tehetség közege. In: *Felsőoktatási Műhely* 4. 53-72.
- (44.) Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. In *Regio: kisebbség, politika, társadalom*. 1996. 7. évf. 2. sz. 150-176.
- (45.) Dobó Tibor – Kőszegi Krisztián – Varga Aranka (2018): Tudományos közösség a szakkollégiumban. In Szemenyei Mariann – Schäffer János (szerk.): *Sikerek és kihívások*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- (46.) Durst Judit – Nyíró Zsanna – Bereményi Ábel (szerk.) (2022): *A társadalmi mobilitás ára. Első generációs diplomások és az osztályváltás következményei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- (47.) Dusa Á. – Kovács K. – Márkus Zs. – Nyüsti Sz. – Sőrés A. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- (48.) Fehérvári Anikó (2015a): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. In: *Neveléstudomány* 3. szám, 31-47.
- (49.) Fehérvári Anikó (2015b): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.) *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 183-210.
- (50.) Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006): *Az Arany János program hatásvizsgálata. Kutatás közben*. Felsőoktatási Kutatóintézet. Budapest.
- (51.) Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról –*

- adatok, elemzések, értelmezések. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 41–51.
- (52.) Fehérvári, A. – Tomasz, G. (szerk.) (2015): Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- (53.) Fehérvári Anikó - Felső Edit - Benkő Bernadett - Varga Aranka (2022): Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata 32 : 2 pp. 74-82. , 9 p.
- (54.) Feischmidt Margit (2008): A boldogulók identitásküzdelméi – Sikeres cigányszármazásúak két aprófaluból. Beszélő 11-12. sz. 96-114.
- (55.) Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) (2018): ÉN VÉTKEM. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület. Szeged.
- (56.) 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. In: Neveléstudomány 3. szám, 5-14.
- (57.) Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Szociológia 1. szám.
- (58.) Ferge Zsuzsa (1982): Társadalmi újratermelés és társadalompolitika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- (59.) Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? In: Esély 19. 2008. 2. (3-14.)
- (60.) Fodor, B. – Horváth, G. (2020): Az inkluzív kiválóság felé - fejlesztési stratégiák és nemzetközi jógyakorlatok. In: Engler, Ágnes; Bocsi, Veronika (szerk.) Új kutatások a neveléstudományokban. Család a nevelés és az oktatás fókuszában Debrecen, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet (2021) 385 p. pp. 72-88., 17 p.
- (61.) Forray R. Katalin (2003): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. Educatio 12 : 2 pp. 253-264. , 12 p.
- (62.) Forray R. Katalin (2009) Az idő fogságától szabadon. In: Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Szerk.: Pusztai Gabriella – Réba Magdolna. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 46-53.

- (63.) Furray R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Az idő fogságától szabadon. ÚMK, Budapest, 238–249.
- (64.) Furray R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Romológia 1. szám.
- (65.) Furray R. Katalin (2015): Életutak a felsőoktatásban. In: Romológia 3. évf.: ősz pp. 35-45. , 11 p.
- (66.) Furray R. Katalin (2016): Tehetséggondozás a felsőoktatásban. In: Educatio 2016/3. 311-317 o.
- (67.) Furray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja, Budapest: Aula.
- (68.) Furray R. Katalin–Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai, Budapest: Oktatáskutató Intézet–Új Mandátum Kiadó
- (69.) Furray R. Katalin – Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. Educatio, 2009/2. szám. 192-203.
- (70.) Furray R. Katalin - Galántai László - Trendl Fanni (2015): Cigány diákok a felsőoktatásban, Pécs: Pécsi Tudományegyetem. <http://wlislocki.pte.hu/content/cigany-diakok-felsooktatásban>
- (71.) Furray R. Katalin – Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011, Educatio, 4, 493–504. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00066/pdf/EPA01551_educatio_13_04_493-504.pdf
- (72.) Furray R. Katalin – Marton Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok. In: Iskolakultúra 2012/7-8. 35-45.
- (73.) Frasier, M.M. – Hunsaker, S.L. – Lee, J. – Mitchell, S. – Cramond, B. – Krisel, S. – García, J.H. – Martin, D. – Frank, E. – Finley, V.S. (1995): Core Attributes of Giftedness: A Foundation for Recognizing the Gifted Potential of Minority and Economically Disadvantaged Students. NRC G/T, Storrs
- (74.) Frazer, H., - Marlier, E. (2011): Promoting the social inclusion of Roma. (European Network of Independent Experts on Social Inclusion; No. 2011-03). CEPS/INSTEAD.
- (75.) Galántai L. (2013): Modern hagyományok. Cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon. In: Furray R. Katalin (szerk.): Nevelés-multikulturalizmus-esélyek. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK OTDI. 107-125.
- (76.) Galántai László (2015): Szervezet születik: Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata. In: Furray R. K., Galántai L., Trendl

- F. (szerk.): Cigány diákok a felsőoktatásban. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. 9-48.
- (77.) Garaz, S. – Torotcoi, S. (2017): Increasing Access to Higher Education and the Reproduction of Social Inequalities: The Case of Roma University Students in Eastern and Southern Europe. *European Education*, 49: 10-35.
- (78.) Gaszó Ferenc (1989): Megújuló egyenlőtlenségek. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- (79.) Gaszó Ferenc (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskola. *Társadalmi Szemle*, 1982. 11. sz.
- (80.) Giddens, A. (2008): Szociológia. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- (81.) Gyarmathy Éva (2006): A tehetség. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- (82.) Gyarmathy Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. In: *Neveléstudomány 2013/2*. ELTE, Budapest.
- (83.) Györgyi Zoltán (2014): Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Széll Krisztián (szerk.) *Az OECD az oktatásról: adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, Magyarország. pp. 29-40
- (84.) Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék.
- (85.) Hancoc, A.-M. (2007): When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition: Examining Intersexuality as a research paradigm *Perspectives on Politics*. 5. 63–97.
- (86.) Havas Gábor (2004): Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda, *Iskolakultúra*, 4, 3–16. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00081/pdf/tan2004-4.pdf>
- (87.) Havas Gábor (szerk.) (2007): *Utak a felsőoktatásba*. Erasmus kollégium Egyesület, 2007
- (88.) Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly - Köllő János - Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, Budapest.
- (89.) Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában, Kutatás közben*, Budapest: Oktatókutató Intézet <http://mek.oszk.hu/09500/09513/09513.pdf>

- (90.) Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése, Beszélő, 16, 6. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/sziszifusz-szamvetese>
- (91.) Hegedűs Roland (2016): Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. Modern Geográfia. 2016/3.
- (92.) Herczeg Bálint (2020): A PISA-eredmények változása mögötti intézményi, társadalmi okok vizsgálata. HÉTFA Műhelytanulmányok 2020. Budapest, ISSN 2062-378X
- (93.) Héra Gábor (2014): A Romaversitas Alapítvány monitoring vizsgálata. Budapest. https://heragabor.hu/wp-content/uploads/2015/04/Romaversitas_Monitor_Hera.Gabor_2014.12.pdf
- (94.) Híves Tamás (2014). Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In Cserti Csapó, T. (szerk.). Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 30. Romológia „akkor és most”. II. konferenciakötet (pp. 108–118). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- (95.) Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. – Tomasz, G. (szerk.). Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés (pp. 17–34). Budapest, Magyarország: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- (96.) Horváth Gergely (2022): Learning about Inclusive Practicies in Higher Education – The Horizon of Asian Approaches. In: Autonomy and Responsibility. Journal of Educational Sciences. Vol. VII, No. 1 (2022). University of Pécs.
- (97.) Horváth, Gergely - Fehérvári, Anikó - Felső, Edit - Varga, Aranka (2023): “My tutor was the one who...” – Tutoring in a Roma Student Society In: Óhidy, Andrea (szerk.) Mentoring-Projekte für Roma-Kinder in Europa Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék (2023) pp. 357-374. , 18 p.
- (98.) Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo-Wann, Ch., Cuellar, M., Arellano, L. (2012). A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In Smart, J. C. – Paulsen, M. B. (eds.). Higher Education: Handbook of Theory and Research 27 (pp. 41–122). Springer Science+Business Media B.V.
- (99.) Jancsák Csaba (2016): Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke.

- Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 328-337.
- (100.) Jenei Teréz – Kerülő Judit (2016): Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 317-327.
- (101.) Kemény István - Janky Béla - Lengyel Gabriella (2004): A magyarországi cigányság, 1971-2003, Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- (102.) Kende Anna (2005): „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi”. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In: Neményi Mária és Szalai Júlia (szerk.): Kisebbségek kisebbsége. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 376-407. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbsegek_kisebbsege/pages/kk_12_kende.htm
- (103.) Kende, A. – Szalai, J. (2018). Pathway to early school leaving in Hungary. In Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., Timmerman, C. (eds.). Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union (pp. 33–46). London, UK: Routledge.
- (104.) Kende, A. (2021). Comparative overview of the capacity of the education systems of the CEE countries to provide inclusive education for Roma pupils. Working Papers Series, 2021/3. Budapest: CEU.
- (105.) Kertesi Gábor (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. Közgazdasági Szemle, XLII. évf., 1995. 1. sz. (30-65. o.)
- (106.) Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1998): A cigány népesség Magyarországon. Budapest, Socio-typo.
- (107.) Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól, Budapest: MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- (108.) Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. In: Budapest Munkagazdaságtani Füzetek. 2016/3.
- (109.) Kerülő Judit (2018): „Menni vagy maradni?” - Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina

- (szerk.): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. 170-188.
- (110.) Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2206003>
- (111.) Kóczé, A. (2009): The limits of rights-based discourse in Romani women's activism: the gender dimension in Romani politics. In *Contemporary Romani Politics in Europe: recognition, mobilization and participation*. Eds. N. Trehan, F. Sigona. London, Palgrave/Macmillan, 2009. 135-159.
- (112.) Kóczé Angéla (2010): "Aki érti a világ hangját, annak muszáj szólnia". Roma nők a politikai érvényesülés útján. In: Feischmidt, Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbőségteremtő társadalom*, Gondolat, Budapest, 208–224.
- (113.) Kovács Karolina Eszter - Bácsné Bába Éva - Juhász Csaba - Máté Endre - Kocsis Imre - Fenyves Veronika - Nagy Beáta Erika (2018): Két tanév tantárgyainak vizsgálata sikertelen teljesítés szempontjából a DE Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. 250-262.
- (114.) Kozma Tamás (1993): Etnocentrizmus. In *Educatio* 2. szám.
- (115.) Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- (116.) Kupfer, Antonia (2015). *Research Literature on Educational Upward Mobility*. In: *Educational Upward Mobility*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137355317_2
- (117.) Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány?. In: *Kritika*, 12, 3–6. http://www.adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf443.pdf
- (118.) LaFromboise, T., - Coleman, H. L. K., - Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychol Bull*, 114(3), 395-412.
- (119.) Lannert Judit (2003): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. In: *Iskolakultúra* 2003/1. 70-73.
- (120.) Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 295-321.

- (122.) Lépinaud, É. (2014): Doing intersectionality: Repertoires of Femiist Practices in France and Canada. In *Gender and Society*, Vol 28. No.6: 877–903
- (123.) Liskó Ilona (2002b): A cigány tanulók oktatási esélyei, In: *Educatio*, 11, 1, 49–62. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00019/pdf/43.pdf>
- (124.) Liskó Ilona (2002a): Cigány tanulók a középfokú iskolákban, In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 11. <http://www.ofi.hu/tudastar/cigany-tanulok-kozepfoku>
- (125.) Liskó Ilona (2005): A roma tanulók középiskolai továbbtanulása, Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- (126.) Liskó Ilona (2006): A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási esélyei. *Educatio* 2006/1. 99-129.
- (127.) Lukács, J. – Dávid, B. (2018): Roma undergraduates’ personal network in the process of college transition. A social capital approach. *Research in Higher Education*, 60(1), 64-82.
- (128.) Lukács J. Ágnes - Szabó Tünde - Huszti Éva - Komolafe Cinderella - Ember Zsolt - Dávid Beáta (2023): The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates’ adjustment to college in Hungary from a social network perspective. In: *Intercultural Education* 34 : 1 pp. 22-42. , 21 p.
- (129.) Márhoffer Nikolett (2018): A Wlisslocki Henrik Szakkollégium útjának főbb állomásai. In: Schäffer János – Szemenyei Mariann (szerk.): *Sikerek és kihívások*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs. 109-122.
- (130.) Masten, Ann S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. In: *American Psychologist*, 2001/56. 3. szám. 227-238
- (131.) Máté Dezső (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*. 13. 1. 43-56.
- (132.) Meleg Csilla (szerk.) (2003): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- (133.) Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 19-48.
- (134.) Mendi Rózsa (1999): Felsőoktatásban tanuló roma fiatalok pályaszocializációs és személyiségvizsgálata. Szakdolgozat. ELTE, Budapest.
- (135.) Merill, B. (2015): Determined to stay or determined to leave? *Journal Studies in Higher Education*, 40. 1859-1871.

- (136.) Milem, Jeffrey – Chang, Mitchell – Antonio, Anthony (2005): Making diversity work: A researched based perspective. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- (137.) Mirga, A. – Redzepe, N. (2020): Explaining the Educational Gap of Roma in Higher Education. In Morley, L. – Mirga, A. – Redzepe, N. (szerk.): The Roma in European Higher Education. Recasting Identities, Re-Imagining Futures. London-New York: Bloomsbury Academic, 33-56.
- (138.) Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In: Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján. Oktatási Hivatal, Budapest.
- (139.) Nguyen, A. M. D., - Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A metaanalysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159.
- (140.) Óhidy Andrea (2016): A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. Tíz roma és cigány nő sikertörténete a magyar oktatási rendszerben. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia És Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- (141.) Orbán Anikó (2013): Jogszabályi rendelkezések. In: Varga Aranka (szerk.) Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 51-98.
- (142.) Orsós Anna (2013): A Wlislöcki Henrik Szakkollégium érintkezései, beágyazódása a PTE rendszerébe. In: *Romológia folyóirat* 1 : 1 pp. 72-85. , 14 p.
- (143.) Orsós Anna (2015): A Wlislöcki Henrik Szakkollégium 2.2. Tutori rendszer című projektemének értékelő tanulmánya. In.: Varga Aranka (szerk.): *Próbatétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium. Pécs. 141-158.
- (144.) Pálmai Dóra (2015): A PTE Wlislöcki Henrik Szakkollégium Pedagógiai Programjának célrendszere a megvalósítás tükrében. In.: Varga Aranka (szerk.): *Próbatétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium. Pécs. 13-32.
- (145.) Papp István (2008): A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Napvilág, Budapest.

- (146.) Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi, Nándor; Tóth, Ágnes (szerk.) Asszimiláció, integráció, szegregáció: Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. Budapest, Magyarország : Argumentum Kiadó (2011) 381 p. pp. 227-264. , 38 p.
- (147.) Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi, Nándor; Tóth, Ágnes (szerk.) Önazonosság és tagoltság : elemzések a kulturális megosztottságról : évkönyv, 2011-2012 Budapest, Magyarország : Argumentum Kiadó (2013) 355 p. pp. 69-88. , 20 p.
- (148.) Pataki Ferenc (2005): A Nékosz – legenda. Osiris, Budapest.
- (149.) Péter-Szarka Szilvia (2011): Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. In.: Tehetség, 18 (3). 5-7.
- (150.) Pik Katalin (2000): A cigány gyerekek és az óvoda esete – I., In: Esély, 6, 25–41. http://www.esely.org/kiadvanyok/2000_6/pik.pdf
- (151.) Pik Katalin (2001): A cigány gyerekek és az óvoda esete – II. In: Esély, 1, 47–69. http://www.esely.org/kiadvanyok/2001_1/PIK.pdf
- (152.) Proity Péter (2020): Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban. In: Educatio 29 : 3 pp. 465-478. , 14 p.
- (153.) Pusztai Gabriella (2011): Láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban. ÚMK. Budapest.
- (154.) Pusztai Gabriella (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. 109-127.
- (155.) Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.) (2018): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen.
- (156.) Rayman, J. (2015). Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. Autónoμία és Felelősség, 1(3), 77–90.
- (157.) Rayman Julianna - Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben, Romológia 10, 10-29.
- (158.) Renzulli, J. S. (1978): What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 60, 180-184.

- (159.) Róbert Péter (1991): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In: Meleg Csilla (szerk.) Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- (160.) Róbert Péter (szerk.) (1998): Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- (161.) Róbert Péter (2018): Intergenerációs iskolai mobilitás az európai országokban a válság előtt és után. In: Kolosi Tamás (szerk.) Társadalmi Riport 2018. pp. 64-80.
- (162.) Rutigliano, Alexander (2020): Inclusion of Roma Students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives OECD Education Working Paper No. 228 Organisation for Economic Co-operation and Development EDU/WKP16
- (163.) Safa, M. D., - Umaña-Taylor, A.J. (2021): Biculturalism and adjustment among U.S. Latinos: A review of four decades of empirical findings. *Adv Child Dev Behav*, 61, 73-127.
- (164.) Schaffer János (2015): Záró kutatás három alprojektre a WHSz TÁMOP 4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlisslocki Henrik Szakkollégium szervezésében” című pályázati projektjéhez. In.: Varga Aranka (szerk.) Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs. 297-310.
- (165.) Sebestyén Zsuzsa (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek Vol. 5 (2016) No. 2.* Debrecen.
- (166.) Sorokin, Pitrim A. (1998): A vertikális mobilitás csatornáit. In.: Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések.* Új Mandátum, Budapest.
- (167.) Szabados, P. (2022): Inclusion Around the Globe. In: *Autonomy and Responsibility. Journal of Educational Sciences.* Vol. VII, No. 1 (2022). University of Pécs.
- (168.) Szabóné Kármán Judit (2012): A magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota. Doktori (PhD) értekezés, Pécs. http://www.nevtudphd.pte.hu/files/tiny_mce/Vedések/2012/szkarmanjudit_ertekezes.pdf
- (169.) Szabó-Tóth Kinga (2007): Adalékok a roma gyermekek óvodáztatásának kérdésköréhez. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2007, 3, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-mu-Szabo-Toth-Adalekok.html>

- (170.) Széll Krisztián (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336–343.
- (171.) Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, (24)1, 140–147.
- (172.) Széll Krisztián (2018): Iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Szeged, Magyarország: Belvedere Meridionale.
- (173.) Széll Krisztián – Nagy Ádám (2018): Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek. In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül*. Budapest. 54-97.
- (174.) Széll, K. - Szabó, L. - Fehérvári, A. (2020): Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40.
- (175.) Tinto, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- (176.) Tinto, Vincent (2003): *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success*. Higher Education Monograph Series, 1. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.
- (177.) Tószegi, Zs. J. (2022) Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education: Connecting the Global and Local Contexts. In: *Autonomy and Responsibility*. Journal of Educational Sciences. Vol. VII, No. 1 (2022). University of Pécs.
- (178.) Trendl Fanni (2013): A Phare-ról induló szakkollégium. In.: *Romológia* 1. szám. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs. 52-59.
- (179.) Trendl Fanni (2015a): A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: Arató Ferenc-Varga Aranka (szerk.) *Befogadó egyetem*. Pécs, 2015. 131-139.
- (180.) Trendl Fanni (2015b): A Hallgatói portfólió használata a Wlisslocki Henrik Szakkollégium ösztöndíjprogramjában. In.: Varga Aranka (szerk.): *Próbatétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs. 311-322.
- (181.) Trendl, F. (2022) Institutional Responses to Inclusion from Around the World. In: *Autonomy and Responsibility*. Journal of Educational Sciences. Vol. VII, No. 1 (2022). University of Pécs.

- (182.) Trendl Fanni – Varga Aranka (2015): „Így látjuk mi” – Roma szakkollégiumi projekt a résztvevők szemével. In.: Varga Aranka (szerk.): Próbatétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.33-84.
- (183.) Trendl Fanni - Varga Aranka (szerk.) (2023) Körkép VI. A Wlisslocki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai. Pécs, Magyarország : Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet (2023)
- (184.) Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In.: Forray R. Katalin (szerk.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Pécsi Tudományegyetem. 145-160.
- (185.) Varga Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában, In: Romológia folyóirat 1. szám. 2013 nyár, Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 60-71.
http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=584
- (186.) Varga Aranka (szerk.) (2013): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- (187.) Varga Aranka (2014): Az inkluzivitás vizsgálati modellje. In.: Autonómia és Felelősség 1. szám. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs. 5-18.
- (188.) Varga Aranka (2015a): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In.: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.241-271.
- (189.) Varga Aranka (2015b): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- (190.) Varga Aranka (2015c, szerk.): Próbatétel. A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- (191.) Varga Aranka (2017): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. In: Autonómia és Felelősség. 2017. 1-4. szám. 31-54.
- (192.) Varga Aranka (2018a): Életutak egy roma szakkollégiumi közösségben. In.: Schaffer János – Szemenyei Mariann (szerk.): Sikerek és kihívások. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és

- Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 47-108.
- (193.) Varga, A. (2018b). A rendszerváltás gyermekei. Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- (194.) Varga Aranka, Vitéz Kitti, Széll Krisztián Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében In: Vitéz, Kitti (szerk.) Befogadó Egyetem - itt és most. Pécs, Magyarország : Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet (2021) 211 p. pp. 53-72. , 19 p.
- (195.) Varga, A. – Fehérvári, A. – Trendl, F. (2023): The Power of Community: Supporting the Learning Path of Roma University Students. *Sosyal bilgiler egitimi arastirmalari dergisi / journal of social studies education research 14* : 3 pp. 117-144. , 28 p.
- (196.) Varga Júlia (2018) (szerk.): A közoktatás indikátorrendszere 2017. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság-tudományi Intézet.
- (197.) Varga Júlia (2018): A női–férfi iskolázottsági különbségek átalakulása. In: Fazekas, K; Szabó-Morvai, Á (szerk.) Munkaerőpiaci tükör, Budapest, Magyarország: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet (2018) 320 p. pp. 97-102., 6 p.
- (198.) Vaszari Csaba (2018): A Tanulmányi Visszajelző szolgáltatás szerepe a „Befogadó Egyetem” koncepciójában. Szakdolgozat. Pécsi Tudományegyetem.
- (199.) Vezdén Katalin (2015): A Wlisslocki Henrik Szakkollégium komplex szolgáltatásfejlesztést célzó projektje – a számok tükrében. In.: Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs, 2015.
- (200.) Vitéz, K. (2021): Foreign students at the University of Pecs. In: Ferenc, Arató; Tamara, Németh; Aranka, Varga (szerk.) Inclusive excellence and inclusive universities: how to increase academic excellence through diversity and inclusion for enhancing social inclusion in higher education. Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem
- (201.) Zolnay János, 2015: A roma diákok esélyei a közoktatásban, In: Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai. Pécs: PTE – WHSz, 249-270.

Felhasznált dokumentumok

- Romaversitas Alapítvány Alapító okirat, 2021.
<https://romaversitas.hu/alap%C3%ADt%C3%B3%20okirat.pdf> utolsó letöltés: 2023. október 28.
- Pedagógiai Program, 2016, PTE WHSz, (kézirat)
- Projekt komplex struktúrája és Tevékenységterve, 2016, PTE WHSz (kézirat)
- Projektelemenkénti fejlesztési tervek, 2016, PTE WHSz (kézirat)
- Szakmai Koncepció, 2016, „TESZ-WHSZ” "TESZ-WHSZ" Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégiumában - EFOP-3.4.1- 15-2015-00009. (kézirat)

Hivatkozott szakpolitikai anyagok és elektronikus elérhetősége:

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV>

Fokozatváltás a felsőoktatásban 2016: https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF

Not in employment, education and training. Forrás: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf

Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level (NEET rates)
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_21_custom_3147243/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=b62b5859-3cb2-401e-bf6d-4d410cafc83e&page=time:2021
utolsó letöltés: 2023. 10. 08.

Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem cselekvési terv 2014-2020.: https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6a/e0000/ESL-Cselekvési-terv_20161109.pdf

2011. évi CXC. törvény 4.§ 37. pont
Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer bevezetéséről: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OH-EMMI_lemo_tajekoztato.pdf

A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása:

<https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/efop315> ;

<https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/efop312>

<https://ec.europa.eu/education/key->

[indicators_hu?field_country_csec_key_tid%5B%5D=213&field_country_csec_key_tid%5B%5D=264&field_year_key_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2015](https://ec.europa.eu/education/key-indicators_hu?field_country_csec_key_tid%5B%5D=213&field_country_csec_key_tid%5B%5D=264&field_year_key_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2015)

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

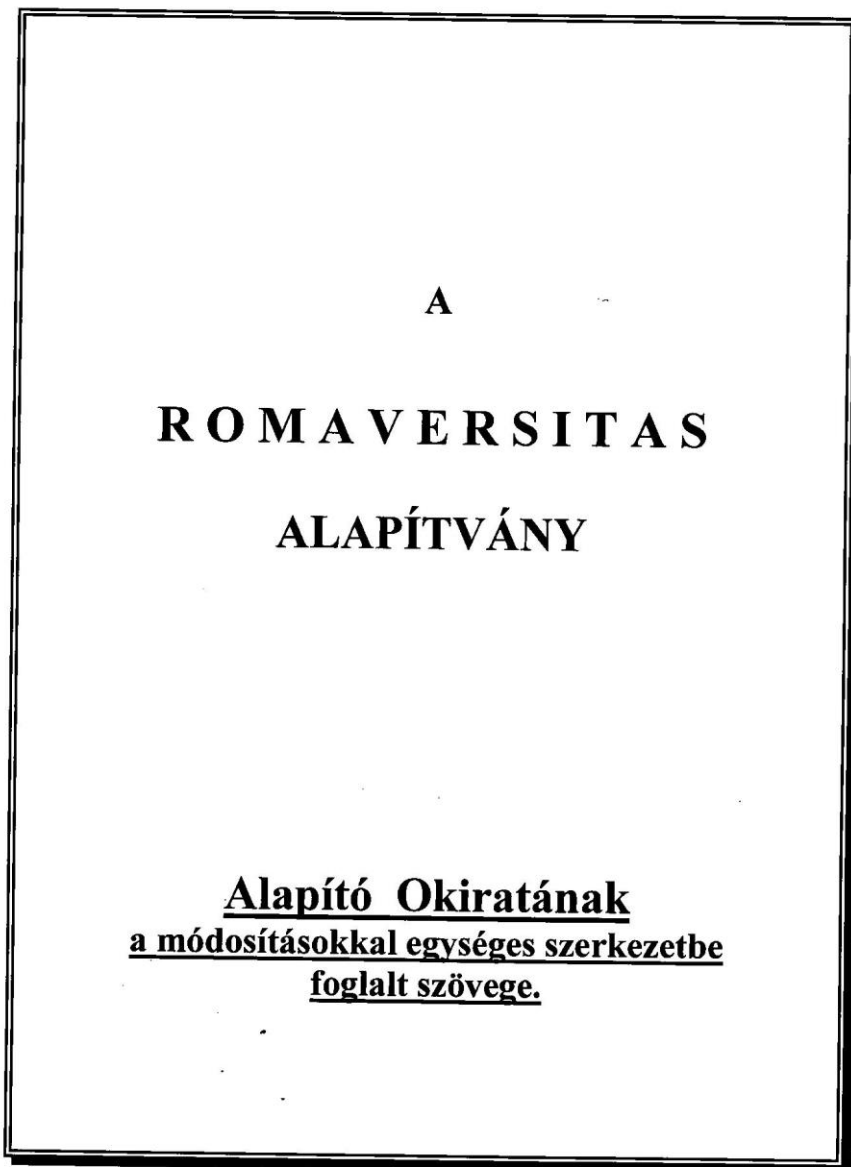
https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/felveteli_tajekoztato/FFT_2019K/2_pontszamitas/2

[3_tobblepontok/233_eselyegyenloseg](https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/felveteli_tajekoztato/FFT_2019K/2_pontszamitas/2)

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet

Romaversitas Alapítvány Alapító okirata, 2021.



Alulírott alapítók kinyilvánítják azon elhatározásukat, hogy az alábbiakban részletezett tartós közérdekű célra

a l a p í t v á n y t

hoznak létre, a Ptk., továbbá a 2011. évi CLXXV. törvény az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló törvény rendelkezései alapján az alábbiak szerint:

I. AZ ALAPÍTVÁNY ELNEVEZÉSE ÉS SZÉKHELYE

1. **Az alapítvány alapítói:** **Roma Polgárjogi Alapítvány**
1078 Budapest, Nefelejcs u. 39.

Horváth Aladár
(anyja neve: Babos Magdolna; születési helye és ideje: Miskolc, 1964. augusztus 29.) **1143 Budapest, Ilka utca 13. fszt. 13. szám alatti lakos.**
2. **Az alapítvány neve:** **Romaversitas Alapítvány**
3. **Az alapítvány idegen nyelvű elnevezése:** *Romaversitas Foundation*
4. **Az alapítvány székhelye:** 1086 Budapest, Dankó utca 15.
5. A civil szervezet működése felett az ügyészség törvényességi ellenőrzést gyakorol.
6. **Az alapítói vagyon:** **110.000 Ft**, azaz Egyszázötvenezer forint, amelyet az alapítók bocsátanak rendelkezésre az alábbiak szerint:

Roma Polgárjogi Alapítvány 100.000 Ft-ot
Horváth Aladár 10.000 Ft-ot
7. Az alapítvány önálló jogi személy.
8. Az alapítvány határozatlan időre létesül.
Az alapítvány jogi személy, amely a 8.) pontban megjelölt közhasznú célok szolgálata során önállóan gazdálkodik.

II. AZ ALAPÍTVÁNY CÉLJA

9. **Az alapítvány célja:**
 - 9.1. **Az alapítvány küldetése, célja:**
 - A felsőoktatásban tanuló roma fiatalok esélyegyenlőségének megteremtése;
 - A roma származású autonóm értelmiségi réteg megteremtése, ezáltal a roma polgárosodási folyamat felgyorsítása;
 - A felsőoktatásban tanuló, kiemelkedően tehetséges roma hallgatók képzése, tehetséggondozása, anyagi és szellemi támogatása; értelmiségivé válásuk szakmai és etikai ösztönzése;
 - Olyan roma elit megteremtése, amely felelősséget és elkötelezettséget érez saját népcsoportjának fejlődése iránt.

9. 2. **Az alapítvány általános tevékenységi köre:**

Roma köz- és felsőoktatási intézményt - Láthatatlan Kollégiumot alapít és működtet, amely szellemi és - lehetőségeihez mérten - anyagi segítséget nyújt

- a középiskolai és az egyetemi tanulmányok sikeres elvégzésében,
- a hiányzó kompetenciák megszerzésében (nyelvtudás és egyéb készségek),
- a tutori rendszer működtetésével, a lehető legjobb szakmai tudás megszerzésében,
- a roma értelmiségivé válás belső és külső konfliktusainak feldolgozásában,
- a személyiségben rejlő erők felszabadításában és tudatosításában,
- a hallgatók identitásának megerősítésében.
- az alapítvány a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvényben meghatározott roma nemzetiség érdekvédelmét, érdekképviselését, és a nemzetiségi kulturális autonómiával közvetlenül összefüggő tevékenységeket is ellát az alapítvány céljainak elérése érdekében.

10. **Az alapítvány tevékenységi területei:**

Oktatási program:

- Tutorális képzés,
- Nyelvi képzés,
- Szabadegyetemi előadás,
- Roma nyelvoktatás,
- Számítógépes tanfolyam,
- Retorika, esszéírás és tudományos kutatás módszertana,
- Karriertervezés,
- Személyiségfejlesztő tréning,
- Vezetőképző tréning,
- Egyéb, a diákok fejlődését segítő képzések.

Az alapítvány által működtetett Láthatatlan Kollégium oktatási programon kívüli tevékenységei:

- Táborok szervezése, lebonyolítása,
- Újság szerkesztése (oktatási, kulturális, roma közéleti információs folyóirat),
- Roma középiskolások felkészítése főiskolára, egyetemre (Romaversitasos diákok szervezésében is),
- Konferenciák szervezése, látogatása,
- Filmklub működtetése,
- Diáktanácsadó,
- Diákcentrum (Közösségi Ház),
- Kollégium alapítása és társalapítása.

Az alapítvány által működtetett Láthatatlan Kollégium juttatásai a diákjai számára:

Az alapítvány a lehetőségeihez mérten a diákjai számára anyagi támogatást/ösztöndíjat is ad, egyéni elbírálás alapján, a tanévenként megkötött tanulmányi szerződésben szabályozott feltételekkel.

Közcélú juttatások:

- Tutor közvetítése,
- Számítógép, internet használata a székhelyen,
- Weboldal üzemeltetése,
- Táboroztatás megszervezése,
- Könyvtár használata a székhelyen,
- Újság (oktatási, kulturális, roma közéleti információs folyóirat) kiadása,
- Lakhatás támogatása,
- Más, a hallgatók fejlődését szolgáló és az alapítvány céljaival összhangban lévő egyéb természetbeni juttatások, amit a kuratórium határozatában tesz lehetővé.

Céljai szolgálata keretében kiemelt figyelmet fordít a környezetvédelemre, és a környezetvédelmi képzésre.

Mindemellett az alapítvány küldetése és céljai előmozdítása érdekében jogi védelmet, jogi képviselést és tanácsadást is elláthat.

A célokat és az emberi jogok védelmét és érvényesülését elősegítendő az Alapítvány és tanulói és hallgatói figyelemfelhívó, társadalmi tudatformáló tevékenységeket is elláthatnak. Továbbá ezen célok megvalósulás érdekében az alapítvány a közéletben való aktív szerepvállalásra is figyelmet fordít, valamint tudományos tevékenységet is elláthat.

11. Az alapítvány közvetlen politikai tevékenységet nem folytat, szervezete pártoktól független és azoknak anyagi támogatást nem nyújt. Az alapítvány országgyűlési, megyei, fővárosi, helyi önkormányzati képviselőjelöltet nem állít és nem ajánl. Az alapítvány politikai tevékenységet a jövőben sem folytat.

Az alapítvány vállalkozási tevékenységet csak közhasznú céljainak megvalósítása érdekében, azokat nem veszélyeztetve végezhet.

A gazdálkodása során elért eredményét nem oszthatja fel, azt az alapítvány közhasznú tevékenységére fordítja.

Az alapítvány közhasznú tevékenysége, egyben alapfeladata a nemzetiségi gimnáziumi, szakközépiskolai nevelés-oktatás. A Láthatatlan Kollégium oktatási programon kívüli tevékenységei kiegészítő tevékenységek.

A középfokú nevelés-oktatás a magyar állam közszolgálati feladata. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 2. § (1) bekezdése szerint: „Az Alaptörvényben foglalt ingyenes és kötelező alapfokú, ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú nevelés-oktatáshoz való jog biztosítása az érettségi megszerzéséig, illetve az első szakképzettség megszerzését biztosító első szakmai vizsga befejezéséig a magyar állam közszolgálati feladata.”

Az alapítvány szolgáltatásait bárki, megkötés nélkül igénybe veheti, aki az alapítvány elveit elfogadja.

III.

AZ ALAPÍTVÁNYI TŐKE ÉS AZ ALAPÍTVÁNY VAGYONA

12. Az alapítvány induló vagyonát, **110.000 Ft-ot**, azaz Egyszázötvenezer forintot az alapítók bocsátják rendelkezésre. Az alapítói vagyon nem követelhető vissza.
13. Az alapítványi tőkéhez történő hozzájárulást, illetve az alapítványhoz tartozó ingó vagy ingatlan értéket be kell vezetni az alapítványi nyilvántartásba.
14. Az alapítványi vagyon forrása az alapítványt támogató természetes és jogi személyek, vagy jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaságok által adott hozzájárulás. Mindez az alapítvány saját bevétele.
Az alapítvány vagyonához hozzá lehet járulni az alapítványi célok eléréséhez szükséges álló, vagy forgóeszközökkel. Ezekben az esetekben a hozzájárulás összegét a könyv szerinti, illetve a beszerzési értékek alapján kell meghatározni.
15. Az alapítvány számlájára való befizetés forintban és devizában is történhet. Az utóbbi esetben a hozzájárulást devizaszámlán kell elhelyezni.
16. Az alapítványhoz minden magyar és külföldi természetes vagy jogi személy, továbbá ezek jogi személyiséggel nem rendelkező társasága csatlakozhat, aki /amely/ az alapítvány célkitűzéseivel egyetért, és képes vagyontárgyat, eszközt, szakértelmet, készpénzt az alapítvány rendelkezésére bocsátani, amelyet az céljainak elérésére hasznosítani tud.
Az alapítvány a jogszabályokban meghatározott feltételek mellett a befizetőknak adóigazolást ad.
17. Az alapítvány induló vagyonával és az adományozók által később juttatott egyéb vagyonnal az alapító okirat rendelkezései szerint a kuratórium gazdálkodik. A meghatározott célokra adományozott összegek kizárólag az adományozó által meghatározott, de az alapító okiratban szereplő célra használhatók fel. Az Alapítvány előbbieken meghatározott induló vagyon növekedhet a jelen alapító okiratban meghatározott feltételek szerinti csatlakozók hozzájárulásaival, valamint a kezelő szerv gazdálkodásának, pénzgyűjtő és pályázó tevékenységének eredményeivel; az alapítótól, az államháztartás alrendszerétől, vagy más adományozótól közhasznú céljaira, vagy működési költségei fedezésére kapott támogatással, illetve adománnyal; a közhasznú tevékenysége folytatásából származó, ahhoz közvetlenül kapcsolódó bevétellel (amely nem beruházásból származik); a szervezet eszközeinek hozadékából (pld. kamat) származó bevételből.

Az alapítványt támogatók a támogatásért cserébe semmilyen ellenszolgáltatásban nem részesülnek.

A közhasznú alapítvány költségei:

- a.) a közhasznú tevékenység érdekében felmerült közvetlen költségek (ráfordítások, kiadások);
- b.) az egyéb cél szerinti tevékenység érdekében felmerült közvetlen költségek (ráfordítások, kiadások).

A közhasznú alapítvány nyilvántartásaira egyebekben a reá irányadó könyvvezetési szabályokat kell alkalmazni.

IV.

AZ ALAPÍTVÁNYI VAGYON FELHASZNÁLÁSA, GAZDÁLKODÁS AZ ALAPÍTVÁNYI VAGYONNAL

18. Az alapítvány kuratóriuma az alapítvány alapítói vagyont a fenti célokra megfelelően, teljes egészében felhasználhatja a működés során.

A kuratórium a 2011. évi CLXXV. törvény az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról rendelkezései által támasztott korlátok között az alapítvány vagyonával szabadon rendelkezik.

Támogatni csak az alapítvány céljait lehet.

A közhasznú szervezet bármely cél szerinti juttatását - a létesítő okiratban meghatározott szabályok szerint - pályázathoz kötheti. Ebben az esetben a pályázat nem tartalmazhat olyan feltételeket, amelyekből - az eset összes körülményeinek mérlegelésével - megállapítható, hogy a pályázatnak előre meghatározott nyertese van (színlelt pályázat). Színlelt pályázat a cél szerinti juttatás alapjául nem szolgálhat. Az alapítvány céljainak megvalósítására az alapítvány induló vagyona, ezt meghaladóan e vagyon hozadéka, tehát az induló vagyon hozadéka (kamat), valamint a később csatlakozók vagyoni hozzájárulásai és azok hozadéka, pályázatokon elnyert céltámogatások használhatók fel. Az alapítvány céljainak elérése érdekében, az alapítvány céljaira rendelt vagyonából pályázat útján, ösztöndíjat, támogatást nyújthat. Az alapítvány díjat létesíthet, dönthet annak odaítéléséről, anyagi támogatást nyújthat minden olyan megoldás, tevékenység vagy szervezet részére, amely az Alapítvány céljainak eléréséhez jelentős, széles körben hasznosítható eredményt ígér.

Az alapítói vagyonton felüli teljes vagyont a Kuratórium az alapítványi célok szolgálata során felhasználhatja.

19. Az alapítvány váltót, illetve más hitelviszonyt megtestesítő értékpapírt nem bocsáj ki. Az alapítvány befektetési tevékenységet nem folytat. Az alapítvány a cél szerinti tevékenységéből, illetve vállalkozási tevékenységéből származó bevételeit és ráfordításait köteles elkülönítetten nyilvántartani.

Az alapítvány köteles az éves beszámoló jóváhagyásával egyidejűleg közhasznúsági mellékletet és kiegészítő mellékletet készíteni.

V.

AZ ALAPÍTVÁNY SZERVEI

20. Az Alapítvány legfőbb szerve a **6 (hat)** tagú **Kuratórium**. A kuratórium az alapítvány ügyvezető szerve. A kuratórium tagjai az alapítvány vezető tisztségviselői.

21. **A Kuratórium hatásköre és feladata:**

Az Alapítvány vagyonának megőrzése illetve alapítványi célú hasznosítása, valamint annak biztosítása, hogy az Alapítvány a mindenkor hatályos jogszabályok szerint, céljának megfelelően működjön és gazdálkodjék.

Csatlakozás esetén a felajánló által meghatározott feltételek elfogadásáról a kuratórium dönt.

A kuratórium kizárólagos hatáskörébe tartozik az éves beszámoló és a közhasznúsági melléklet jóváhagyása, továbbá döntés a csatlakozás kérdésében.

22. **A kuratórium tagjai.**

A kuratórium elnöke: **Dr. Dinók Henriett Éva (anyja neve: Rokolya Henriette) 1044 Budapest, Szekfű Gyula utca 15/A. szám alatti,**

A kuratórium tagjai: **Horváth Aladár (anyja neve: Babos Magdolna) 2112 Veresegyház, Budapesti út 84. szám alatti,**

Józsa Márta (anyja neve: László Annamária) 1066 Budapest, Zichy Jenő utca 20. IV. emelet 2. szám alatti,

Kóczé Angéla (anyja neve: Orgován Irén;) 1027 Budapest, Frankel Leo u. 10. IV. emelet 1. szám alatti

Szőke Sándor (anyja neve: Lázár Veronika;) 1027 Budapest, Margit krt. 42. szám alatti

Dr. Brassói Vivien (anyja neve: Lakatos Erzsébet,) 6300 Kalocsa, Malomszög utca 82. szám alatti lakosok.

A jogi személy első vezető tisztségviselője **Dr. Dinók Henriett Éva.**

23. A kuratórium tagjait az alapítók kéri fel határozatlan időtartamra. A kuratórium tagjai az alapítvány vezető tisztségviselői. Vezető tisztségviselő az a nagykorú személy lehet, akinek cselekvőképességét a tevékenysége ellátásához szükséges körben nem korlátozták. Nem lehet vezető tisztségviselő az, akit büncselekmény elkövetése miatt jogerősen szabadságvesztés büntetésre ítélték, amíg a büntetett előlélethez fűződő hátrányos következmények alól nem mentesült. Nem lehet vezető tisztségviselő az, akit e foglalkozástól jogerősen eltiltottak. Akit valamely foglalkozástól jogerős bírói ítélettel eltiltottak, az eltiltás hatálya alatt az ítéletben megjelölt tevékenységet folytató jogi személy vezető tisztségviselője nem lehet. Az eltiltást kimondó határozatban megszabott időtartamig nem lehet vezető tisztségviselő az, akit eltiltottak a vezető tisztségviselői tevékenységtől. Az alapítvány kedvezményezettje és annak közeli hozzátartozói nem lehetnek többségben a kuratóriumban.
24. Az alapítvány képviselője a kuratórium elnöke egyedül jogosult az alapítvány képviseletében eljárni.
A bankszámla feletti rendelkezés úgy történik, hogy az elnök (**Dr. Dinók Henriett Éva**) egyedül, a kuratórium két-két tagja (**Józsa Márta, Kóczé Angéla, Szőke Sándor, Dr. Brassói Vivien**) kettő-kettő együtt ír alá.
A bankszámla feletti rendelkezési jogból Horváth Aladár kuratóriumi tag, alapító, ki van zárva.
25. A kuratóriumi tagság megszűnhet a kuratórium visszahívásával, lemondással, elhalálozással. Amennyiben valamelyik tag lemond, a megmaradt tagok kötelesek e tényről az alapítókat értesíteni, akik új tagot jelölnek ki. A kuratórium tagját

megbízásának lejárta előtt az alapítványi cél megvalósításának közvetlen veszélyeztetése esetén az alapítói jogok gyakorlója hívhatja vissza.

26. A kuratórium tagjai tevékenységüket társadalmi munkában végzik, de munkájuk során felmerülő költségeiket az alapítvány megtérítheti.

27. **A kuratórium működésének elvei:**

A kuratórium szükség szerint, de évente legalább kétszer ülést tart. Az ülést a kuratórium elnöke 8 nappal előre, igazolható módon a napirendi javaslat közzétételével hívja össze. A kuratóriumi tag jogosult további napirendi pont felvételét indítványozni. A napirend tárgyalásáról az elnök dönt.

A kuratórium üléseit össze kell hívni akkor is, ha tagjainak legalább fele vagy az alapító írásban kezdeményezi.

A kuratórium ülése nyilvános.

A kuratórium üléseiről jegyzőkönyvet kell készíteni és arról a határozatok könyvét kell vezetni. A jegyzőkönyvnek és a határozatok könyvének tartalmaznia kell a kuratórium ülésének időpontját, a meghozott döntések (határozatok) szó szerinti szövegét, a döntés hatályára vonatkozó rendelkezéseket, a döntést támogatók és azt ellenzők számarányának és ha lehet nevének rögzítését.

Nyílt szavazás esetén a támogatókat és az ellenzőket név szerint tartalmazza a jegyzőkönyv. A döntést ellenzők ellenvéleményüket írásban csatolhatják.

A működéssel kapcsolatban keletkezett fenti iratokba, továbbá a közhasznúsági mellékletekbe való betekintést a kuratórium munkanapokon, - előre egyeztetett időpontban - munkaidőn belül bárki számára lehetővé teszi. A közhasznúsági mellékletekből bárki, a saját költségére fénymásolatot kérhet.

A kuratórium határozatképes, ha az elnök és további három kuratóriumi tag jelen van (akár fizikailag vagy elektronikus eszköz útján). Határozatképtelenség esetén az ülést addig kell ismételtlen összehívni, amíg az határozatképesé nem válik.

A Kuratórium ülése – a tagok akadályoztatása esetén – akként is megtartható, hogy a tagok elektronikus és internet alapú kommunikációs eszközök (pl. Skype, videokonferencia) igénybevételével csatlakoznak és hoznak határozatot, feltéve, hogy az internetes ülésen résztvevő tagok személyazonossága megállapítható és az ülésen résztvevő valamennyi tag egyidejű kommunikációja megvalósítható.

Ez esetben a kuratóriumi tagok fizikai részvétele helyettesíthető technikai eszközök igénybevételével. A Kuratórium tagjai a napirend elfogadásakor határoznak arról, hogy melyik kurátor milyen módon vesz részt a napirend megtárgyalásában és a határozat meghozatalában. Az ülést levezető elnök és a jegyzőkönyv hitelesítője csak olyan személy lehet, aki fizikailag is részt vesz az ülésen.

A kuratórium a döntéseit egyszerű szótöbbséggel és nyílt szavazással hozza. ***Szavazategyenlőség esetén az elnök szavazata dönt.***

A szervezet az éves beszámolót és a közhasznúsági mellékletet az általános szabályok szerint fogadja el.

A kuratórium döntéseit az érintettekkel írásban, igazolható módon, a nyilvánossággal az alapítvány www.romaversitas.hu elnevezésű honlapján kell közzétenni, illetve nyilvánosságra hozni.

Az alapítvány működése módjának, szolgáltatásai igénybevétele módjának, beszámolóinak adatait a www.romaversitas.hu honlapon kell közzétenni.

28. A közhasznú szervezet megszűnését követő három évig nem lehet más közhasznú szervezet vezető tisztségviselője az a személy, aki korábban olyan közhasznú szervezet vezető tisztségviselője volt – annak megszűnését megelőző két évben legalább egy évig -, amely jogutód nélkül szűnt meg úgy, hogy az állami adó- és vámhatóságnál nyilvántartott adó- és vámtartozását nem egyenlítette ki, amellyel szemben az állami adó- és vámhatóság jelentős összegű adóhiányt tárt fel, amellyel szemben az adó- és vámhatóság üzletlezárás intézkedést alkalmazott, vagy üzletlezárást helyettesítő bírságot szabott ki, amelynek adószámát az állami adó- és vámhatóság az adózás rendjéről szóló törvény szerint felfüggesztette vagy törölte. A vezető tisztségviselő illetve az ennek jelölt személy köteles valamennyi érintett közhasznú szervezetet előzetesen tájékoztatni arról, hogy ilyen tisztséget egyidejűleg más közhasznú szervezetnél is betölt.

A kuratórium határozathozatalában nem vehet részt az a személy, aki vagy akinek közeli hozzátartozója, hozzátartozója (a Ptk. 8:1 § (1) bekezdése), a határozat alapján

- a) kötelezettség vagy felelősség alól mentesül, vagy
- b) bármilyen más előnyben részesül, illetve a megköthető jogügyletben egyébként érdekelt. Nem minősül előnynek a közhasznú szervezet cél szerinti juttatásai keretében a bárki által megkötés nélkül igénybe vehető nem pénzbeli szolgáltatás.

VI. A FELÜGYELŐ BIZOTTSÁG

29. A Felügyelő Bizottság

Az alapítvány alapítói négy (4) éves időtartamra három (3) tagú Felügyelő Bizottságot neveznek ki.

A felügyelő bizottság tagjai :

Csikós Marina (anyja neve: Tóth Zita Mária) 4523 Pátroma, Dózsa Gy. u. 23. szám alatti

Hajnal Dóra (anyja neve: Szabó Éva) 7131 Tolna-Mőzs. Petőfi u. 1. szám alatti lakos szám alatti, és

Balog Dóra (anyja neve: Gellai Judit) 1131 Budapest, Rokolya utca 68/A fszt. 2. szám alatti lakosok.

30. A közhasznú szervezet megszűnését követő három évig nem lehet más közhasznú szervezet vezető tisztségviselője az a személy, aki korábban olyan közhasznú szervezet vezető tisztségviselője volt – annak megszűnését megelőző két évben legalább egy évig -, amely jogutód nélkül szűnt meg úgy, hogy az állami adó- és vámhatóságnál nyilvántartott adó- és vámtartozását nem egyenlítette ki, amellyel szemben az állami adó- és vámhatóság jelentős összegű adóhiányt tárt fel, amellyel szemben az adó- és vámhatóság üzletlezárás intézkedést alkalmazott, vagy üzletlezárást helyettesítő bírságot szabott ki, amelynek adószámát az állami adó- és vámhatóság az adózás rendjéről szóló törvény szerint felfüggesztette vagy törölte. A vezető tisztségviselő illetve az ennek jelölt személy köteles valamennyi érintett közhasznú szervezetet előzetesen tájékoztatni arról, hogy ilyen tisztséget egyidejűleg más közhasznú szervezetnél is betölt.

31. A felügyelő bizottság szükség szerint, de legalább évi *egy* alkalommal ülésezik. A felügyelő bizottság ülését az elnöke írásban, a napirend közlésével nyolc napra előre hívja össze. Az ülés akkor határozatképes, ha két tag jelen van. A felügyelő bizottság kétharmados többséggel és nyílt szavazással dönt.

A felügyelő bizottság ülése nyilvános.

A felügyelő bizottság döntéseit az érintettekkel írásban, igazolható módon, a nyilvánossággal a www.romaversitas.hu honlapon kell nyilvánosságra hozni.

A felügyelő bizottság egyebekben az ügyrendjét maga állapítja meg.

32. A felügyelő bizottság ellenőrzi a közhasznú szervezet működését és gazdálkodását. Ennek során a vezető tisztségviselőktől jelentést, az alapítvány alkalmazottaitól pedig tájékoztatást kérhet.

A felügyelő bizottság az alapítvány könyveléseibe és irataiba betekinthez, azokat megvizsgálhatja.

33. A felügyelő bizottság tagja az alapítvány kuratóriumának ülésén tanácskozási joggal részt vehet.

34. A felügyelő bizottság köteles a kuratóriumot tájékoztatni és annak összehívását kezdeményezni, ha arról szerez tudomást, hogy

a) az alapítvány működése során olyan jogszabálysértés vagy az alapítvány érdekeit egyébként súlyosan sértő esemény (mulasztás) történt, amelynek megszüntetése vagy következményeinek elhárítása, illetve enyhítése a kuratórium döntését teszi szükségessé,

b) a vezető tisztségviselők felelősségét megalapozó tény merült fel.

A kuratóriumot a felügyelő bizottság indítványára annak megtételétől számított harminc napon belül össze kell hívni. E határidő eredménytelen eltelte esetén a kuratórium összehívására a felügyelő bizottság is jogosult.

Ha a kuratórium a törvényes működés helyreállítása érdekében szükséges intézkedéseket nem teszi meg, a felügyelő bizottság köteles haladéktalanul értesíteni a törvényességi ellenőrzést ellátó szervet.

VII. ZÁRÓ RENDELKEZÉSEK

35. Az alapítvány megszűnik, ha az alapítvány a célját megvalósította, és az alapító új cél nem határozott meg; az alapítvány céljának megvalósítása lehetetlenné vált, és a cél módosítására vagy más alapítvánnyal való egyesülésre nincs mód; vagy az alapítvány három éven át a célja megvalósítása érdekében nem folytat tevékenységet. Az alapító nem szüntetheti meg az alapítványt.

Ha valamelyik megszűnési ok bekövetkezik, a kuratórium értesíti az alapítói jogokat gyakorló személyt vagy szervet a szükséges intézkedések megtétele érdekében, és a megszűnési ok bekövetkeztét közli a felügyelőbizottsággal és a könyvvizsgálóval is.

Ha az alapítói jogokat gyakorló személy a szerv a megszűnési ok alapján harminc napon belül érdemi intézkedést nem hoz, a kuratórium ezt követően köteles a nyilvántartó bírósághoz bejelenteni a megszűnési okot. A bejelentési kötelezettség késedelmes voltából vagy elmulasztásából eredő károkért az alapítvánnyal és harmadik személyekkel szemben a kuratórium tagjai egyetemlegesen felelnek. A jogutód nélkül megszűnő alapítványnak a hitelezői igények kielégítése után megmaradó vagyonáról a törlését elrendelő határozatban kell rendelkezni.

Az alapítvány jogutód nélküli megszűnése esetén a hitelezők kielégítése után megmaradó vagyon az alapító okiratban megjelölt személyt illeti, azzal, hogy az alapítót, a csatlakozót és az egyéb adományozót, továbbá ezek hozzátartozóit megillető vagyon nem haladhatja meg az alapítót, a csatlakozót és az egyéb adományozó által az alapítványnak juttatott vagyont. Az alapító az általa juttatott vagyonról az alapítvány jogutód nélküli megszűnésekor az alapítvány céljával azonos vagy hasonló célú alapítvány vagy egyesület számára rendelkezhet, ha az alapító okirat ilyen esetre a vagyonról nem rendelkezik vagy a rendelkezés teljesítése lehetetlen. A nyilvántartó bíróság jogszabályban meghatározott szervezetnek juttatja a vagyont, ha az alapító okirat vagy az alapító nem rendelkezik a megszűnő alapítvány vagyonáról, vagy ha az alapító okirat által megjelölt személy, vagy az alapító okirat által megjelölt alapítvány, egyesület a vagyont nem fogadja el vagy azt nem szerezheti meg.

Az alapítók az alapítványt határozatlan időre hozzák létre. A bíróság az alapítványt – törvényben meghatározott eljárást követően – a nyilvántartásból törli, ha az alapító okiratban meghatározott cél megvalósult, idő eltelt, feltétel bekövetkezett. Az alapítványt akkor is törölni kell a nyilvántartásból, ha a bíróság az alapítványt megszünteti vagy más alapítvánnyal való egyesítését rendeli el. A bíróság az ügyész keresete alapján az alapítványt megszünteti, ha céljának megvalósítása lehetetlenné vált, illetőleg ha jogszabály-változás folytán a bejegyzést meg kellene tagadnia. A bíróság az alapító kérelme alapján az alapítványt megszünteti, ha az alapítvány céljainak megvalósítása lehetetlenné vált. A bíróság az alapítványt megszüntetheti, ha a kezelő szerv (szervezet) tevékenységével az alapítvány célját veszélyezteti és az alapító – a bíróság felhívása ellenére – a kijelölést nem vonja vissza és kezelőként más szervezet (szervezetet) nem jelöl ki.

A bíróság az érdekelt alapítók közös kérelmére – új alapítvány létrehozása vagy más alapítványhoz való csatlakozás céljából – elrendelheti az alapítványok egyesítését, ha ez az érintett alapítványok céljainak megvalósításával összhangban áll. Az alapítvány nyilvántartására, felügyeletére, törvényességi ellenőrzésére, továbbá csőd-, végelszámolási és felszámolási eljárására, megszüntetésére, az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló törvény rendelkezéseit kell alkalmazni az alapítványokra vonatkozó, ott meghatározott eltérésekkel.

36. Az alapítvány létrejöttéhez az alapítványnak a Fővárosi Bíróságnál történő nyilvántartásba vétele szükséges, az alapítvány csak ezt követően kezdheti meg tevékenységét.
37. Az alapító okiratban nem szabályozott kérdésekben a 2013.-évi V. törvény (Ptk.) és a 2011. évi CLXXV. törvény az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról (Ectv.) rendelkezései irányadóak. Az alapító okirat módosításának jogát az alapítók fenntartják maguknak.

A jelen okirat az alapítvány 2001. január 05-én kelt alapító okiratának az időközi és a 2021. szeptember 29. napján kelt módosításaival egységes szerkezetbe foglalt szövege. A 2021. szeptember 29. napi módosítások vastag, dőlt betűvel szerepelnek.

Budapest, 2021. szeptember 29.

**Roma Polgárjogi Alapítvány
alapító**

**Horváth Aladár
alapító**

Horváth Aladár alapító jogi képviselőjeként igazolom, hogy az alapító okirat egységes szerkezetbe foglalt szövege megfelel az alapító okirat módosítások alapján hatályos tartalmának.


DR. MUHI ERIKA
ÜGYVÉD
2030 Érd, Kárpitos u. 11.
Telefon: 209-349-572
Adószám: 58560840-1-33



Dr. Muhi Erika
jogi képviselő

Ellenjegyzem, Budapesten, 2021. szeptember 29. napján

DR. MUHI ERIKA
ÜGYVÉD
2030 Érd, Kárpitos u. 11.
Telefon: 209-349-572
Adószám: 58560840-1-33



dr. Muhi Erika
ügyvéd
KASZ száma: 36065744

2. számú melléklet

A Wliscocki Henrik Szakkollégium Alapító okirata

A WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUM ALAPÍTÓ OKIRATA

Jelenlévők a 2005. évi CXXXIX. törvény 66.§-val és a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Szervezeti és Működési Szabályzatának 36.§-val összhangban szakkollégiumot alapítanak.

1. A szakkollégium neve: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Wliscocki Henrik Szakkollégium
2. A szakkollégium rövidített neve: Wliscocki Henrik Szakkollégium
3. A szakkollégium székhelye: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
4. A szakkollégium fenntartója: Pécsi Tudományegyetem (7622 Pécs, Vasvári Pál utca 4.).
5. A szakkollégium felügyeleti szerve: Pécsi Tudományegyetem.
6. A szakkollégium jogállása: a szakkollégium a Pécsi Tudományegyetem szervezeti egysége, amely tevékenységét önszerveződés alapján, az Egyetem összes hallgatójának szakmai, erkölcsi érdekében látja el. A szakkollégium nem önálló jogi személyiség.
7. A szakkollégium képviselői: a megválasztott vezető tanár és a hallgatói elnök.
8. A szakkollégium célja: lehetőséget és teret biztosítson olyan hallgatóknak, akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt és mélyebb tudományos, szakmai munkát kívánnak folytatni. Célja, hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű elsősorban hátrányos helyzetű roma/cigány hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését. A szakkollégium az önkormányzatiság elvére és a szakkollégisták öntevékenységre épül, a szakkollégium tagsága dönt különösen a kollégiumi tagsági jogviszony keletkezéséről vagy megszűnéséről, az önálló

szakkollégium szervezeti és működési szabályzatának elfogadásáról, a szakkollégium szakmai programjáról és az ahhoz kötődő szakmai teljesítményekre vonatkozó követelményekről.

9. A szakkollégium működése: a szakkollégium szervezeti és működési szabályzata alapján működik, amelyet a szakkollégium legfőbb döntéshozó szerve fogad el.

10. A szakkollégium gazdálkodása: a szakkollégium nem minősül önálló gazdálkodó egységnek, önálló gazdálkodási jogkörrel nem rendelkezik. A működéshez szükséges forrásokat részben a Pécsi Tudományegyetem éves gazdálkodási terve tartalmazza, részben pedig a szakkollégium saját bevételei biztosítják. A szakkollégium önálló témaszámmal rendelkezik.

11. A szakkollégium vezetője: a szakkollégium vezetője a szakkollégiumi tanár, akit a szakkollégium szervezeti és működési szabályzatában meghatározott módon választ meg a szakkollégium legfőbb döntéshozó szerve. A szakkollégiumot a szakkollégiumi tanár képviseli, a szakkollégium témaszáma felett kötelezettségvállalási és rendelkezési jogot a szakkollégiumi tanár gyakorolja.

Záró rendelkezések

Jelen alapító okirat a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának és a Pécsi Tudományegyetem Szenátusának támogató döntése után lép hatályba.
Pécs, 2012.

3. számú melléklet

A Phare pályázat anyaga

**Regionális tehetséggondozás és szakkollégium
létrehozása roma hallgatók számára a
munkaerőpiaci versenyhelyzet javítása
érdekében**

PHARE PÁLYÁZAT

III. Projekt

III/2. alprojekt

I. RÉSZ: STANDARD PÁLYÁZATI ŰRLAPOK

I.1. AZ ALPROJEKT MEGJELÖLÉSE

Kérjük tegyen x-et ahhoz az alprojekthez, melynek keretében pályázik.

Az I/3/A. és az I/3/B. alprojekt keretében csak azok pályázhatnak, akik az I/3. alprojekt esetében is pályáznak.

- I/1 **Speciális dajkaképző programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósulása**
- I/2 **Pedagógusképző és továbbképző programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása**
- I/3 **Óvodai és általános iskolai pedagógiai programok továbbfejlesztése és megvalósítása**
 - I/3A **Óvodák és általános iskolák higiéniai felszereltségének javítása**
 - I/3B **Iskolabusz-program kis-illetve szórványtelepülések iskolái számára**
- II/1 **Iskolai rendszerű speciális felzárkóztató és szakképesítő programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása**
- II/2 **Iskolarendszeren kívüli képzések, képzési-foglalkoztatási programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása**
- III/2 **Középiskolai tehetséggondozó, felsőfokú szakképzési valamint felsőfokú tanulmányokat előkészítő és támogató programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása**

I.2. A PÁLYÁZÓ ADATAI

I.2.1 HIVATALOS ADATOK

A pályázat címe (max. 5 szó):		Tehetséggondozás és szakkollégium roma hallgatóknak	
A koordináló intézmény neve:		Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar	
A koordináló intézmény felelős vezetőjének neve:		Prof. Dr. Font Márta	
A koordináló intézmény rövidített neve (ha van):		PTE BTK	
A koordináló intézmény	címe:	7624 Pécs, Ifjúság u. 6.	
	telefonszáma :	72/327-622	
	fax száma :	72/501-558	
	e-mail címe	merenyi@btk.pte.hu	
	internetes honlap címe:	www.sophia.jpte.hu	
	adószáma:	15329798202	
	TB folyószámlaszáma :	10014-6	
	KSH számjele :	153.297.98 8030312-02	
	adóazonosító száma (ha van):		
Az ellenjegyző intézmény/fenntartó intézmény:		neve: PTE Pécsi Tudományegyetem	
	címe:	7633 Pécs, Szántó Kovács J. 1/b.	
	felelős vezetőjének neve:	Prof. Dr. Tóth József	
	telefonszáma/mobiltelefonszáma	72/501-507	
	e-mail címe:	rector@rektori.pte.hu	
	internetes honlap címe:	www.pte.hu	
A projektvezető	neve és beosztása:	Prof. Dr. Font Márta – dékán	
	címe:	7624 Pécs Ifjúság útja 6.	
	telefonszáma/mobiltelefonszáma:	72/310-055/5320, 72/501-529 30/9396-170	
	fax-száma :	72/501-558	
	e-mail címe:	font@btk.pte.hu	
	A pénzügyi vezető	neve és beosztása	Dr. Kisbánné Karis Ilona – gazdasági főigazgató
		címe:	7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b.
telefonszáma/mobiltelefonszáma :		72/501-444/2346	

I.6. A PROJEKT

I.6.1. A PROJEKT BEMUTATÁSA

I.6.1.1. A projekt címe:

Regionális tehetség gondozás és szakkollégium létrehozása roma hallgatók számára a munkaerőpiaci versenyhelyzet javítása érdekében

I.6.1.2. A projekt helyszíne:

(ország, régió, megye, település)

Magyarország, Dél-Dunántúl régió, Pécs

I.6.1.3. A projekt rövid leírása (maximum 10 sor)

A Pécsi Tudományegyetem szervezetébe tartozó karok és szakok roma hallgatói számára szakkollégium szervezése. (A projekt első évében legalább 25 fő, a következő években a szám nőni fog.) A hallgatók felkutatása a Cigány Értelmiségi Gondolkodó (CÉG) klub segítségével, igényeik, érdeklődésük felmérése. Tutori rendszer szervezése a felsőbb éves diákokból és a Romológia Szeminárium tanáraiból. A szakkollégium tevékenységi tervének pontosítása (diákotthoni elhelyezés, a publikálás fórumai, potenciális előadók, közéleti gyakorlat, stb.), ösztöndíjrendszer kereteinek kialakítása. Ismerkedő tábor szervezése A munkaerőpiacra való belépés segítése, a végzetek nyomán követése.

I.6.1.4. Célkitűzések

(A projekt célkitűzéseinek leírása, a célkitűzések megfeleltetése az alprojekt célkitűzéseivel)

A projekt célja, hogy a felsőoktatásba belépett, tehetséges és ambiciózus roma/cigány fiatalokat egészen a munkaerőpiacra való belépésig támogassa: segítse a tanulmányok sikeres folytatását, személyiségük és tehetségük kibontakozását, etnikai identitásuk szabad vállalását.

Ullaszló
A Wisloczky Henrik Szakkollégium teret ad azon roma hallgatók szakmai továbbképzésének, akik tanulmányaikon túl is magas szintű oktatásra tartanak igényt. Hozzájárul a szakmailag sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzéséhez. A társadalommal, a szociális viszonyokkal, intézményekkel, társadalmi szervezetekkel, stb. való kapcsolatok minden értelmiségi számára alapvető jelentőségűek, ezért a szakkollégiumban helye van a műszaki, gazdasági, egészségügyi, stb. irányultságú diákoknak éppen úgy, mint a bölcsészeti vagy társadalomtudományi szakok hallgatóinak.

2021
Magyar Tudomány Akadémia
de nem...

Ösztöndíjrendszert alakít ki a résztvevők számára, amely konkrét teljesítményekre épül. Cél olyan javaslat kimunkálása, amely a szakkollégiumi (tutori) rendszer ösztöndíjainak az állami finanszírozás rendszerébe való beépítésre irányul.

A konzorciumhoz tartozó szervezeteket több éves kapcsolat fűzi össze, amelynek során már több kisebb-nagyobb projektet megvalósítottak. A jelen projekt a meglévő kapacitásokra épít, ezeket mozgósítja.

A szakkollégium a felsőoktatásban elismert formája a közösség kialakításának, háló-feszítésnek és tehetséggondozásnak. A program hosszabb távú fenntartását szavatolják a már régebben létező együttműködések, és a célkitűzésben szereplő szakkollégiumi szervezet stabilitása.

A tervezett programhoz hasonló az országban egyelőre nem működik. Remélhető siker esetén vállaljuk az elterjesztésben való közreműködést.

1.6.1.5. Helyzetelemzés (helyzetelemzés, igényfelmérés, munkaerőpiaci elemzés)

A Pécsi Tudományegyetem olyan régió felsőoktatási központja, ahol a roma/cigány gyermekek és fiatalok iskolázására irányuló projekteknek legalább két évtizedes hagyományai vannak, és intézményeinek viszonylag sűrű hálózata alakult ki.

Nyilván ezzel is összefügg, hogy a térség felsőoktatásában viszonylag magas számban tanulnak roma diákok. Pontos számokról jelenleg nem állnak rendelkezésünkre teljes körű információk, de következtetni lehet az ösztöndíjban, illetve tandíjtámogatásban részesülők számából (mindkét kategóriában 30 fő, s a kategóriák részben átfedik egymást).

A diákok az egyetem többféle kara között oszlanak meg, a nappali tagozat mellett jelentős számban esti és levelező oktatásban részesülnek. Jellemzőnek látszik – tagozattól függetlenül – a többségnél idősebb életkor és/vagy a családalapítás. Általában úgy látszik, hogy a térségben a roma/cigány fiatalok a közelmúltban kezdtek ismerkedni a középiskolával és a felsőfokú intézményekkel, kezdték el keresni a felsőoktatáshoz vezető utakat.

A térség modell értékű projektjeinek – mindenekelőtt a Gandhi Alapítványi Gimnázium és a Collegium Martineum – tevékenysége nyomán várhatóan jelentősen megnő a roma diákok száma az egyetem különböző karain és szakjain.

E fiatalok – akik a hátrányos helyzetű roma/cigány népességnek a legambiciózusabb csoportjához tartoznak, modell- és mintaértékük is jelentős – számára a felsőoktatás rengeteg buktatót rejt, tehetségüket szociokulturális háttérük hiányosságai, tanulmányaik során is feszítő anyagi gondjaik miatt nem tudják igazán kibontakoztatni. Modell- és mintaértékük következtében nemcsak egyéni probléma, hogyan sikerülnek tanulmányaik, találnak-e képzettségüknek megfelelő munkát. Motiváló vagy visszatartó erő lehet a többi roma/cigány fiatal számára mindaz, ami velük történik.

A PTE Bölcsészettudományi Karán akkreditáltak az országban először romológia egyetemi alapképzési szakot (2000-ben), amit egyfelől az eddigi erőfeszítések elismeréseként lehet értelmezni, másfelől pedig további innovációkra való buzdításként.

A PTE BTK Romológia Tanszék feladatának tekinti a tehetséges, hátrányos helyzetű, mindenekelőtt a roma/cigány fiatalok felkutatását, érettségijéhez juttatását, felsőoktatásra való felkészítését, támogatását a tanulmányok során, figyelmet a munkaerőpiacon való boldogulásra. A tehetségek felkutatása, felsőfokú tanulmányokra való felkészítése nem tartozik a tanszék alapfeladatai közé. Más a helyzet a felsőfokú tanulmányokat folytató és befejező hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok támogatásával, amit kiemelkedően fontos feladatának tekint.

Munkájában évek óta támaszkodik a pécsi Cigány Kisebbségi Önkormányzattal való együttműködésre, amelynek elnöke a szak egyik vendégoktatója. Ez az együttműködés megalapozza a régió más cigány kisebbségi önkormányzataival való kapcsolatokat is: a közös munkáknak ez a hálózata segít abban, hogy minél több tehetséges roma/cigány fiatalot bátorítsunk tanulásra, jelesül felsőfokú tanulmányokra, illetve, hogy a leendő cigány/roma értelmiség megőrizze identitását.

A Khetanipe és a Zsutipe roma diákok által alapított civil szervezetek, melyeknek vezetői és tagjai több szállal kötődnek a Romológia Tanszékhez. A Cigány Értelmiségi Gondolkodó (CEG) klub fél évvel ezelőtti megalapítása e három szervezet első közös vállalkozása. A klub legfontosabb céljai közé tartozik, hogy az információ- és tapasztalatcsere fóruma legyen a felsőoktatásban tanuló vagy oda készülő roma fiatalok számára.

A felsőoktatásba bejutott roma/cigány fiatalok legfontosabb és általánosítható problémái a következők:

- hiányos "általános műveltség", azaz mindazon kulturális ismeretek és készségek hiányosságai, amelyeket a felsőoktatás és a diplomás/középosztályi társadalmi csoportok természetes adottságnak tekintenek;
- a fentiekben belül is kiváltképpen az idegen nyelvi ismeretek hiánya,
- "kulturális sokk", új kultúrákkal való találkozás, és a feldolgozás problémái az itt felsorolt és más tényezőkkel is kapcsolatban,
- izoláció: megszakadt kapcsolatok az eredeti közösséggel, hiányzó új közösségek,
- bizonytalanság az etnikai identitás vállalásában,
- tájékozatlanság a munkaerőpiacon
- bizonytalan önértékelés
- befolyásolhatóság, elsodorhatóság.

Ezek a problémák részben a szegénység szubkultúrájából erednek, részben pedig etnikai jellegűek. A hátrányos szociokulturális helyzet hatásai etnikai hovatartozástól függetlenek, de az etnicitásból és a kisebbségi helyzetből eredő hátrányok a roma népességet sújtják.

I.6.1.6. A projekt részletes leírása (maximum 5 oldal)

A projekt az alábbi fő szakaszokból áll:

- a) a felsőoktatásba belépő vagy benne lévő roma diákok felkutatása, közösségépítés (regisztráció);
- b) szakkollégium létrehozása és működtetése (támogatás),
- c) a végzetek támogatása a munkaerőpiacon vagy a doktorképzésben (követés).

- a) A Pécsi Tudományegyetem (2000. évtől Universitas) Bölcsészettudományi Karán belül működik az 1998/1999. tanévtől a Romológiai Szeminárium. Regionális fejlesztő tevékenysége során az oktatási feladatai mellett szerepet vállalt a civil szektorral való együttműködésekben ugyanúgy, mint speciális kutatásokban, innovációkban. A működés során merült fel az a gondolat, hogy biztosítson terepet és tartalmat a roma hallgatók egyetemi és egyetemen kívüli közéletbe való bevonásához.

2000. májusában megalakult a Pécs és környéke Cigány Értelmiségi Gondolkodók Klubja (CÉG Klub), amely vállalta, hogy az egyetemre, főiskolára járó roma/cigány származású hallgatók számára megteremti a közéletiség gyakorlásához szükséges feltételeket, az aktív egyetemi polgárrá váláshoz nélkülözhetetlen kondíciókat. A klub programjait, szolgáltatásait közel félszáz cigány/roma hallgató veszi igénybe. Rajtuk keresztül tudja a CÉG folyamatosan bővíteni taglétszámát, akik részére a klub szolgáltatásai, programok (közös beszélgetések aktuális roma problémákról meghívott, releváns vendégekkel, ingyenes nyelvkurzusok – angol, romani, beyash-, számítógép-, Internet használat, külföldi utak, konferenciák, táncház, könyvtárhasználat, kapcsolatok, pályázatfigyelés, szakmai segítség, sport és egyéb relaxációs tevékenységek – színház, mozi stb...) személyes élményt nyújtanak etnikai hovatartozásuk elmélyítéséhez, az identitás lehetőségeinek megtalálásához, a toleráns magatartásformák kölcsönössé válásához. A klub szeretné elkerülni az asszimilációs folyamatok ásta csapdáját. Képviseli a multi- és interkulturalitásban rejlő értékeket, esélyt teremt a roma és nem roma hallgatók közötti kommunikációhoz, információcseréhez és cselekvésekhez. Az önismereti, tranzakciókra építő változtatási, beavatkozási stratégiák már a kiválasztási előkészítő szakaszban javíthatják a külső környezet által igényelt versenyképességet.

A közösségépítés folyamat tartalmazza a kognitív serkentést, motiválást, az összhang teremtést, a kompromisszumkereső és válságkezelő egyéni- és csoportos megoldások saját személyiségre építő fellelését. A hazai cigányság egyik szociális konfliktusa a közösségi viselkedésformák a többségi környezethez képest deviáns megjelenése. A szociális tanulást, a szocializációt is támogatja tehát a közösségfejlesztő és közösségépítő és közösségfejlesztő programelemek projektbe való beépítése. A CÉG által megteremtett védett környezetben tanultakat a családi és idegen terepen szembesítik a valósággal, és hozzák vissza élményeiket, amelyek feldolgozása újabb esélyt biztosít az elmélyültebb minták rögzítéséhez.

A csoportba évről-évre újabb tagok lépnek be és ki. Olyan önszorgító adatbázis jön létre, amely hosszútávon is személyes kapcsolatokat nyújt a saját vagy idegen környezetbe integrálódó roma/cigány értelmiségi számára. Az organikus rotáció, a folyamatos cserélődés teszi lehetővé egyrészt a tapasztalatok akkumulációját, másrészt a behozott értékek folyamatos gyarapodását.

W. Laci

b) ~~Wiskóczy~~ *Henrik Szakkollégium* létrehozása felsőoktatásban tanuló roma hallgatók számára.

A szakkollégium teret ad azon roma hallgatók szakmai továbbképzésének, akik tanulmányaikon túl is magas szintű oktatásra tartanak igényt. Hozzájárul a szakmailag sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzéséhez. A társadalommal, a szociális viszonyokkal, intézményekkel, társadalmi szervezetekkel, stb. való kapcsolatok minden értelmiségi számára alapvető jelentőségűek, ezért a szakkollégiumban helye van a műszaki, gazdasági, egészségügyi, stb. irányultságú diákoknak éppen úgy, mint a bölcsészeti vagy társadalomtudományi szakok hallgatóinak.

A szakkollégium az alábbi tevékenységeket végzi:

1. A társadalomtudományos gondolkodás új eredményeinek, irányzatainak bemutatása és alkalmazása.
2. A tudományos értekezés stíluselemeinek, formai sajátosságainak gyakorlása (tanulmány, esszé, irodalomjegyzék, hivatkozás, stb.), publikálási lehetőségek.
3. A team-munka elsajátítása.
4. Előadások, mini konferenciák szervezése
5. Alap- és magasabb szintű nyelvtanulási lehetőségek biztosítása (világnyelvek, romani, beás).
6. Olyan roma hallgatók bevonása a szakkollégium életébe, akik nem feltétlenül kívánnak szakmai, tudományos munkát végezni, de egyetemi éveik elvégzéséhez segítségre van szükségük (technikai, nyelvtanulási, szakmai)
7. Kurzusok indítása a roma kultúra, történelem, közösségek, érdekképviselet, stb. köréből.
8. Kommunikációs tréningek szervezése
9. Szabadidős programok, kulturális és sport-tevékenységek szervezése

A szakkollégium létrehozása az első félévben az adminisztratív tennivalókat igényli. Ez az adminisztráció teremti meg a kollégium működésének az alapját. A szakkollégium vezetését és menedzsmentjét alkotó team (a Romológia Tanszék oktatói és hallgatói) kapcsolatot vesz fel és egyeztet az egyetem és a kollégium vezetésével a szakkollégium kereteinek és tartalmi elemeire vonatkozó kérdésekben.

Ez a team ugyanakkor megkezdi a tutori rendszer kiépítését. A tutori rendszer célja a hallgatók segítése tanulmányaik során, illetve a (a tutorokat illetően) a szakmai felelősségvállalás gyakorlása. Minden szakkollégistáról gondoskodik egy tutor, egy tutornak viszont legfeljebb három hallgatója lehet. Szakirányok szerint 3-4 tutor tartozik egy tanár felelősségi körébe. Tutor lehet az a felsőbb éves (minimum harmadéves) hallgató, aki részt vesz a romológia specializáció, illetve szak munkájában.

A jelentkezők alkalmasságát a szakkollégium vezető teamje vizsgálja meg. A kiválasztott tutorok felkészítéséről a szakkollégium vezető teamje gondoskodik.

A kiadandó periodika (évente 4 szám) szerkesztéséről az első évben (a projekt második félévében) a tutorok gondoskodnak, a második félév lapszámaihoz kialakítanak és felkészítenek egy hallgatói teamet is.

A tutori rendszer működésének alapjai

A szakkollégium közvetlen résztvevőinek száma mintegy 20 fő, 6-7 hallgatói ttorral és szakiránytól függően 3 tanárral számolunk.

A tutorok diákjaikkal a szakkollégiumi üléseken, minden második héten találkoznak és konzultálnak személyesen. Rendszeres kapcsolatot emellett személyesen, illetve elektronikus postán vagy más formában tartanak fenn.

A tutorok a felelős tanárokkal havonta egy alkalommal előre meghatározott időpontban konzultálnak, amikor megvitatják az aktuális kérdéseket, és terveket készítenek a jövőre.

A szakkollégiumi ülések helyszíne a Romológia Tanszék társalgója, melyet e célra kívánunk kiépíteni. Megfelelő infrastruktúra biztosítása minden hallgató számára (számítógép, fénymásoló stb.), azon lehetőségek technikai és szakmai biztosítása, melyekre anyagi és szakmai kapcsolat hiányában nem biztosítottak a roma hallgatóink számára, és szociális hátránnyal küszködő romológia iránt érdeklődő hallgatók számára

A szakkollégiumnak az az egyik előnye a felvett diákok számára, hogy diákotthoni elhelyezést nyernek. A júniusban rendezett felvételi eredményeképpen kerülhetnek be a hallgatók kollégiumba.

Közösségépítés céljából augusztusban a szakkollégium hallgatói és tutorai számára 7 napos táborozást szervezünk. A táborozás színhelye Dunaszekcső. A tábor célja a diákok és a tutorok közötti kapcsolatok építésén túl az egyéni és csoportos radikális önismereti technikák alkalmazásával megvalósuló kommunikáció-fejlesztés, személyiségépítés és közösségfejlesztés (pszichodráma, szerepjátékok, konfliktuskezelés, mentálpedagógiai, sport tevékenység, stb.) Ezen túlmenően a cigányság kultúrájával (életmód, munka, nyelv, stb.) összefüggő ismeretek, készségek megismertetése segítségével az identitás erősítése a tábor célja. A tábor zárásaként a szakkollégiummal kapcsolatos egyéni és csoportos igények felmérésére is sor kerül. A felmérés eredményeit a tutorok feldolgozzák, és beépítik a szakkollégium tevékenységébe.

A táborozást minden év augusztusában megismételjük. Ezen egyrészt lehetőség nyílik az új diákokkal való megismerkedésre, másrészt az előző szakasz tanulságainak megfogalmazására, a tapasztalatok összegezésére.

A tanév kezdetétől elkezdődik a tartalmi munka, melynek szervezeti keretét a tutori rendszer képezi. Az első félév a hallgatók felkészítésének, felkészülésének időszaka. A második félévben a szakkollégium lehetőséget biztosítanak előadások tartására, tudományos kapcsolatteremtésre, publikálásra, doktori programokba való bejutásra.

A szakkollégiumban való részvétel a hallgató számára a fent említetteken kívül formális előnyökkel is jár az egyetemi évek alatt, amilyen a kollégiumi férőhely biztosítása, kiemelt ösztöndíj. A szakkollégiumi részvételt az egyetem a diploma mellékleteként hivatalosan igazolja.

Mind a programban résztvevő tutorok, mind pedig a szakkollégisták ösztöndíjban részesülnek. Az ösztöndíjrendszer célja – a közvetlen anyagi támogatáson és jutalmazáson túl – olyan jogszabály gyakorlati előkészítése, amely lehetővé tenné a hasonló szakkollégiumok hallgatóinak és tutorainak az állami normatíva keretei közötti ösztöndíjazását.

c) A végzetek támogatása a munkaerőpiacon (követés)

A sikeres karrierépítés speciális ismeretek meglétét feltételezi. A munkaerőpiacon ilyen ismeretekkel (pályaorientáció, munkavállalási készségek, karrierterv, önéletírás, stb.) a munkaerőpiaci szervezet munkatársai rendelkeznek a hivatásukkal összefüggésben.

A régió munkaerőpiaci szervezetei, a pályázatírás időszakában a Tolna, Baranya és Somogy megyei Munkaügyi Központ együttműködő partnere a pályázati programnak, az együttműködés során munkapszichológiai tesztek elkészítését, pályaválasztási és pályaorientációs humán szolgáltatást, valamint az álláskereséssel kapcsolatos ismeretek átadását rendeli hozzá, egyidejűleg az aktuális és egyéni karrier-indításokhoz adekvát munkaközvetítést biztosít. Szükség esetén a munkaadói szervezetekkel személyre szóló kapcsolatépítésben vesz részt, amelyet mentori jellegű ügyintézés egészít ki. Mivel a szakkollégium Pécsen található, a régiós programnál a tényleges együttműködést a Baranya megyei Munkaügyi Központ biztosítja.

Az ilyen módon elhelyezkedett – szükség esetén aktív munkaerőpiaci eszközökkel támogatottan – fiatalok nyomán követése is a munkaerőpiaci központokkal közösen történik. A megszerzett információk jelentős mértékben javíthatják a felsőfokú végzettséggel rendelkező roma fiatalok kvalifikált álláshoz jutását, mivel a tapasztalatok országos metodika kialakítását segítik elő.

A Khetanipe Egyesület által kezdeményezett és közösen működtetett CÉG klub rendszeresen munkaadói fórumot szervez a szakkollégium hallgatói és a klub más roma tagjai számára. A fórumokon lehetőség nyílik a multinacionális és egyéb tökeerős vállalkozásoknak a roma értelmiséggel való kapcsolatépítésre, míg a fiatalok első kézből kapnak tájékoztatást a munkaerőpiac aktuális igényeiről, a munkáltatók elvárásairól. A Khetanipe Egyesület konzorciális partnereként vállalja, hogy a munkaerőpiacon korábban kiépített nemzetközi szintű kapcsolatrendszerét (International Romani Union, Roma National Congress, Council of Europe Minority Section) hozzárendeli a klub programjához annak érdekében, hogy határon túl is fellelhető álláslehetőségek is elérhetővé váljanak. A szakkollégium ideje alatt elsajátított világnyelvek, illetve a magas szinten beszélt romani nyelv feltételei a nemzetközi munkáltatóknál való elhelyezkedésnek.

I.6.1.7 Projektmenedzsment (maximum 3 oldal)

(A projekt megvalósításának részletes leírása, és a projekt megvalósításában részt vevő konzorciumi partnerekkel való együttműködés módja)

A projekt vezetője dr. Font Márta, a PTE Bölcsészettudományi Kar dékánja, aki felelős a projekt egészéért. A rendszeres kapcsolattartás és ellenőrzés mellett legfontosabb feladata és felelőssége, hogy tárgyalásokat folytat az egyetem vezetésével és karaival a szakkollégium szervezésének feltételeiről. Kapcsolatot tart a projekt gazdasági vezetőjével, dr. Kisbánné Karis Ilona gazdasági főigazgatóval.

A szakmai koordinátor, Cserti Csapó Tibor, a PTE BTK Romológia Tanszék munkatársa. Feladata a pályázatban együttműködő konzorciumi partnerek munkájának összehangolása, szakmai kapcsolatok fenntartása közöttük. Rendszeresen konzultál mind a konzorciumi partnerekkel, mind pedig a célcsoportnak a projektben résztvevő tagjaival. Gondoskodik arról, hogy a részfeladatok – az igények felmérése, a tutori rendszer kiépítése, a táborok szervezése,

15. számú melléklet

Interjúterv a szakkollégiumok volt és jelenlegi vezetői számára

- Kérlek, hogy mutakozz be és beszélj arról, hogyan kerültél ennek a szervezetnek az élére!
- Kérlek, hogy mutasd be a szervezet történetét: alapítás, vezetőség alatti időszak, finanszírozás, szakmai program.
- Mi volt/mi a szervezet célja és kik tartoznak a célcsoportjába? Volt ezekben változás a te igazgatóságod alatt?
- Hogyan toboroztatok a tagokat?
- Hogyan működik a felvételi eljárás?
- A szervezeti célokat, hogyan, milyen eszközökkel, programokkal gondoltátok elérni? Volt-e ebben változás a te időszakod alatt?
- Milyennek ítéled az oktatáspolitikai környezetet ebben az időszakban?
- Mit gondolsz sikernak a szervezet és a diákjaitok szintjén? Mit gondolsz kudarcnak ebben a vonatkozásban? A kudarcok esetében mit lehetett volna másként csinálni, mik voltak az akadályozó tényezők?

16. számú melléklet

Kérdőív a Roma Szakkollégiumok hallgatói számára

1. Életkorod:

2. Nemed (Húzd alá a megfelelőt!)

férfi nő

3. Származásod szerinti etnikai csoportod (Kérjük, minél pontosabban jelöld!)

anyai részről

apai részről

4. Szüleid iskolai végzettsége? (Húzd alá a megfelelőt!)

Édesapád (nevelőapád) iskolai végzettsége

8. osztály vagy annál kevesebb, szakiskola, szakközépiskola érettségi nélkül, szakközép érettségivel, gimnázium érettségivel, egyetem, főiskola

Édesanyád (nevelőanyád) iskolai végzettsége

8. osztály vagy annál kevesebb, szakiskola, szakközépiskola érettségi nélkül, szakközép érettségivel, gimnázium érettségivel, egyetem, főiskola

5. Születési helyed:

6. Állandó lakóhelyed (város, község neve):

7. Ideiglenes lakóhelyed (város, község neve):

8. Hol vagy kollégista?

9. Családi állapot (Húzd alá a megfelelőt!)

egyedülálló

házas

elvált

özvegy

10. Az érettségid pontos helye (az iskola neve, székhelye)

.....

11. A felsőoktatási intézmény, amelynek hallgatója vagy (kar, szak, évfolyam)

.....

.....

12. Milyen pályára készülsz? Hol szeretnél majd dolgozni?

.....
.....

13. A szakkollégium megnevezése, melybe felvételt nyertél:

.....

14. Mióta vagy a szakkollégium tagja? év

15. Mit tervezel a jövőben? (MA, PhD, munkavállalás itthon vagy külföldön, családalapítás, stb)

.....
.....
.....