

ROMOLÓGIA

2015, ősz

A Romológia folyóirat elindításában nagy szerepet játszott az a „Roma szakkollégiumi projekt”, mely a Pécsi Tudományegyetemen tanuló hátrányos helyzetű, jórészt roma/cigány egyetemisták Wlisslocki Henrik Szakkollégiumában (WHSZ) valósult meg. Ennek köszönhető, hogy 2013 tavaszán a folyóirat első száma tematikusan a szakkollégiumhoz kapcsolódott.

A közben eltelt két és fél év alatt irodalmi-művészeti, antirasszista, néprajzi, nyelvészeti tematikák köré szerveződtek a negyedévente megjelenő lapszámok. A lapindító projekt zárásaként a 10. számban ismét visszatérünk a szakkollégiumokhoz, még több szállal és szorosabbra fűzve a témához kötődést.

Romológia – 2015, ősz – Wlisslocki Henrik Szakkollégium

Wlisslocki Henrik Szakkollégium

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszachenyierv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.





PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS



IMPRESSZUM

Romológia folyóirat

A lap megjelenik negyedévente
III. évfolyam, 10. szám, 2015. ősz

Főszerkesztő: Cserti Csapó Tibor
Szerkesztőség: Beck Zoltán, Orsós Anna, Varga Aranka
Vendégszerkesztő: Varga Aranka
Rovatvezetők: Cserti Csapó Tibor, Orsós Anna, Varga Aranka
Tervezőszerkesztő, arculat és tördelés: Kiss Tibor Noé

A borító Szénássy Alex festményének felhasználásával készült.
A Galéria rovatban elhelyezett fotókat a WHSz **We are the world – Noj
nyisz lumecará** projektje stúdiómunkálatainak felvételeiből válogatta
Schäffer János

Olvasószerkesztő: Csigi Júlia – Szücs-Rusznak Karolina
Szakmai lektorok: Andl Helga, Arató Ferenc, Bokrétás Ildikó, Cserti Csapó
Tibor, Forray R. Katalin, Schäffer János, Varga Aranka

Kiadja: WlislOCKi Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, Pécs
Felelős kiadó: Orsós Anna
A szerkesztőség címe, elérhetőségei: PTE BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
E-mail: romologiafolyoirat@pte.hu
Web: www.romologiafolyoirat.pte.hu

Készült a Bolko-Print nyomdájában (7623 Pécs Rét u. 47., ügyvezető: Szabó
Péter), 200 példányban

ISSN 2064-1257

Megrendelhető és előfizethető a szerkesztőség címén, elérhetőségein

*TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009
Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók ré-
szére a WlislOCKi Henrik Szakkollégium szervezésében*



TARTALOM

5 Előszó

ALAPPONT

- 10 Rayman Julianna – Varga Aranka: Reziliencia és inklúzió

ÜTKÖZŐ

- 29 Cserti Csapó Tibor – Orsós Anna: Beszélgetés a szakkollégium elmúlt két évéről, jelenéről, jövőjéről

SZÉLRÓZSA

- 35 Forray R. Katalin: Életutak a felsőoktatásban
46 Galántai László: cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata
54 Vezdén Katalin: Wlislöck Henrik Szakkollégium (Egy komplex szolgáltatás-fejlesztés eredményességének vizsgálata – a számok tükrében)
67 Trendl Fanni: A Wlislöck Henrik Szakkollégium tagsága 2013-ban és 2015-ben
76 Csigi Júlia: Időutazás kutatói eszközökkel
84 Oláh Anita: A hátrányos helyzetű középiskolások tanulmányi előmenetelét támogató Arany János Kollégiumi Program

KITEKINTŐ

- 94 Andl Helga: Hallgatói kutatások a Wlislöck Henrik Szakkollégiumban
103 Orsós János: Interpretációs példák a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatához
105 Petrovics Dalma: Szalánta-Németi története a dualizmus korában
106 Molnár Attila – Rigó Bálint – Konkoly Sándor – Kárász Krisztián József – Horváth Zsuzsanna: Az egyetemi reklámok hatásai pécsi hallgatókra
108 Greksa Evelin – Szederkényi Attila: Egészségügyi ismeretek és egészségtudatosság/egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében
111 Bogdán Angéla: A Gyermekszegénység Elleni Program vizsgálata – Kisvaszar példáján
113 Csonka Norbert Dávid – Kőszegi Márió: A komplex telepprogram bemutatása a György-telep példáján

- 115 Laboda Georgina – Laboda Lilla – Tóth Bernadett – Kőszegi Krisztián: Általános és középiskolai tanulók cigányságra vonatkozó ismeretei egy kérdőíves vizsgálat tükrében

NAPLÓ

- 118 Bogdán Melinda: Recenzió a Görögkatolikus Cigány Szakkollégium 2011/2012- es évkönyvéről
- 119 Orsós János Róbert: Recenzió a Jezsuita Roma Szakkollégium 2012/13-as évkönyvéről

KÉPGALÉRIA

Mi vagyunk a világ / We are the world / Noj nyisz lumecará

Előszó

A Romológia folyóirat elindításában nagy szerepet játszott az a „Roma szakkollégiumi projekt”, mely a Pécsi Tudományegyetemen tanuló hátrányos helyzetű, jórészt roma/cigány egyetemisták Wlislócki Henrik Szakkollégiumában (WHSZ) valósult meg. Ennek köszönhető, hogy 2013 tavaszán a folyóirat első száma tematikusan a szakkollégiumhoz kapcsolódott, melynek írásait vendégszerkesztőként Forray R. Katalin válogatta. A közben eltelt két és fél év alatt irodalmi-művészeti, antirasszista, néprajzi, nyelvészeti tematikák köré szerveződtek a negyedévente megjelenő lapszámok. A lapindító projekt zárásaként a 10. számban ismét visszatérünk a szakkollégiumi témához, még több szállal és szorosabbra fűzve a kötődést. Az előszónak szánt néhány oldal – egy tudományos folyóirattól talán kicsit szokatlan módon – nem csak a folyóirat írásait, hanem szerzőit is szeretné kicsivel közelebb hozni az olvasóhoz, invitálva a szakkollégium világába és a „színpalak mögé”.

Az Alappont tanulmányát Rayman Julianna pszichológus és Varga Aranka, a szakkollégium vezető tanára jegyzik. A cím és a szerzőpáros két tudományterület – a pszichológia és a pedagógia – fókuszban lévő megközelítését veti össze. A reziliencia („lelki rugalmasság”) és az inklúzió („kölcsonös befogadás”) megfeleltetésével hangsúlyozzák, hogy az egyén nagyobb valószínűséggel képes a hátrányt okozó körülményeit „áttörni” és sikereket elérni személyes életútja során (rezilienssé válni), ha környezete ebben támogatja. Ezt a támogatást a magasabb iskolázottságú családokból érkezők a szülőktől várják és kapják meg, míg a többi diák segítségével kulcsszerepe van az inkluzivitással jellemezhető intézményi (iskola és más szervezeti) környezetnek. A szerzők egy olyan kutatást mutatnak be, melyben a WHSZ 16 diákjának életút interjút hasonlították össze további 16 – a PTE-n tanuló, nem szakkollégista diák – interjújával. Az összevetésből egyértelműen kirajzolódott, hogy a hátrányos társadalmi háttérű hallgatóknak jóval több nehézséggel kellett szembenéznük iskolai pályafutásuk során, mint diáktársaiknak, és támogatóik elsősorban az iskola és más szervezetek felnőtt személyei, pedagógusai voltak. A személyes példákon keresztül láthatóvá vált, hogy az esélyegyenlőtlenségi helyzetből jósolható iskolai sikertelenség „áttörésében” milyen kiemelkedő a szerepe az inkluzív szemléletű segítőknek és környezetnek. Ilyen környezetet céloz a WHSZ, és e mentén alakítja már több mint tíz esztendeje valamennyi tevékenységét.

Az Ütköző rovatban a PTE Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjai beszélgetnek a szakkollégium elmúlt két évéről, jelenéről és jövőjéről Orsós Annával, a Romológia Tanszék vezetőjével. A szorosan vett téma az a „Roma szakkollégiumi projekt”, melynek aktív részesei voltak a beszélgetésbe bevont, különböző karokon tanuló fiatalok.

A projekt az egyetemi előrehaladásuk támogatása mellett számtalan egyéb területen mozgósította őket a társadalmi szerepvállalástól a közösségi életen keresztül a tudományos munkáig. A beszélgetés résztvevői tapasztalataikról és jövőbeli elképzeléseikről számoltak be, melyek közül kiemelkedik, hogy a szakkollégiumi közösség meghatározó egyetemi életükben.

Szélrőzsa rovatunk első írásában Forray R. Katalin – a Romológia Tanszék alapítója, a Wlisko Henrik Szakkollégium egyik megálmodója – a szakkollégisták élettörténeteit tárja elénk. A szerző az elmúlt öt esztendőben sok olyan írást publikált, mely a felsőoktatásban tanuló roma/cigány hallgatókat, illetve szakkollégiumaikat vizsgálta. Ez a tanulmány a Pécsi Tudományegyetemre visz, ahol a „Roma szakkollégiumi projekt”-ben résztvevő szakkollégistákkal készített interjúkat elemzi. Az írásban tematizálva olvashatunk azokról a megküzdési stratégiákról, amelyek az egyetemi éveikben járódiákok iskolai pályafutásának sikerességét eredményezték. A szerző interjúrészletekkel hozza életközelsébe a szakkollégistákat – az önállóan küzdő, az egyházra támaszkodó vagy a tanárok által támogatott fiatalok különböző típusait.

A következő szerző a rovatban Galántai László, aki a PTE „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola hallgatójaként foglalkozik a szakkollégiumokkal. Vizsgálatában hat magyarországi roma szakkollégium szervezeti és működési szabályzatát tekintette át, megkeresve a hasonlóságokat és különbségeket. Írásában először a roma szakkollégiumok jogi keretét és pályázati támogatási feltételeit mutatja be. Ezt követi az a kvalitatív tartomelemzés, ahol 14 – a szabályzatokban fellelhető – szempont mentén írja le a vizsgált hat szakkollégiumot. Ez alapján képet kaphatunk többek között az önmegnevezésről és célokról, a belépési feltételekről és felvételi kritériumokról, a tisztségviselők és a tagság jogairól, a kapcsolódó tudományterületről, illetve a gazdálkodásról. A tanulmány hosszabb változata egy nemsokára megjelenő kötetben lesz olvasható, azonban az itt közzétett „kivonat” is képes felvillantani a roma szakkollégiumok szervezeti politikájának sokszínűségét.

A következő írást Vezdén Kata készítette, aki néhány évvel ezelőtt romológia-történelem szakos hallgatóként a WHSz elnöke volt, és jelenleg a roma szakkollégiumi projekt szakmai vezetésének tagja. Így nem okozott nehézséget számára szakmai szempontból bemutatni a megvalósított projektet a zárás előtti pillanatok számadatával megerősítve. A tanulmány segíti az olvasót abban, hogy rálásson a kitűzött célokra és tematizálva ismerje meg a szakkollégiumi programot. Kiindulópontja a szakkollégium Pedagógiai Programja és Képzési terve, melynek gyakorlatba ültetését szolgálják a részletesen bemutatott tevékenységek. Ezek között található a személyes támogatást szolgáló tutori, mentori és ösztöndíj rendszer, valamint a személyre szabott szolgáltatások, illetve az előrehaladást nyomon követő Hallgatói portfólió. A szerző kitér a tudományos életbe való bevonódás mikéntjére is, melyet az e lapszámban is megjelenő kutatások és publikációk támogatnak. A hallgatói fejlesztések közvetlen eszközeit a tanulmányban bemutatott sokféle képzés és közösségépítő események jelentik. A szerző jelenleg a pécsi Faág Egyesület által működtetett Tanodának is vezetője, így nem meglepő, hogy részletesen kitér a szakkollégisták tanodákban végzett önkéntes munkájára is, mely célzottan a társadalmi szerepvállalásra készíti fel a hallgatókat.

Szintén a WHSz-ről szól Trendl Fanni írása, aki Vezdén Katához hasonlóan öt esztendővel ezelőtt még a szakkollégium egyik vezetője volt, majd az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjasaként folytatta tanulmányait. Jelenleg a



Romológia Tanszék tanársegédje és a szakkollégiumi program egyik felelőse. A szerző disszertációját is a szakkollégiumhoz kapcsolódóan írja, melynek része a közölt tanulmány. A WHSZ mostani diákjait ismerhetjük meg az írásban kérdőíves adatközlés alapján: elsőként az életkor, a családi háttér, az etnikai hovatartozás és a tanulmányi formák témákban. Ezt követően a szakkollégisták véleményére építve mutatja be a szerző a szakkollégiumi program hasznosulását: mit tartottak fontosnak a diákok a nekik szánt szolgáltatások közül, illetve miben nyújtott segítséget a szakkollégium. A válaszok alapján ismét kirajzolódik a megvalósított program – most már a benne lévő diákok szemszögéből láttatva a célok megvalósulásának mikéntjét.

A szakkollégium tudományos életébe nyerünk betekintést a következő szerző tanulmányán keresztül. Csigi Júlia az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjasa, volt „WHSZ-es”, a tanodák vizsgálatából készíti disszertációját. A szakkollégiumi projekthez egy kutatócsoport szervezőjeként csatlakozott, és egy húsz évvel ezelőtt indult tanoda jellegű közösség (Amrita) mibenlétének feltárását végezte PhD hallgatókkal és szakkollégistákkal közösen. Írásában végigvezet bennünket azon az egyedülállónak nevezhető kutatói folyamaton, melynek során a kutatást végző szakkollégisták tudományos eszközökkel tekintettek rá egy hozzájuk hasonló diák-közösségre és annak tagjaira. Képet kapunk továbbá röviden a komplex vizsgálat eredményeiről is, illetve láthatjuk, hogy a résztvevő egyetemistákat miként vértelte fel ez a közös kutatás a társadalmi folyamatok, közösségi rendszerek és személyes életutak tudományos igényű áttekintésének eszközeivel. A bemutatott kutatás részletes eredményei is elérhetők lesznek külön kötetben.

A következő tanulmányt a szerző az Arany János Kollégiumi Programban (AJKP) végzett pályaaorientációs tevékenységére építve készítette. Oláh Anita szakkollégista és mentor, végzős pedagógia szakos tanár, aki a WHSZ megbízásából körbejárta a hátrányos helyzetű középiskolásokat támogató program (AJKP) valamennyi helyszínét, és személyes példáján keresztül mutatta be az egyetemi életet. Minden alkalommal – a beszélgetések végén – a diákokkal kérdőíves adatfelvételt is végzett továbbtanulási terveikről és motivációjukról. Ez alapján kimutatta, hogy középiskolai fokon a vizsgált támogató programnak mekkora jelentősége van azok életében, akik családjában nem nagyon van példa a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. A szerző a kutatását szakdolgozatában hosszabban írta le, ebben a tanulmányban a legfőbb eredményeit, megállapításait foglalta össze. A témában végzett vizsgálatait ösztöli doktorandusz hallgatóként szeretné folytatni.

A Kitekintő rovat szerzői a szakkollégium diákjai és más egyetemisták, valamint egy, a kutatásaikat nyomon követő egyetemi oktató. Itt mutatkozik be eredményeivel az a kétéves szakkollégiumi tevékenységsorozat, melyet összefoglalóan „hallgatói kutatások”-ként emlegetnek a megvalósítók. Andl Helga – a Romológia Tanszék tanársegéde, két szakkollégista tutora és a hallgatói kutatások koordinátora – írásában a Horizontok és Dialógusok elnevezésű, 2015 tavaszán megrendezett konferenciától indul, ahol a szakkollégisták hét kutatása egy közös szimpóziumban mutatkozott be. Ez az esemény méltó zárása volt a szakkollégiumi projekt tudományos életbe való bevonást célzó – komplex – fejlesztési folyamatának. A tanulmány szemléletesen – a kiinduló célokat tisztázva, történetiségében megragadva, számadatokkal alátámasztva – vezet végig az egyes mérföldköveken. A leírtak bizonyítására pedig a tanulmányt követő hét rövid kutatási összefoglaló a leginkább hivatott, melyek hosszabb formában

egy külön kötetben fognak 2015 nyarán megjelenni. Az összegző írások háttéréről Andl Helga tanulmányában olvashatunk, így ez a rövid felsorolás inkább arra a sokszínűségre utal, ami a kutatások tartalmát és a WHSz keretében működő kutatócsoportokat jellemzi. Orsós János szabadbölcsész, BA-s szakkollégista tutora Beck Zoltán támogatásával példákon keresztül mutatja be a romológia szövegtörzskének kritikai vizsgálatát. További kutatási tervei vannak a témában – szintén tutorához kapcsolódva. Petrovics Dalma elsőéves BA-s hallgató történelem szakon, aki településének helytörténeti vizsgálatát végezte. A szerzőnek ez a téma csak „szárnypróbálgatás”, a későbbiekben a roma holokausztal szeretne foglalkozni. A következő írás mögött egy kutatócsoport áll, mely már második „ciklusban” dolgozott együtt. Molnár Attila biológia Bsc-s, Kárász Krisztián József latin-történelem MA-s hallgatók, Konkoly Sándor pedig geográfus. Ők nem tagjai a WHSz-nek, hanem Rigó Bálint földrajz Bsc-s szakkollégista köré szerveződve végezték a kutatást. A második kutatási szakaszba bevonták Horváth Zsuzsanna szakkollégistát, első éves humánpolitikust és együtt vizsgálták az egyetemi reklámok pécsi hallgatókra tett hatásait. Greksa Evelin és Szederkényi Attila szintén szakkollégisták, akik mindketten az Egészségtudományi Kar ápoló szakára járnak. Közös kutatásukban középiskolások körében mérték fel az egészségügyi ismeretek, az egészségtudatosság és az egészségmagatartás jellemzőit. Bogdán Angéla végzős romológus (MA) és a szakkollégium tagja a Gyermekszegénység Elleni Programot vizsgálta egy konkrét település, Kisvaszar példáján keresztül. Szintén egy támogató programot mutat be Csonka Norbert Dávid építőmérnök Bsc-s és Kőszegi Márió földrajz Bsc-s szakkollégista a pécsi komplex telep-program György-telepi megvalósulását vizsgálva. A hetedik írás szerzői is valamennyien tagjai a WHSz-nak – Laboda Georgina magyar-romológia, Laboda Lilla romológia, Tóth Bernadett romológia, Kőszegi Krisztián földrajz és történelem szakon. Kutatásukban azt vizsgálták, hogy általános és középiskolai tanulók milyen ismeretekkel rendelkeznek a cigányságra vonatkozóan.

A folyóirat Napló rovatába két évkönyv ismertetése került, melyek a görögkatolikus és a jezsuita szakkollégiumok kiadásában jelentek meg. Bogdán Melinda kommunikáció szakos és Orsós János szabadbölcsész vállalta a kötetek recenzióját – saját szakkollégiumi tapasztalataikon keresztül rátekintve egy hasonló közösség működésére.

Meg kell még említeni a lapszámban megjelenő „spot”-okat, melyeket az Ütköző rovatba elhelyezett szakkollégiumi beszélgetésen elhangzottakból emelt ki a lap főszerkesztője, Cserti Csapó Tibor.

Szintén fontos része a folyóiratnak a Galéria, ahova most a 2014/2015-ös tanéven végighúzódo projekt, a „We are the world” beás cigány nyelvű változatának elkészítéséről kerültek emléképek a stúdiófelvétel pillanataiból kiragadva. Orsós Anna tanszékvezető és Mihájlovics Zsolt pedagógus, népzeneész, romológia MA szakos másoddiplomás hallgató volt a „lelke” a mára már látható, hallható produktum elkészültének, mely a szakkollégiumi közösség identitás-erősítéséhez nagyban hozzájárult.

A Wlisslocki Henrik Szakkollégium vezető tanáráként és a lapszám szerkesztőjeként igyekeztem már az előszóban felkelteni az érdeklődést a szakkollégium és a hozzá kötődő írások iránt. Az írások éppoly sokszínűek, mint az a közösség, melynek tagjai készítették. Így bízom benne, hogy minden olvasó talál majd kedvére való köztársat.

A szerkesztő, 2015. június 3.



ALAPPONT

10 Rayman Julianna – Varga Aranka: Reziliencia és inklúzió

Reziliencia és inklúzió

A tanulók közötti különbségek figyelembevétele multidiszciplináris nézőpontot feltételez. Így nem meglepő, hogy napjainkban egyre gyakrabban találkozhatunk a pszichológiában használt reziliencia fogalmával az iskoláztatás kérdéskörével összefüggésben¹, (Masten-Wright, 2010; Ceglédi, 2012) és az iskola világából indult, majd a társadalompolitikát széles körben átható inklúzió is bekerült a nevelésszociológiai megközelítés fogalmkörébe (Asumah, 2014; Varga, 2014). Tanulmányunk elkészítésével a reziliencia és az inkluzivitás elméletében fellelhető hasonlóságokra koncentrálva e két kutatási terület integrálásának lehetőségére szeretnénk felhívni a figyelmet. Úgy látjuk, hogy az egyén sikeres megküzdési képessége, „lelki rugalmassága” (reziliencia) és a közösség kölcsönös befogadása során megvalósuló cselekvései (inklúzió) egymásra ható, elválaszthatatlan egységet alkotnak – az iskola világában különösen.

Ennek bizonyítására először a két elmélet rövid leírására vállalkozunk a kapcsolódási pontok kiemelésével. Mindez megalapozza vizsgálatunkat, ahol az inkluzivitás egyfajta elméleti keretrendszerként szolgál a reziliencia megfeleltethető aspektusaihoz. A bemutatott kutatást elsősorban illusztrálásra szántuk, rávilágítva arra, hogy a reziliencia és inklúzió tudományos megközelítésének közösen osztott szegmensei miként rajzolódnak ki. Vizsgálatunkban a különböző társadalmi háttérű egyetemi hallgatók életút interjúi-nak segítségével azokat a (külső) tényezőket elemeztük, amelyek a reziliencia és az inklúzió elméletének metszéspontjaként értelmezhetők. Az interjúalanyok fele egyszerre két hátrányos helyzetű csoport tagja; a roma/cigány kisebbségé, illetve az alacsony társadalmi státuszúaké. További 16 diák kontrollcsoportként került megkérdezésre. Az iskolai és családi attitűdöt, valamint magatartást a címben jelzett kétféle nézőpontból együttesen értelmezve kerestük pszichológiai és szociológiai magyarázatot a hátrányos helyzetből induló fiatalok tanulmányi sikerességére. Arra is kitértünk, hogy a reziliensnek tekintett egyetemi hallgatók életút-interjúiban megjelenik-e olyan összefüggés, amely a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudja – igazolva az inklúzió elméletrendszerének helyénvalóságát a reziliencia vizsgálati kontextusában.

Úgy véljük, a kutatás elérte alapvető célját, mert bár kis minta alapján, de bizonyítani tudta, hogy az inklúzió általunk felvázolt elméleti modelljének gyakorlati megvalósu-

1 E kötettel egy időben jelent meg az Erdélyi Társadalom című szakfolyóirat tematikus száma (2015/1. szám), melynek tanulmányai a reziliencia kérdéskörét járják körbe elsősorban társadalomtudományi szempontból. A továbbiakban találhatunk utalásokat az egyes cikkekben foglalt tartalmakra – illetve jelen írás vizsgálati fókuszához.

lásai erőteljesen hatnak a reziliencia kiteljesedésére. Láthatóan vannak olyan területek, ahol az inkluzív nézőpont át tud törni és olyan arányban megjelenni, hogy hatást fejthessen ki a hátránnyal küzdők életére. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy az inkluzív nézőpont és gyakorlat nem csak képes, de elengedhetetlen is a „sorsfordító” hatás kifejtéséhez, a hátránnyal küzdők rezilienciájának kiteljesedéséhez. A belső megküzdési képesség kialakítása egyértelműen igényel külső – intézményi szinten megjelenő és tudatosan tervezett – támogatást. A tanulmány mindezzel egy újabb kutatás nézőpontjából hangsúlyozza az inkluzív iskolai környezet kiépítésének szükségességét és tétjét.

A használt fogalmak beágyazódása

A reziliencia kutatása a nemzetközi tudományos diskurzusban közel öt évtizedes múlt-ra tekint vissza, mely időszak során számos megközelítés – és definíció – született e komplex jelenség megértésére (Masten, 2008). Jelen kutatás célja nem ezen eltérő nézőpontok integritásának feltárása, hanem a reziliencia azon felfogásainak fókuszba helyezése, amelyek az inklúzió elméleti keretével összefüggésbe hozhatóak. Ennek megfelelően a következőkben a reziliencia jelenségének kibontásakor, bemutatásakor az inklúzió szempontjából releváns nézőpontokat emeljük ki.

A reziliencia kutatási köre a pszichológián – elsősorban a fejlődépszichológián – belül azokra a jelenségekre épül, amelyek esetében valamely adaptációt vagy fejlődést fenyegető negatív hatás ellenére pozitív kifejtet következik be egy személy vagy akár egy csoport életében. Más szóval, a pszichológia rezilienciavizsgálatának központi témáját képezi olyan jelenségek elemzése, amelyek során az egyének életében sikeres megküzdés és alkalmazkodás tapasztalható a krónikus stresszkeltő, viszontagságos és traumatizáló körülmények mellett (Masten, 2001, 2008; Luthar–Cicchetti–Becker, 2000; Zautra–Hall–Murray, 2010). A témával foglalkozó kutatók célja, hogy feltárják a rezilienciának azokat a háttér-mechanizmusait, amelyek hozzájárulhatnak az egyén vagy csoport „lelki rugalmasságának”, ellenálló-képességének² sikeres kiteljesedéséhez. A rezilienciában szerepet játszó kulcsfontosságú tényezők feltérképezésével pedig lehetőség nyílik olyan – akár társadalmi szintű – intézkedések és stratégiák kiépítésére, amelyek elősegíthetik a reziliencia megjelenését, fejlesztését a nehézségekkel teli helyzetekben (Masten, 2001; Masten–Wright, 2010).

A reziliencia komplex jelenségére született magyarázatok különböző kutatási irányvonalak mentén tárhatók fel. A kutatók elsődleges kérdése, hogy vajon a reziliencia egy belső minőség (pl. személyiség, gének, IQ) vagy dinamikus külső hatások (pl. szocio-ökonomiai státusz, kulturális környezet, emberi kapcsolatrendszer) segítségével generált folyamatnak az eredménye (Luthar–Cicchetti–Becker, 2000; Zautra–Hall–Murray, 2010). A vizsgálódások egyik része a reziliencia individuális magyarázata körül bontakozik ki, melyekben elsősorban az egyén belső tényezőire fókuszálva kívánnak a reziliencia okaira

2 A reziliencia gyakran használt szinonimája a lelki ellenálló-képesség vagy rugalmasság, amely illusztratív kifejezésként az egyén, csoport vagy közösség nehézségeket és azok káros következményeit megelőző, minimálisra csökkentő, illetve legyőző képességére utal (Grotberg, 1996 in Ceglédi, 2012).

rávilágítani³. Ezzel szemben a megközelítések másik része a külső tényezők elsőbbségét hangsúlyozza, és az egyén és a reziliencia kapcsolatát kontextuális gyökerekkel magyarázza (Sameroff, 2005; Masten, 2001, 2008; Masten–Wright, 2010). Elmondható, hogy a rezilienciakutatások túlnyomó többsége mára már integratív nézőpontot képvisel, vagyis a rezilienciát mint multidimenzionális jelenséget, a belső – individuális – és a külső – szociális, kontextuális – tényezők interakciójának eredményeként írja le. Az elméletek különbözőségei a belső és külső elemek közötti hangsúlyeltolódásban érhetőek tetten. Mindkét megközelítésben – akár a belső, akár a külső tényezőkre koncentrál az adott kutatási irányvonal – fellelhető a reziliencia két pólusa. Az egyik pólus az ún. protektív/promotív, a másik pedig a rizikófaktorok néven ismert (Masten, 2001, 2008; Sameroff, 2005). A rizikófaktorok közé sorolandó minden olyan tényező, amely negatív, illetve nem kívánt következmény predikátoraként azonosítható be. A protektív/promotív faktorok azok, amelyek a rizikótényezők kompenzációjára képesek, elősegítve a velük való megküzdést és a sikeres adaptációt (Masten, 2001, 2008; Masten–Wright, 2010).

A külső rizikó- és a külső protektív faktorok legfontosabb komponensének egyaránt az emberi kapcsolatrendszer tekinthető. Sokrétű környezeti hatásokat vizsgáló kutatások a reziliencia alapvető tényezőiként a szocializáció különböző tereit – a családot⁴, az iskolát, a kortárs csoportot és a szomszédságot – azonosították. Ezen terek és az abban tetten érhető attitűdök, cselekvések abban az esetben tekinthetők rizikófaktoroknak, amennyiben diszfunkcionálisak, és ezáltal negatív hatásuk érvényesül. Protektív természetük akkor érzékelhető, amikor támogatóak, hozzáférhetőek és összességében pozitív konnotációval vannak jelen az egyén életében. Külső protektív tényezők ennek megfelelően – fókuszálva a sikeres iskolai előrehaladásra – például a gondoskodó család, a mentoráló tanárok és a befogadó kortárs közösség. A külső rizikófaktorokként azonosíthatók azok a meghatározó emberi kapcsolatok, amelyek általában devianciához köthetők⁵ vagy elutasítást vonnak maguk után, mint például az egyén életében releváns közösségek (kortárs csoport, iskola, szomszédság) diszkriminatív/előítéletes viselkedése. Továbbá rizikótényezőnek tekintendő a szükségesnek vélt emberi kapcsolatok és a tőlük elvárható támogatás hiánya is. Az emberi kapcsolatrendszeren túl a külső rizikófaktorok körébe tartozik például az alacsony szocio-ökonomiai státusz, a szegénység és a traumatikus események is (Perez, 2009; Sameroff, 2005; Masten, 2001, 2008; Masten–Wright, 2010).

A külső rizikó és a külső protektív tényezők azon szegmensei a rezilienciának, ame-

- 3 Az egyén belső minőségére koncentráló kutatások nem feltétlenül zárják ki a külső tényezők dinamikus hatását a rezilienciára, hanem mindössze a vizsgálataik kiindulópontjaként és központi témájaként egyéni jellemzőkre helyezik a hangsúlyt. Ilyen elméletek például a reziliencia pszichobiológiai megközelítése (Feder et al., 2010), a gének és környezet irányvonal (Lemery–Chalfant, 2010), illetve a kognitív, affektív és viselkedéses irányvonal (Mayer–Faber, 2010; Skodol, 2010; Rafaelli–Hiller, 2010).
- 4 A családi környezet szerepéről olvashatunk egy rövid írást, mely körbejárja azokat a családi hatásokat, melyek mentén az egyén reziliens, adaptív viselkedése kialakul, vagy éppen „csorbát szenved”. (Fekete, 2015:163.) A szerző kitér az anya–gyermek, majd az apa hatására, illetve a szociális szerveződések hatására is.
- 5 A devianciák közül a szakirodalom kiemeli a következőket: a szülők pszichiátriai problémái, szenvedélybetegsége, a családon belüli erőszak, kriminalitás.

lyet jelen tanulmány az inkluzivitás elméletrendszerébe kíván helyezni⁶. A külső tényezők fokozott figyelembe vétele azért is lényeges, mivel a reziliencia olyan összetett interakciók és folyamatok eredményeként értelmezhető, amelyek az individuumon túlmutatnak. A belső tényezőket meghaladó és a reziliencia kibontakozásában kiemelkedő szerepet játszó folyamatok a szoros emberi kapcsolatokban és szociális támogatásban foghatóak meg (Rutter, 2007 in Masten–Wright, 2010). Ezen felül a külső tényezők előtérbe helyezése eredményesebb stratégiának tűnik a reziliencia fejlesztése során, hiszen a kontextuális elemekre koncentrálnó tevékenységekkel kiterjedtebb területet felölelő és nagyobb arányú beavatkozás valószínűsíthető meg, szemben a kizárólag egyéni kompetenciát támogató, fejlesztő megközelítésekkel (Sameroff, 2005). Mindemellett a belső faktorok hangsúlyozása magával vonhat egy olyan veszélyes perspektívát, amely az egyén kitüntetett szerepéből adódóan áldozatokolási stratégiát⁷ eredményezhet. Mindezek alapján megállapítható, hogy míg a belső tényezők vizsgálata fontos aspektusa a rezilienciának, a külső faktorokra irányított kiemelt figyelem termékenyebb kimenetellel járhat mind fejlesztési szempontból, mind pedig az áldozatokolási stratégia elkerülésére. Végző soron a külső tényezők következetes fejlesztésével (például inkluzív tér kialakításával) lehetőség nyílik individuális szintű beavatkozások, így például a rezilienciátpromotáló és belső protektív faktorok kiteljesedését elősegítő kompetenciák fejlesztésére, eredményes kivitelezésére is. Ebben a kettős szemléletben az inkluzivitás elmélete a reziliencia keretrendszeréül szolgálhat. A reziliencia által leírt külső faktorok és az inklúzió modelljében azonosítható elemek mint metszéspontok, közösen osztott perspektívák értelmezhetők. E két elmélet integrálásának lehetőségét az is alátámasztja, hogy mindkét kutatási terület hasonlóságot mutat a vizsgálataikban érintett célcsoportokban és végző soron célkitűzéseikben is.⁸

Áttérve az inklúzió témakörére, a történetiség vizsgálatakor láthatjuk, hogy e fogalom használati köre kezdetben a fogyatékkal élő sikeres intézményi nevelésének mi-kéntjére korlátozódott. Vagyis azt az integratív (együttnevelő) iskolai beavatkozást ne-

- 6 A belső rizikó- és protektív faktorok jellemzésére nem kerül sor a jelen tanulmány irányultságára tekintettel. Ezen tényezőkről való értekezés olvasható például Rutter (1987), Benard (1995), Sugland et al. (1993); írásában.
- 7 Az áldozat okolása egy olyan stratégiát jelent, amelyben az egyén/csoport hibáztatására és felelőssé tételére kerül sor saját helyzetéért, anélkül, hogy a helyzet kialakulásának kontextuális – pl. társadalom-gazdasági – okainak figyelembevétele megtörténne. (Ryan, 1974 in Arató, 2012)
- 8 Az inkluzív pedagógia és a reziliencia elméletének találkozását Makoelle és Malindi (2015) Dél-afrikai tanulmánya is megvizsgálta. A jelen kutatás perspektívájával szemben a Dél-afrikai szerzők az inkluzív pedagógiai rendszer hátrányos helyzetű tanulókra való differenciált hatását elemezték a reziliencia belső és külső tényezőinek különbözőségei mentén. Vagyis a tanulmány a rezilienciát tekintette kiindulópontnak, és annak jellemzőit tette az inkluzív pedagógiai rendszer sikerességét függővé. A jelen tanulmány – éppen ellenkezőleg – az inkluzivitást – társadalmi és iskolai szinten – helyezi a reziliencia kibontakozásában mérföldkönek számító tényezőként. Más szóval, Makoelle és Malindi (2015) munkája integrálta ugyan a reziliencia és inklúzió témáját, azonban az egyes személyek reziliencia faktoraira úgy tekint, mint az inkluzivitás sikerességének meghatározóira – különösen fókuszálva a belső tényezőkre (Makoelle és Malindi, 2015). A jelen tanulmány fordított nézőpontból és nem egy személy oldaláról tekint a két tématerületre, hanem éppen az inkluzivitás sikeres kiépítésében véli felfedezni a reziliencia kiteljesedésének nélkülözhetetlen feltételeit.

vezték kizárólag inkluzívnak, amely során a környezet támogató módon alkalmazkodott az oda belépő eltérő adottságú és igényű gyerekekhez, fiatalokhoz (Réthyné, 2004; Kőpataki, 2004; Csányi-Perlusz, 2001). Az elmúlt másfél évtizedben a fogalom tudományos és szakpolitikai megközelítése egyaránt több szempontból módosult szerzte a világon. Az egyik változás, hogy jelentősen bővült az inklúzió fókuszában lévő személyek, csoportok köre – érzelve, hogy nem csak a fogyatékkal élő veszélyeztetettek a kizárási (exclusion) folyamatokban a környezet személyre szabott megváltoztatása nélkül. A tevékenységek, melyek a lemorzsolódást megakadályozva a befogadást sikeresen megvalósítják, egyre inkább kiterjedtek minden olyan egyénre, akik más-más (pl. szociokulturális hátrányok, eltérő nyelvi-kulturális háttér) okokból ugyan, de gyakorta kizáródnak az oktatásból, következésképpen a társadalomból (Hinz, 2002; Potts, 2002; Bárdossy, 2006). A másik változás, hogy az inklúziót ma már társadalmi szinten is fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt megközelítést. Az átalakulást jellemzi, hogy a fogalmat közösségi szintre emelve és társadalmi színtereket elemezve javasolnak szükséges szakpolitikai válaszokat a társadalmi kirekesztés (social exclusion) ellensúlyozására (Percy-Smith, 2000; Atkinson, 2002; Giambona-Vassallo, 2012; Asumah-Nagel, 2014).

A kutatások által feltárt tények és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok láthatóvá tették, hogy a demokrácia egyik legfontosabb alapelve – az esélyegyenlőség – érvényesüléséhez elengedhetetlen, hogy az adott terület működését szabályozó jogi dokumentumok megnevezzék a kizáródással veszélyeztetett csoportok széles körét, és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is⁹. Az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok és az inkluzivitásban érintett területek folyamatos bővülése arra is ráirányítja a figyelmet, hogy szükséges a befogadó környezet kialakításának mikéntjét is vizsgálási modelljét megalkotni. A modellezést segíthetik az inklúzióval kapcsolatos sikeres gyakorlati tapasztalatok összegyűjtése, elemzése. A modellezés segítségével létrejövő inkluzív joggyakorlatok, illetve ezek adaptációi egyúttal biztosíthatják a mindennapok szintjén a kizárások-kizáródások megakadályozását.

A reziliencia témakörével összefüggésben fontos hangsúlyozni az inkluzivitás terjedésének hátterében meghúzódó, egyre demokratizálódó szemléleti változást is, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az előzménynek tekinthető integráció (befogadás) folyamata során a hangsúly azon a személyen volt, akinek a társadalom segítette a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtatott a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várta el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévő igényeire, szükségleteire, akkor mindenkori kölcsönös befogadása sikeres lesz. Ez utóbbi szemléletből az is következik, hogy az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi a középpontba, amelyek támogatásukkal „reziliensé” teszik a kizárással veszélyeztetett személyeket, csoportokat.

Iskolai kontextusban vizsgálva az inkluzivitás témakörét szemléletes példát mutat

9 Így az inklúzió fogalmának kiterjedését elősegítette, hogy az Európai Unió a 'socialinclusion' megnevezést jogi és stratégiai dokumentumaiban a 'Lisszaboni stratégia' elindulása (2000) óta használja. (Presidency Conclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.eno.htm letöltés ideje: 2014. 10. 19.)

az Egyesült Államok felsőoktatásában terjedő mozgalom, amely az inklúziót a diverzitással (sokszínűség) összefüggésben hangsúlyozza – elsősorban a különböző kultúrájú, etnikai csoporthoz tartozó személyekre vonatkoztatva (Williams et al., 2005). A mozgalom az inklúzió fogalmán túllépve egy jelzős szerkezetet, az „Inclusive Excellence” (inkluzív kiválóság) vezetett be, ezzel helyezve fókuszba a környezet átalakításának elsődlegességét. Hangsúlyozzák, hogy az iskola (ezen belül is a felsőoktatás) falai között valamennyi résztvevő szemléletváltása és közös cselekvése szükséges ahhoz, hogy az egyéni szinten megjelenő sokszínűség teret kaphasson. Kiemelik, hogy a különbözőség értékelése, beépítése, sikeres érvényesülése a tudományos „kiválóság” elválaszthatatlan része és egyben garanciája is. Ebből adódóan az Inclusive Excellence megvalósítása olyan intézményfejlesztési folyamatot tételez, amely során a kirekesztéssel veszélyeztetettek bevonása a környezet tudatos átalakításával, „barátságossá” tételével történik. Tartalmát tekintve azt az intézményfejlődést nevezik Inclusive Excellence-nek, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a sokszínű tanulási környezet (Diverse Learning Environments) tudatos átalakítással jön létre, és ennek következtében mindenre kiterjed a mérhető eredményesség. Az átalakulási folyamat minőségi változást hoz a közösség valamennyi tagja és az intézmény számára egyaránt. Nyitott és befogadó szemléletet közvetít, melyre alapozva a kulturális, szociális kompetencia magas foka tud kialakulni – felvértezve mindenkit egymás megértésére és a kölcsönös elfogadásra – mely kompetenciákat aztán haszonnal tudnak alkalmazni az egyetemi éveken túl is (Hurtado, 2012). Az Inclusive Excellence leszögezi, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne lévő személyek és csoportok mindegyikét közösen bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, kiaknázva ezzel tudásukat és megcélózva személyes kiváló teljesítményüket (Milem et al., 2005; Williams et al., 2005; Bauman et al., 2005). Így válik a „barátságos” környezet a reziliencia megvalósításának valóságos terévé.

Magyarországi viszonylatban is az inklúzió szemlélete és gyakorlata kezdetben iskolai kontextusban és a fogyatékkal élő tanulókra vonatkozóan jelent meg (Pethő, 2003; Papp, 2012). A nemzetközi fejlődéshez hasonlóan hazánkban is egyre inkább kiterjedt a fogalomhasználat a célcsoport és a használati terület szempontjából egyaránt. Témánk szempontjából az oktatási szegmens változásait vizsgálva láthatjuk, hogy az ezredfordulót követő oktatáspolitikai átalakulások, melyek az integrációt helyezték fókuszba, óhatatlanul is kiterjesztették más tanulói csoportokra a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozásokat (Arató, 2013). 2003-ban indult az a közoktatás egészére ható kezdeményezés, mely a szociálisan hátrányos helyzetű családból érkező tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) kívánta bevezetni először iskolai, majd óvodai színtereken. Az IPR oktatásszervezési szempontból integratív (együttnevelő), míg tartalmi szempontból inkluzív (kölcsönösen befogadó) szemléletű. Ez azt jelenti, hogy az IPR intézményfejlesztési folyamatként értelmezi tevékenységét, mely a környezet gyökeres átalakítását célozza. Az átalakításhoz az IPR megadja az együttnevelés elengedhetetlen bemeneti feltételeit, a folyamat során a kölcsönös befogadáshoz szükséges eszközöket és a kimenetnél elvárt eredményeket. Eredménynek tekinti az intézményi környezet átalakulását, mely hat a fókuszba emelt tanulói csoport (hátrányos helyzetűek) sikeres iskolai előrehaladására (rezilienssé válására) és egyben elősegíti a közös térben lévők befogadó szemléletének kialakítását.

Az inklúzió szemlélete és gyakorlati tapasztalatai alapján jöttek létre az inkluzivitás modelljei, mint például az amerikai felsőoktatásban az Inclusive Excellence vagy a hazai köznevelésben az Integrációs Pedagógiai Rendszer (Varga, 2014c). A modellekben leírt inkluzív tér összetevőit vizsgálva felismerhetjük a reziliencia témakörében „külső” tényezőként azonosított elemeket. Láthatjuk, hogy az inklúzió gyakorlatba ültetéséhez kialakított modellek mindegyike tartalmazza azokat az összetevőket is, amelyek a környezet befogadóvá alakítási folyamatában kibontják a – rezilienciához is szükséges – sikeres külső támogatás elmaradhatatlan jellemzőit¹⁰. Így többek között kiemelik a kölcsönösen befogadó térben lévők témaérzékeny és pozitív attitűdjét, a támogató személyek módszertani felkészültségét, ami személyre szabott cselekvésekben és tartalmakban ölt testet, illetve azt az együttműködő szemléletet, mely segíti bevonni a további partnereket, ezzel szélesítve a szükséges támogatói kört. Mindezek együttes megjelenése a befogadó környezetet „barátságossá” teszi, melynek mértéke függ az egyes elemek számosságától és intenzitásától. Vagyis minél komplexebb és kiépítettebb az inkluzív tér, annál nagyobb a valószínűsége a sikeres befogadásnak. Az inklúziós modell előzőekben kiemelt elemei egyben megfeleltethetők a reziliencia külső „protektív”, kompenzáló tényezőiként is. Az inklúzió és reziliencia metszetében elhelyezkedő elemek megerősítik és gyakorlatba helyezik azt a megállapítást, hogy a reziliencia kiteljesedéséhez léteznek olyan kívülről ható, közösségi terekben kialakítható tényezők, melyek fennállása erőteljesen hat az egyén személyes hátrányait ellensúlyozó, sikeres megküzdési útjára.

Láthattuk, hogy a reziliencia és az inkluzivitás egyaránt fókuszál az egyént, csoportot körülvevő társas környezetre, mint az emberek kiteljesedésében és problémákkal való megküzdésében alapvető jelentőségű tényezőkre. Támogatónak ítéli mindkét elmélet a társas térben lévők kölcsönösen elfogadó attitűdjét és magatartását, az egyéni igényekre reagálni tudó felkészültségét és a sokrétű együttműködési hálózat meglétét. Ezen felül mindkét elmélet kiemelt figyelmet szentel vizsgálataiban azoknak az egyéneknek, csoportoknak, amelyek valamilyen hátrányt szenvednek életük során, és ebből adódóan veszélyeztetettek a kizárásban. Továbbá mindkét kutatási irányvonalat az motiválja – közös elérendő célként –, hogy az emberek, csoportok, közösségek hatékonyságát, fejlődését, megküzdését és adaptációját segítsék vizsgálati eredményeikre támaszkodó fejlesztési tevékenységekkel.

10 A jellemzők a következők: Az inkluzív tér és tárgyi környezet, melyhez minden résztvevő kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök szükségesek, melyek megjelenési formáinak milyenségét közösen alkotják a térben lévő személyek. A sokszínűség értékelésének szemlélete azért fontos szempont, mert ez az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szereplőjét jellemezi és a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. A megvalósítók felkészültsége biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. Az intézményi pedagógiai szolgáltatások szempontjának körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Az együttműködés és partnerség az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. Végezetül a folyamatos megújulás szempontja, mely a befogadó környezet kialakításának feltétele és jellemzője, mert nem egyszeri beavatkozásként értelmezi az inkluzivitásra törekvést, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújítás, amely a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával jellemzi intézményi szintű cselekedeteit. (Varga, 2014c)

Fókuszaink

A bemutatott vizsgálat arra keresi a választ, hogy a reziliensnek mondható egyetemi hallgatók életútinterjúiban megjelenik-e olyan összefüggés, amely a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudja. Ha igen, milyen lesz ez az összefüggés? Továbbá annak feltárása is cél, hogy milyen különbség azonosítható a reziliens és a kontroll csoportba sorolt diákok életútjában a reziliencia és az inklúzió elméletek közös szegmenseit vizsgáló szempontok alapján.

A kutatás során a reziliens vizsgálati csoportot azok az egyetemi hallgatók alkották, akik a Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiumának tagjai¹¹. E hallgatók esetében a sikeres iskolai karrier többszörös rizikótényezők jelenléte mellett bontakozott ki, hiszen e diákok egyszerre két hátrányos helyzetű csoport tagjai: a roma/cigány kisebbségé, illetve az alacsony társadalmi státuszúaké¹². Mindezek alapján kijelenthető, hogy a vizsgált szakkollégisták iskolai pályafutásuk tükrében atipikus példáját mutatják a kedvezőtlen társadalmi háttérrel összefüggésbe hozható sikertelen tanulmányi előmenetelnek¹³, és ebből következően reziliensnek mondhatóak¹⁴. A reziliens diákok mellett a kontroll csoport az összehasonlító elemzés megvalósítására, illetve a kutatás validitásának biztosítására került a vizsgálatba. A megbízhatóság sérülékenységének elkerülésére olyan tanulók alkotják a kontroll csoportot, akik a Szakkollégium diákjaihoz hasonló nemi, életkori, egyetemi kari és szülők lakóhelye szerinti eloszlást mutatnak. A két vizsgált csoport közötti eltérés tehát a szülők iskolai

- 11 A reziliens csoportba sorolt szakkollégisták mindannyian szociálisan hátrányos helyzetűek és jórészt roma/cigány közösségből érkeztek. A különböző karokon és szakokon tanuló diákok közös jellemzője, hogy részt vesznek a WHS inkluzivitást erősítő komplex programjában. (Varga, 2014a)
- 12 Több kutató is felhívta rá a figyelmet, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a valamely kisebbségi csoporthoz való tartozás az ehhez társuló negatív társadalmi előítéletek miatt (Cserti–Orsós, 2013; Neményi, 2013). E hátrányokról többek között Perez és mtsai (2009) is írtak a reziliencia vizsgálati kontextusában, amelyben az iskolai karriert veszélyeztető főbb rizikótényezőként az alacsony szocio-ökonomiai státuszt és a valamely kisebbséghez tartozást emelték ki. Éppen ezt hangsúlyozza az „interszekcionalitás” fogalomköré és elemzési eszköze, mely segítségével a különböző társadalmi egyenlőtlenségek (etnikai, gender és osztályhelyzet), a velük kapcsolatos elnyomások és diszkrimináció egymásra hatása vizsgálható (Nagel–Asumah, 2014).
- 13 A kutatással egy időben született az a tanulmány, mely a rezilienciára mint a „közösségi túlélés előfeltételére” tekint a romák esetén. (Györbiri és mtsai, 2015:119.) A tanulmány roma szakkollégiumokat vizsgálva azt előfeltételezi, hogy ez az intézménytípus képes kinevelni egy olyan roma értelmiségi réteget, akik közösségük hátrányos csoportjellemzőjét képesek megváltoztatni. Az írás abból a szempontból is érdekes, hogy a reziliencia fogalomkörét nem egyéni, hanem csoportszintre helyezi, részletezve, hogy a tartósan hátrányos helyzetűek számára – kiemelve a roma közösségeket – miért hatványozottan fontos a reziliencia kialakítása. A 8 megkérdezett roma egyetemista válaszai szerint a vizsgált szakkollégium szolgáltatásaival hozzájárul a diákok sikeres iskolavégzéséhez és társadalmi kérdésekre érzékenyítésükhöz.
- 14 Reziliens az a tanuló, akinek az életében olyan hátrányok – rizikó tényezők – vannak, amelyek alapján kedvezőtlen kimenetelű iskolai pályafutás lenne várható, és amelyek jelenléte ellenére mégis sikeres tanulmányi előmenetel bontakozik ki (Perez et al., 2009; Masten, 2008).

végzettségében, és/vagy foglalkozásában¹⁵ (szocio-ökonómiai státuszában), továbbá a származásában (kisebbséghez/többséghez tartozásában) ragadható meg.

A kutatás előfeltevése, hogy a reziliens tanulók életútjában a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az azt kibontó inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni lehet. Összefüggésként feltételezhető, hogy a reziliens életutakban az inkluzív intézményi környezet jellemzői nagymértékben azonosíthatók mint a rizikófaktorok külső kompenzáló tényezői/protektív faktorai, igazolva az inklúzió elméletrendszerének helyénvalóságát a reziliencia vizsgálati kontextusában. További hipotézis, hogy a reziliensnek tekinthető egyetemi hallgatók és a kontroll csoport életútjai különbözni fognak a külső rizikó- és a külső protektív faktorok számában és milyenségében egyaránt. A reziliens diákoknál több rizikófaktor fog megjelenni, továbbá több olyan protektív faktor, amelyek az inkluzív intézményi környezet jellemzőivel magyarázzák a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karriert. Ezzel szemben vélhetően a kontroll csoportnál kevesebb rizikófaktor lesz, amelyek ellensúlyozása inkább a családi protektív tényezőkkel történik az inkluzív intézményi környezet jellemzői helyett.

A kutatás körülményei

A reziliencia és az inkluzivitás elméletében feltárható kapcsolódási pontok illusztrálására és a kutatói kérdéseink megválaszolására összesen 32 egyetemi hallgatóval¹⁶ készült életútinterjú¹⁷ elemzését végeztük el. Hasonló háttérű vizsgálati személyeket és kutatói eszközöket a hazai reziliencia- és nevelésszociológia-megközelítésű elemzések során mások is használtak. Olvashatunk a reziliencia külső és belső tényezőinek feltárásáról – hasonlóan a klasszikus megközelítésekhez (Ceglédi, 2012), illetve egy friss kutatás¹⁸ a reziliencia és identitás kérdéskörét járja körbe (Máté, 2015). Több tanulmány született roma/cigány egyetemisták életútjának¹⁹, illetve a háttérüket jelentő szakkollégiumoknak az elemzésére (Forray, 2012, 2014; Varga, 2013, 2014a, 2014b). Az itt ismertetett kutatás – az említett hazai vizsgálatokhoz hasonlóan – egyetemisták életútinterjút

15 A kontroll csoport tagjaiból 8 fő magas és 8 fő közepes szocio-ökonómiai státuszúnak mondható a szülei iskolai végzettsége, foglalkozása és keresete alapján.

16 Az egyetemi hallgatók 21–31 év közöttiek, és BA, MA, PhD, illetve osztatlan képzésben résztvevők.

17 Az életútinterjú strukturális felépítése szerint tartalmazott egy rövid bemutatkozást, a családi háttér ismertetését és a jelenlegi iskolai státuszig való eljutás történetét.

18 A szerző roma diplomások körében vizsgálja, hogy az oktatási intézmények sokszor szelektív és diszkriminatív hatása ellenére a vizsgált csoport tagjai miként tudtak a mobilitás útjára lépni. A szerző sokféle kérdésfelvetését reziliens személyek életútját elemezve kívánja megválaszolni. Az írás elsőként a vizsgált csoport iskolai előrehaladásának akadályait veszi számba, majd megállapítja, hogy a reziliens személyek közös sajátossága bizonyos kompetenciáik kialakulása. Ezek közül kiemelkedik a kockázatvállalás, illetve a kudarcos helyzetekben az új megoldások keresése, melyek mindegyike a felismert mobilitási úton való előrehaladást célozza. Kitér a családi és az iskola kapcsolatára is – itt elemezve az identitás megerősödésének fázisait, mely szintén a reziliencia kialakulását jellemzi. (Máté, 2015)

19 Itt mondunk köszönetet Forray R. Katalinnak, aki a kutatásunk reziliens csoportjával készített életútinterjút másodelemzésre számunkra átadta.

elemzi, de kilépve a pszichológia reziliencia diskurzusából, értelmezési keretében felhasználja az inklúzió szemléletének és gyakorlatának tapasztalatait.

Jelen kutatásba bevont 32 diákból 16 tartozik a reziliens és 16 a kontroll csoportba.

A reziliens és a kontroll csoport életútinterjúinak vizsgálata az ATLAS-ti narratív tartalomelemző program segítségével zajlott. A tartalomelemzéshez egy olyan kódrendszert kidolgozása történt meg, amely segített a reziliencia, az inkluzivitás és a tanulói sikeresség összefüggéseinek feltárásában. Mindezt a tanulók iskolai karrierjében szerepet játszó külső tényezők határozták meg. Az inklúzió oldaláról külső tényezőként értelmezhető a tanulót körülvevő környezet, amely az összetevői alapján – az inkluzivitási tényezők meglététől vagy hiányától függően – lehet inkább befogadást (inclusion) vagy kirekesztést (exclusion) eredményező (Varga, 2014b). Reziliencia vizsgálati megközelítésben a „befogadás” vagy „kirekesztés” háttértényezői megfigyelhetők külső protektív vagy külső rizikó faktorként (Masten–Wright, 2010). Bármelyik elméleti felfogás szerint is tekintünk a külső tényezőkre, mindkét esetben felfedezhetővé válik egy pozitív és egy negatív pólus, amely segítheti vagy hátráltathatja a diákot az iskolai előrehaladásában.

Ezen gondolatmenetből kiindulva a narratív kódrendszerben a támogató (protektív) és a hátráltató (rizikó) külső tényezők lettek az elemzés fő kategóriái. A külső tényezőkön belül azokra az életutakban megjelenő szereplőkre²⁰ helyeződött a fókusz, akik valamilyen módon – negatívan/hátráltatva vagy pozitívan/támogatva – hatással voltak az interjúalanyok iskolai előmenetelére. A szereplők vizsgálata a reziliencia és inklúzió elméletében egyaránt megjelenő és a két irányvonal közös szegmenseként együttesen is értelmezhető szempontrendszerként szolgált²¹. A külső támogató és hátráltató szereplőket négy alkategóriára bonítottuk: család, kortárs csoport, iskola és külső személyek/szervezetek²².

Eredményeink

A két vizsgált csoport életút interjúinak ATLAS-ti segítségével nyert adatainak²³ összehasonlítása az SPSS függetlenmintás T-próba analízisével történt. Az elemzésben a

20 A narratív tartalomelemzésben elfogadott szempontrendszer az élettörténeti elbeszélésekben felbukkanó szereplők vizsgálata, mivel cselekményfunkcióikból (esetünkben támogató vagy hátráltató) pszichológiai funkciójukra (például biztonság) lehet következtetni (László, 2005; Péley, 2002).

21 Az inkluzivitás esetében a befogadó vagy kirekesztő környezet a benne foglalt személyek viselkedése, a környezetre adott válaszai által töltődik fel tartalommal. A reziliencia fogalmi köre szerint definiált külső tényezők között fellelhetők olyan egyének/csoportok, akik akár rizikó-, akár kompenzáló faktorként foglalhatnak helyet az elbeszélő életében.

22 A 8 kód meghatározásánál ügyeltünk arra, hogy azok illeszkedjenek mind a reziliencia, mind pedig az inkluzivitás elméleti rendszerébe, melynek megfelelően egyrészt a hátráltató szereplők kategóriáit a két megközelítésben megjelenő releváns elemek szerint osztottuk fel. Továbbá az alkategóriák szereplőéhez olyan cselekmény- és pszichológiai funkciókat rendelünk, amelyek a két elméletben reprezentálják a külső tényezők milyenségét.

23 Az ATLAS-ti programban a 8 szuperkód – hátráltató család/kortárs közösség/iskola/külső szervezetek, támogató család/kortárs közösség/iskola/külső szervezetek – mentén végzett kódolás eredményeiből relatív kódszógyakoriságot számoltunk.

csoportosító változót a reziliensnek vagy kontroll csoport tagjának definiált hallgatói kategória képezte. Az összesen 8 változó – 4 támogató és 4 hátráltató szereplő relatív kódszó gyakorisága – mentén végzett összehasonlítás 6 változó esetén szignifikáns különbséget mutatott a két vizsgált csoport között. (ld. táblázat) Ez első megközelítésben azt jelzi, hogy a kis minta ellenére szembetűnik a két vizsgált csoport különbsége a kutatásunk fókuszában lévő reziliencia és inklúzió összefüggésében.

SPSS függetlenmintás T-próba által végzett összehasonlítás szignifikáns eredményei (N:32)

Hátráltató szereplők		
CSALÁD	t(30)=-4,101, p<,01	M(rezi)=5,25 (SE=1,263) M(kontroll)=,06 (SE=0,63)
ISKOLA	t(30)=-5,27, p<,01	M(rezi)=4,56 (SE=1,446) M(kontroll)=0,81 (SE=0,332)
KORTÁRS KÖZÖSSÉG	t(30)=-2,392, p<,01	M(rezi)=2,44 (SE=0,866) M(kontroll)=0,31 (SE=0,198)
KÜLSŐ személyek/ szervek	t(30)=-1,983, p<,01	M(rezi)=2,44 (SE=1,025) M(kontroll)=0,38 (SE=0,18)
Támogató szereplők		
ISKOLA	t(30)=-4,342, p<,01	M(rezi)=17,63 (SE=2,895) M(kontroll)=4,63 (SE=0,763)
KÜLSŐ személyek/ szervek	t(30)=-3,911 p<,01	M(rezi)=8,00 (SE=1,821) M(kontroll)=0,81 (SE=0,245)

Az eredményeket részletesebben elemezve láthatjuk, hogy a reziliens tanulók életútintertijában szignifikánsan több hátráltató szereplő jelent meg mind a 4 alkategóriában. Vagyis a reziliens személyeket körülvevő társas környezet mindegyikében – család, kortársak, iskola, más intézmények – erőteljesebben érzékelték a reziliens diákok azokat a személyeket, akik gátolták iskolai előrehadásukat. E megállapítás egyrészt azt jelzi, hogy a reziliens egyetemistáknak több akadályt kellett leküzdeniük iskolai pályafutásuk során, ráadásul valamennyi közösségi térben, mint magasabb társadalmi helyzetű társainknak. Feltételezhető az is, hogy a sikeres megküzdés egyfajta „témaérzékenység” kialakulásával is együtt járt, mely segíti a probléma verbalizálását és sok esetben a megoldáskeresést is.²⁴ A másik szignifikánsan magasabb arány szintén a reziliens csoportot

²⁴ Erre a fejlett – mobilitást célzó és azért cselekvő – többféle kompetenciára („megküzdési képességre”) utal a már idézett reziliencia és identitás összefüggéseit taglaló tanulmány (Máté, 2015).



Rigó Bálint
Földrajz BA, WHSZ tag, PTE TTK

Amikor egyetemre jöttem, egyből szakkollégista is lettem, hirtelen egy új közeg, egy más város, és ha nem is azonnal, de nagyon hamar segített a szakkollégium abban, hogy gyorsan kapcsolatokat építsek és könnyebben bele tudjam magamat helyezni ebbe az új helyzetbe. Szerintem nagyon jó, hogy hamar kiépült ez a kapcsolat és ebben sokat segített a közösség. Nagyon sok lehetőséget ad szerintem a szakkollégium. Nem mondom, hogy minden „lehetőséget” mindig szerettem és néha ne kívántam volna, hogy egy-egy program inkább ne legyen, de utólag mégis beláttam, hogy azok is hasznosak voltak.

jellemzi. Ez a protektív, támogató szereplők esetén mutatkozik, mégpedig az iskola és a külső szervezetek/személyek alkategóriákban. Ez az eredmény arra utal, hogy a reziliens diákok úgy érzékelték személyes élettörténetük felidézése során, hogy tanulmányaikkal összefüggő hátrányait elsődlegesen az iskolában elérhető személyek, illetve más szervezetekhez tartozók igyekeztek támogatásukkal kompenzálni.

E két – szignifikáns különbségre alapozó – megállapítás együttesen arra enged következtetni, hogy amennyiben az iskolai pályafutást segíteni kevésbé tudó családi háttér alig változtatható „adottság”, akkor az iskolai előrehaladással ez „tudatosul” az adott diákokban, aki társas környezetében kezdi keresni a „kapaszkodókat”. Ilyenkor az intézményi (kortárs, pedagógus, más felnőtt) támogatás elmaradása (inkluzív-semlegesség) önmagában is hátráltató, melyet tovább súlyosbít a negatív viszonyulás (diszkrimináció). Éppen ez a felismert és elfogadott családi háttér-adottság, illetve az intézménytől és kortársaktól elvárt támogatás hiánya jelent meg nagy számban a reziliens hallgatók interjúiban, de ugyanígy negatív diszkriminációról is beszámoltak. Az intézményi körből érkező támogató/pozitív tapasztalatok nagy száma önmagában is mutatja azokat a segítőkét, akik elengedhetetlenek a rezilienciához. Vélhetően szerepük olyan intenzitású volt a reziliens diákok körében, hogy az át tudta írni a valamennyi térben magas számban megjelenő akadályokat. Fontosságukat az interjúkba emelt „emlékezetességük” is jelzi, hiszen a reziliens diákok felismerték, hogy iskolai életútjukon meghatározó volt a jelentőségük.

A függetlenmintás T-próba eredményei tehát igazolták azt a kutatási kérdésünkhöz fűződő előfeltevést, mely szerint a reziliens diákok életútján több rizikó faktor – hátráltató szereplő – tűnt fel, mint a kontrollcsoportnál. A rizikó faktor egy része a reziliens hallgatók hátrányos helyzetéből következik, melyről részletesen írt a nevelésszociológia elmúlt ötven éves irodalma. Az életút interjúkban szemléletesen jelentek meg a szocio-ökonomiai státuszhoz köthető hátrány családi tényezők, melyek rendkívül széles skálán mozogtak, illetve a családhoz kapcsolható hátráltató szereplők passzív és aktív cselekedetei egyaránt megfigyelhetők a reziliens csoportnál. Más szempontból vizsgálva a hátráltatás megjelent a családhoz tartozó szereplők önhibáján kívüli cselekedeteitől az elvárt anyagi, lelki támogatás hiányolásán keresztül egészen a családon belüli deviáns viselkedésig, illetve családi traumákig. Az inklúzió elmélete éppen e kutatásban is hang-

súlyosan megjelenő családi háttér feltételezett hiányosságainak ellensúlyozására, hátránykompenzálásra alkotta meg iskolai modelljét. Ebben a modellben a család partnerként jelenik meg, amely segíti a protektív intézményi közösség számára felismerni a diák elsődleges környezetéből adódó sajátosságait, hogy arra építve, a családot mozgósítva érjen el eredményeket.

Az iskola, a kortárs közösség és a külső szereplők hátráltató kategóriájában inkább a kisebbséghez való tartozásból eredő hátrány volt érzékelhető. Fontos hangsúlyozni, hogy egy inkluzív térben a kulturális sokszínűség lehetőségeket rejtő pozitívum. Ezzel szemben hátrányt okoz a kisebbségi csoporthoz tartozás, ha a többség részéről ezzel szemben elutasító magatartás jelenik meg. Ezt figyelhettük meg mindhárom alkategóriába (iskola, kortárs, külső) tartozó személyek előítéletes, diszkriminatív, illetve kirekesztő viselkedésében, melyet az interjúalanyok idéztek meg. Ez a jelenség értelmezhető a reziliencia külső rizikótényezőjeként, illetve az inkluzivitás hiányaként egyaránt. Az inklúzió ugyanis a közös tér minden résztvevőjének pozitív attitűdjét feltételezi, melynek alapvetése a diverzitás értéként elfogadása. A vizsgálati eredmény is rámutat arra, hogy ennek hiánya fontos rizikófaktor a sikeres iskolai előrehaladás szempontjából.

Láttuk azt is, hogy a rizikótényezők mellett, a reziliens diákoknál szignifikánsan több protektív faktort – támogató szereplőt – sikerült azonosítani, mint a kontroll csoportnál. Az iskola és a külső szervezetek alkategóriájában megjelenő támogató szereplők cselekedetei az inkluzív környezetre jellemző kritériumok mentén teljesültek. Vagyis megjelentek támogató attitűdű, olyan felkészültséggel és módszerekkel rendelkező pedagógusok, akik ellensúlyozni tudták a diákok hátrányait. Ugyanígy találhatunk olyan szervezeteket és személyeket, akik a családok vagy iskolák partnereként olyan szolgáltatásokat voltak képesek nyújtani, amelyek hiányoztak a reziliens csoport életéből.

A kontroll csoporttal kapcsolatos többféle előfeltevés is igazolódott a vizsgálat során. A kontroll csoport tagjainak életútinterjúiban valóban kevesebb rizikófaktor tűnt fel, és mindemellett inkább a családhoz köthető kompenzáló tényezők emelkedtek ki az inkluzív intézményi környezet jellemzői helyett. Továbbá a kontrollcsoport interjúinak kvalitatív megközelítése alapján az is elmondható, hogy a protektív tényezők közül a család hatással volt az iskolai és a kortárs támogató szereplők megjelenésére is. Mindez az iskolaválasztáshoz köthető, ahol is a magasabb szocio-ökonomiai státuszú család tudatosan olyan intézménybe „járatta” gyermekét, amely tanáraival és tanulóival meg tudta teremteni azt a környezetet, ahol a továbbtanulásra vonatkozó motiváció kibontakozhatott. Minderről már Masten (2008) is írt, aki szerint a család protektív szerepe az otthoni kiegyensúlyozott légkör és a lelki támogatás biztosításán túl kiterjed az iskolaválasztásra is.

A szignifikáns értékek alapján egyértelműen kirajzolódik a két csoport élettörténetében megjelenő szereplők arányában megfogható különbség. A kontroll csoport esetében szinte egyáltalán nem vagy alig tűntek fel rizikófaktorok, a fellépő hátráltató tényezők pedig elsősorban családon kívüli szereplőkhöz köthetőek. A protektív tényezők közül a család ugyan nem mutatott szignifikáns különbséget a rezilienseknél és a nem rezilienseknél, de mégis több támogató családi szereplőről beszélhetünk a kontroll csoport adatai alapján [$M(\text{kontroll})=6,06$ $SE=1,055$; $M(\text{rezi})=4,63$ $SE=1,114$]. Mindez arányaiban értékelve említésre méltó eredmény, hiszen a rezilienseknél többszörös rizikótényezők jelenléte mellett kevesebb családi protektív, támogató faktor került elő,

míg a kontroll csoportnál a minimálisnak mondható rizikótényezők mellett nagyobb számban esett szó a család kompenzáló szerepéről.

A reziliencia és inklúzió tudományos diskurzusának feltárása és megfeleltetése után az volt a feltételezés, hogy az empirikus kutatás is igazolni fogja a két terület között lévő szoros összefüggést. A vizsgálati eredmények valóban azt mutatják, hogy a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudjuk. A kutatás első lépésében, azaz már a kódolás folyamatában nagymértékben be lehetett azonosítani a reziliens hallgatók életútjában az inkluzív intézményi környezet jellemzőit a támogató szereplők kategóriáiban – mint a rizikófaktorok külső kompenzáló/protektív tényezőit. Ez elsődleges bizonyítékul szolgált arra, hogy vizsgálat alapgondolata megfelelő volt. Továbbhaladva az elemzésben a két vizsgált csoport összehasonlítása alátámasztotta, hogy a hátrányokkal induló tanulóknak elsődlegesen az inkluzív intézményi környezetben találhatóak a protektív szereplők/kompenzáló faktoraik. Mindebből következtethetünk arra, hogy a reziliens hallgatók esetében a szignifikánsan kiemelkedő támogató iskolának és külső szervezeteknek meghatározó szerepe lehetett a sikeres iskolai karrier létrejöttében. Az összehasonlító adatokon felül harmadik lépésben az SPSS páros T-próbájával a reziliens hallgatók életútjában feltűnő rizikótényezők és a szignifikáns értéket mutató protektív tényezők – támogató iskola/külső szervezetek – arányában fellelhető különbségek megfigyelése történt. A páros T-próba eredménye alapján egyértelművé vált a kompenzáló tényezők túlsúlya, más szóval szignifikánsan több protektív faktor jelent meg a támogató iskola és külső szervezetek alkategóriájában együttesen ($M=25,6$ $SE=3,27$), mint a rizikótényezőket adó alkategóriákban összesen ($M=14,68$ $SE=2,65$; $t(15)=-2,371, p<0,05$). Ezen arányszám alapján feltételezhető, hogy az inkluzív intézményi környezet átható jelenléte ellensúlyozni tudja a többszörös rizikófaktorokat.²⁵ Ennek felismerése jelentőséggel bír, mivel azt jelzi, hogy az inklúzió modellje gyakorlati eszközöket képes kínálni a reziliencia folyamatos fejlesztéséhez.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a reziliens hallgatók életútjában minden alkategóriában szignifikánsan előtérbe kerültek a hátráltató szereplők is, vagyis az őket körülvevő környezetben sok esetben tapasztalható volt az inkluzivitás hiánya. A reziliens életútinterjúk kvalitatív értelmezése szerint is érzékelhető az inkluzivitás részlegessége és az ezt kompenzáló inkluzív szemléletű kulcsszereplők jelenléte. Az interjúkban előforduló tipikus helyzet a kortárs közösség kirekesztő és előítéletes viselkedése, amellyel szemben megjelennek olyan pedagógusok, akik pozitív szerepe meghatározó volt az interjúalany életében, és akik valószínűsíthetően kompenzálni tudták a kortárs csoport diszkriminációjából eredő problémákat. Elmondható tehát, hogy a társadalmi és iskolai szinten egyaránt megjelenő teljes inklúzió nagy valószínűséggel erőteljesen hat a reziliencia fejlesztésére, azonban az inklúzió még kiépülésének töredezettsége ellenére is – egyes kulcselemeivel, meghatározó szereplőivel – felül tudja írni a társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó hátrányokat.²⁶

25 Masten tanulmányában kiemelte, hogy a rizikófaktorokat a protektív faktorok képesek ellensúlyozni, és vizsgálatai alapján a protektív faktorok egyik legfontosabb színterének az iskolát nevezte meg. (Masten 2008)

26 Felvetődött az elemzés során az is, hogy érdemes lenne újabb kontrollcsoportként olyan fiatalokat is vizsgálni, akik a jelen vizsgálat „reziliens” diákjaihoz hasonló társadalmi háttérrel, azonban sikertelen iskolai pályafutással rendelkeznek – vagyis „nem reziliensek”. Eseteik se-

Záró gondolatok

Az eredményeket összegezve azt láthattuk, hogy a sikeres tanulmányi út szempontjából a magasabb társadalmi státuszú környezetben felnőtt kontrollcsoport-tagok életében a kevés rizikófaktor mellett leginkább a család jelentette a fő protektív tényezőt. Ezzel szemben a reziliens tanulóknál a halmozottan előforduló rizikótényezőket elsősorban az iskola és a külső szervezetek tudták kompenzálni. Bár az intézményi terekben is akadtak nagy számban hátráltató tényezők, a nagyarányú (vagy meghatározó hatású) protektív szereplő ennek hatását átírta, a hátrányokat képes volt ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy vannak olyan területek, ahol az inkluzív nézőpont át tudott törni, és olyan arányban megjelenni, hogy változást eredményezzen a hátránnyal küzdők életében, segítve rezilienciájuk kiteljesedését.²⁷

Éppen ezért van kiemelkedő jelentősége annak, hogy az iskolai pályafutás során hátránnyal haladókat minél fejlettebb inkluzív intézményi környezet vegye körül. E nélkül a reziliencia rendkívül esetlegesen vagy egyáltalán nem alakul ki. A reziliencia témaköre – pszichológia világából kilépve – éppen arra irányítja a figyelmet, hogy van lehetőség – akár egyéni, akár csoportszinten – a „bejósolt” korlátok áttörésére, azonban a belső megküzdési képesség kialakítása egyértelműen igényel külső támogatást. Ehhez a mi-benlétében feltárt inkluzivitás, illetve annak gyakorlati modelljei nyújtanak komplex eszközrendszert. A kérdés, hogy megszületik-e a társadalom különböző szinterein – az oktatáspolitikától a fenntartókon keresztül az iskolai térig – az a fajta szándék és cselekvés, mely az inkluzivitás kiépítéséhez és folyamatos fenntartásához elengedhetetlenül szükséges. Ennek a döntésnek a felelőssége vitathatatlan, hiszen láthattuk, hogy a reziliencia elérhető és fenntartható az inkluzív – kölcsönösen befogadó közösségi tér – segítségével.

Irodalomjegyzék

- Arató Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In.: Orsós Anna-Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*, PTE BTK, Pécs. 24-32.
- Arató Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigações Práticas*, 3(1), 57-79.
- Asumah, S. N. – Nagel, M. (szerk. 2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press. 437.

gítségével be lehetne azonosítani, hogy az inklúzió hiánya, töredezettsége miként gátolja a reziliencia kialakulását. A bemutatott kutatásban elsősorban azért nem vállalkozott ennek a „nem reziliens” csoportnak a megkérdezésére, mert a vizsgálat egyetemistákra fókuszált, míg a „nem reziliens” csoportnak éppen az a sajátossága, hogy nem jut el az egyetemig. Ezzel összefüggésben nem lehetett feloldani azt a dilemmát sem, hogy vizsgálatban az életútinterjúk elemzése iskolai fókusszal történt, míg éppen ez a szál (iskola) szűnik meg a „nem reziliens” diákok esetén – így esetükben más kutatói eszközt lenne szükséges választani.

- 27 A vizsgált reziliens diákok számára jelenleg éppen az a szakkollégium jelenti a támogató környezetet „magját”, melynek tagjaként kapnak komplex, közösségbe ágyazott támogatást. Így a bemutatott kutatás a reziliencia és inklúzió összefüggéseinek feltárása mellett azt is bizonyította, hogy a több szempontból vizsgált pécsi szakkollégium valóban hordozza az inklúzió jellemzőit.

- Atkinson, A. B. (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 42. 625-643.
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3.
- Bauman, G.-Bustillos, L. T. – Bensimon, E. M. – Brown, C. -Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with AllStudents: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.
- Benard B. (1995): *From Risk to Resiliency: What Schools Can Do*. http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Benard.pdf
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 2012/2. 85-110.
- Csányi Yvonne-Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314-332.
- Cserti Csapó Tibor-Orsós Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In.: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 99-120.
- Feder A.- Nestler E.J.- Westphal M. – Charney D.S. (2010) : Psychobiological Mechanisms of Resilience to Stress, in J.W. Reich, A.J. Zautra& J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 35- 54.
- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága-ELTE Eötvös Kiadó. 265-298.
- Forray R. Katalin (2014): A diploma felé. *Iskolakultúra* 2014/9. 72-86.
- Giambona, Francesca – Vassallo, Erasmo (2013): *Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries*. Springer Science – Business Media, Dordrecht. 269-293.
- Győrbíró András-Hámos Mária Dalma – Győrbíró Nóra – Borzási Kinga (2015): Innovatív reziliencianövelő kísérlet a roma közösségek életében: A magyarországi roma szakkollégiumok mint a roma elitképzés úttörői. *Erdélyi Társadalom*, VIII. 1. sz. 119-131.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. 354-361.
- Hurtado, Sylvia – Alvarez, Cynthia L. – Guillermo-Wann, Chelsea – Cuellar, Marcela-Arellano, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, John C. – Paulsen, Michael B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science+Business Media B.V. 41-122.
- Kőpatakiné Mészáros Mária: Az egyéni tanulási útvonalak kiépítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004 február.
- László János (2005): A narratív pszichológiai tartalomelemzés. In: Csányi V. (szerk.): *A mai pszichológia emberképe*. Magyar Tudomány. Magyar Tudományos Folyóirat, 2005/11, Budapest. 1366-1375.
- Lemery-Chalfant K. (2010): Genes and Environments: How They Work Together to Promote Resilience. In: J.W. Reich, A.J. Zautra& J.S. Hall (szerk.), *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford. 55-80

- Luthar, S. S. – Cicchetti, D. – Becker, B. (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71. 543–562.
- Makoelle, Tsediso Michael – Mandini, Macale (2015): Resilience: A Framework for Inclusive Pedagogy in South African Context. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 03/2015. 2-16.
- Masten, A. S. – Herbers, J. E. – Cutuli, J. J. – Laffavor, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 2008, 12/ 2. 76-84.
- Masten, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56. 227–238.
- Masten, A.S. – Wright M. O.(2010): Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford. 213-237.
- Máté Dezső (2015): Reziliens román identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, VIII. 1. sz. 43-57.
- Mayer J. D. – Faber M. A. (2010): Personal Intelligence and Resilience: Recovery in the Shadow of Broken Connections. In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 94-111.
- Milem, J. – Chang, M. – Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.
- Neményi Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 2. sz. 3-8.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/40, 4-5. sz. 295-304.
- Pecy-Smith, J. (2000, szerk.): *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Péley B. (2002): Az elbeszélés szerepe az én (self) kibontakozásában. *Magyar Tudomány*, 2002. 48. 1. sz., 71-77.
- Perez, W. – Espinoza, R. – Ramos, K. – Coronado, H. M. – Cortes, R. (2009): Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31. 2. 149-181.
- Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 2003/10. 3-13.
- Potts, P. (szerk. 2002): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London, New York.
- Rafaelli E.- Hiller A. (2010): Self-Complexity: A Source of Resilience? In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 171-193.
- Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések*. Eötvös Könyvkiadó, Bp. 231-245.
- Rutter M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3). 316-331.
- Sameroff, A. (2005): Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay, R. E. – Barr, R. G. – Peters, R. DeV. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development, Montreal, Quebec. 1-6.

- Skodol A. E. (2010): The Resilient Personality. In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 112-125.
- Sugland, B. W. – Zaslow, M. – Nord, Ch. W. (1993): Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth. In: *Search of a Conceptual Framework*. ChildTrends, Inc., Washington DC. 1-39.
- Varga Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia*, 1. 60-72.
- Varga Aranka (2014a): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 2014/5. 28-34.
- Varga Aranka (2014b): A pécsi Wlislöck Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12. Sz. 47-59.
- Varga Aranka (2014c): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*, 1. 5-19.
- Williams, D. – Berger, J. – McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in post secondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C. 39.
- Zautra, A.J., Hall, J.S. & Murray, K.E. (2010): "Resilience: A new definition of health for people and communities". In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 3-34.

ÜTKÖZŐ



29 Beszélgetés a szakkollégium elmúlt két évéről,
jelenéről, jövőjéről

Beszélgetés a szakkollégium elmúlt két évéről, jelenéről, jövőjéről

Orsós Anna: A mai alkalomnak több célja is van. Először is tudjátok, hogy a projektünk hamarosan a végéhez érkezik. Tulajdonképpen szeptembertől lesz szakkollégium továbbra is, azonban azon tevékenységek zöme, melyekre a projekt keretében lehetőség volt, szeptembertől nem működnek majd egy darabig. A következő szakkollégiumi pályázat kiírására ígéretet kaptunk, azonban meg kell majd írni az új pályázatot. Ennek nagyon fontos feltétele, hogy a most futó projektnek a tapasztalatait megbeszéljük, legfőképpen veletek, szakkollégiumi tagokkal, hiszen ti voltatok azok, akik hosszabb-rövidebb ideig részesei voltatok ennek a tevékenységnek. Vannak köztetek, akik első perctől kezdve részt vettek a projektben és kevesebben, akik most, az utolsó félévben kapcsolódtak be. 2013 februárjától 2015 februárjáig sokan jöttek, mentek ebben a projektben, nagyon sokan különböző időpontokban, különböző információk során kerültek be a szakkollégium vérkeringésébe és rendkívül kíváncsiak vagyunk, hogy ebből a számkra nagyon fontos tevékenységből ti milyen konzekvenciákat vontok le. Hogyan értékelitek azt a munkát, ami zajlott? Négy kérdéssel készültem a mai alkalomra, nagyon fontos, hogy mind a négyre választ kapjunk. Egyrészt ez fontos visszajelzés számunkra, másrészt az is lényeges, hogy ezt a formát valamilyen szinten megőrizzük, de ahhoz kell látnunk és tudnunk, hogy mit gondoltok az eredményeinkről.

Az első kérdés, hogy nektek mit adott ez a szakkollégium, mik azok az értékek, ami miatt szép emlékekkel gondoltok az itt töltött időszakra?

Buzás Géza: Számomra nagyon fontos, hogy tartozhattam egy közösséghez, ahol elsősorban cigány egyetemisták vannak. Ezenkívül érték, hogy volt lehetőségünk a szakkollégiumban fejlődni, például a kutatások terén. A tréningeket kevésbé szerettem.

Palásti Mihály: Nekem leginkább a német felkészítés számított nagyon sokat.

Mihály István: Nagyon jól éreztem magam a drámajátékokban, játékos feladatokban. Illetve, ami még nagyon jó volt, hogy kaptam matektanárt, aki nagyon sokat segített.

Orsós János: Számomra sokat jelent az, hogy hasonló származású és helyzetű fiatalokkal ismerkedhettem meg. Igazából ez a közösség egy valóságos védőháló és jól esik, hogy támogatnak. Ez egy biztos támpont, biztos társaság, ha bármiféle kérdésem akadt, mindig tudtam segítséget kérni.

Palásti Mihály: Még a tréningek közül szeretném kiemelni a sportnapokat, amik nagyon tetszettek nekem, és a hétvégén kívüli programok közül pedig az Orfűn rendezett Sárkányhajózást, ami nagyon szuper volt.

Fenyvesi Mercédesz: Én nagyon nehezen oldódó ember vagyok közösségekben, és azt érzem, mostanában kezdtem igazi közösségi tag lenni. Az, hogy hátrányos helyzetű vagyok, kis faluból jövök, szintén nehézséget jelentett, így még az anyagiak is rendeződtek valamennyire.

Bogdán Angéla: Én is nyitottabb lettem egy kicsit, könnyebben oldódó, jobban ki merem fejezni magam, vagy véleményt merek nyilvánítani. Szereztem új barátokat, ismerősöket a trénerek közül is, a tutorommal is nagyon jóban vagyunk.

Orsós Anna: Az egyházi roma szakkollégiumok között vannak olyanok, ahol együtt is laknak a hét minden napján. A mi szakkollégiumunk nem ilyen. Számos zúgolódás volt az elején még a havi egyszeri kötelező bennmaradós három napos hétvégékkel szemben is. Ezzel kapcsolatban van-e pozitív, vagy negatív tapasztalatotok? Szerettetek volna úgy élni, mint az összes többi roma szakkollégiumban?

Kismarci Henrietta: Én kollégiumban laktam együtt öt évig a szobatársaimmal és rengeteg konfliktus forrása volt az, hogy minden egyes nap, minden egyes percben egymást látjuk, egymást halljuk és akaratlanul is találunk olyat a másokban, ami nekünk nem szimpatikus. Így meg talán kialakul bennünk egy olyan hiányérzet, ami miatt egy hónapban egyszer kibírtuk ezt a három napot és együtt voltunk.

Orsós Anna: Ennek a pályázatnak fontos része a tutori hálózat, hogy minden hallgató mellett legyen egy tanár is. Mi ezt nagyon pozitívnak gondoljuk, gondoltuk, de mivel a napi kapcsolatot ti élitek meg, kíváncsi vagyok, hogy hogyan látjátok ezt az együttműködést.

Buzás Géza: Nekem nagyon hasznos, hogy a tutorom, mindig mellettem állt és támogatott. A tavalyi év egy nagyon nehéz időszaka volt az életemnek, és ha ő nem lett volna, összezuhanam volna.

Szederkényi Attila: Én a tutorommal havonta találkozom. Egyszerűen mindig tudja, hogy mit kell mondania, belém lát és a legkisebb rezdülésemből is tudja, hogy nekem mire van szükségem.

Dobó Tibor: Szerintem abszolút pozitív és semmiképpen sem szabad elhagyni ezt a programelemet. Motiváló tényező a tutor az ember számára, főleg ha megvan a rendszeres kapcsolattartás, jó az együttműködés is és meg tudunk beszélni mindent.

Balogh Joci: Én már ismertem a tutoromat, mielőtt bekerültem az egyetemre, örültem, hogy saját magam is megválaszthattam. Segít nekem, két órát is tart: az egyik a Politikai Diszkrimináció, tehát bármilyen ilyen jellegű kérdéssel tudok hozzá fordulni, fel tudok menni hozzá megbeszélni és nekem ez sokat segített.

Rigó Bálint: Ez volt az egyik legjobb lehetőség a szakkollégiumban, mert alapvetően nem hiszem, hogy lett volna rá lehetőségem, hogy egy tanárral kialakuljon egy ilyen kapcsolat. Bármikor odamehetek hozzá segítségért. Alapból nem biztos, hogy a tanár, vagy én megtettük volna azokat a lépéseket, hogy kialakuljon ez. Bármiben szükségem van segísre, fordulhatok hozzá és segít nekem. Egy első-, vagy másodévesnek nem feltétlenül van meg ez a lehetőség, ami szerintem olyan, mint egy dobantó, sokat tud segíteni az elején.

Orsós Anna: A tutori rendszerrel párhuzamosan elindítottunk egy másik elemet, amit időközben többször átalakítottunk, mert úgy gondoltuk, hogy korrekcióra szorul. Ez a mentori rendszer. Az elején úgy indultunk, hogy minden hallgató mellett volt egy tutor és egy mentor is, aztán valahogy sem a mentor, sem a mentorált nem tudott egymásra találni. Ezért a mentorok számát is csökkentettük és a tevékenységük is átala-



Laboda Lilla
Romológia BA, WHSZ tag, PTE BTK

Nekem is nagyon jó volt, hogy volt tutorom. Nagyon szeretem, mindenben segít, könyveket szerez nekem, a kutatásoknál is mindig nagyon odafigyelt és ez nagyon sokat számított.

kult. Nagyon szerettük volna, hogy ez a hármas – a tutor, a mentor és a hallgató – hatékonyan dolgozzon, de valamilyen okból ez nem így működött. Ezzel kapcsolatban van-e bárkinek megjegyzése, élménye, tapasztalata?

Buzás Géza: Nekem a mostani rendszer nem tetszik. Amikor ide kerültem, akkor még volt mentor a hallgató mellett és az jó volt. Mi nem tudtuk akkor, hogy ez változni fog, de nekem a mentorok rengeteget segítettek az egyetemi beilleszkedésben: ETR, stb.

Greksa Evelin: Azt gondolom, a mentori rendszer azoknál volt hasznos, akik elsősők voltak. Én akkor már harmadik éve az egyetemen voltam és nekem nem volt szükséges a személyes mentor.

Orsós Anna: Nézzünk meg egy másik elemet, az önkéntességet. Sok zúgolódás volt az elején, aztán valahogyan mégiscsak sikerült teljesíteni ezt a kötelezettséget. Ezt a sokfajta elvárást, amit veletek szemben támasztunk, hogy éltétek meg?

Kis-Bogdán Lidia: Magamtól lehet, hogy soha nem mentem volna el önkénteskedni. Így viszont rengeteg tapasztalatot köszönhetek neki.

Buzás Géza: Szerintem az elnevezéssel van még baj. Vannak reális emberek, akik nem feltétlenül érzik jól magukat a szociális szférában. Szimplán átnevezném szakmai gyakorlatra pl.: egy mérnök miért ne egy olyan területen csináljon gyakorlatot, ami a szakjához passzol. Mindig civil szervezetek szerepeltek a kínálatban.

Orsós Anna: Ennél sokkal szélesebb lehetőség volt azért, előállhattak volna bármilyen javaslattal, nem volt ebben ilyen korlát.

Horváth Ivetta: Ha én döntenék, nem tenném kötelezővé, mert sokszor nehezemre esett sok más elfoglaltság miatt. Megtartanám programelemként, de úgy gondolom, végezze az, aki tényleg szívügyének érzi és szívesen csinálja, nem kényszerből.

Orsós Anna: Ami az első perctől problémát jelentett, de most úgy látjuk, hogy egészen jól teljesítettétek, az a portfólió készítés volt. Mindazt a tevékenységet, amit végeztek, magatok dokumentáltátok és nagy kartotékban sorakoznak. Ezt mennyire látjátok hasznosnak, vagy értékesnek?

Laboda Lilla: Szerintem hasznos volt, mivel leírtam és így átláttam, hogy mennyi mindent csinálunk és rögzítve lett, hogy ezt mind megcsináltuk. Jó lesz majd egyben megnézni az egészet.

Orsós Zoli: Számomra nagyon jó visszajelzés arról, hol tartok, és arról, mennyi min-

dent csináltam eddig az év során. Azt is igazságosnak tartottam, hogy teljesítés arányos volt az ösztöndíj az értékelési rendszerhez igazítva.

Fenyvesi Mercédesz: Azért hasznos a portfólió, mert ha leírom, hogy mi lesz a jövőben, akkor sokkal sikeresebb leszek. Én el akarom hinni, hogy amit leírok, az sikerülni fog. Kutatások is bizonyítják, hogy azok az emberek sokkal sikeresebbek.

Szederkényi Attila: Szerintem azért hasznos, mert ha munkába állunk, ott is kell majd dokumentálni. Ennek segítségével megtanulunk jobban odafigyelni.

Orsós Anna: Arra is kíváncsiak lennénk, mi az, ami nektek hiányzott a projektből, amit beletettetek volna, amit javasoltok nekünk. Mi az, amitől azt érzitek, hogy még jobb lehetett volna a projekt.

Orsós János: Talán több terasz rendezvénnyel bővíteném a programot, mert így nem csak hétvégén vagyunk együtt és ezek a rendezvények kulturális jellegüknél fogva szint visznek a szakkollégium életébe, erre időt kell szánni.

Gugora Alexandra: Olyan programok lehetnének még, amik a roma identitást jobban erősítik, mint pl. a fotókiállítás volt. Egem személy szerint a kulturális programok nagyon érdekelnek és a szakkollégium életébe is szint vinne.

Petrovics Zsanett: Nekem személy szerint az elmozdulás hiányzik, hogy például egyik hétvégén a Gandhiban vagyunk, a másikon Orfűn találkozunk..., ez így élménydúsabb lehetne.

Palásti Mihály: Talán még a többi karról érkezőknek valami nekik szóló szakmaibb program hiányzott. Nekem volt már szemináriumom, tudományos írás, de úgy érzem, hogy ez inkább a BTK-hoz tartozik. Én valami mérnöki előadásra szívesen beülnék...

Orsós Anna: Ezekre is lett volna lehetőség, de a programok nem egy-egy karnak, hanem a szakkollégistáknak szólnak. Tehát a tudományos írásmű nem a BTK-soknak van, hanem bármelyik karról érkezőnek. Lehet, hogy sokaknak még kell szakdolgozatot írni, vagy ilyen jellegű munkát folytatni. Minden egyéb szolgáltatásra való igényre nyitottak voltunk.

Greksa Evelin: Jónak tartottam volna, hogy a cigány kultúrát még jobban vonjuk be, mert az nagyon fontos lett volna egy roma szakkolinál. Nagyon sokan nincsenek tisztában a cigány kultúrával, és még nekem is vannak hiányosságaim, pedig ide jártam.

Rózsahegyi Renáta: Az utazás meg a nyelv nekem is tetszik

Orsós Anna: Most a hiányokról beszéltünk, de ezek vizsgálata során felmerült sok olyan dolog, ami valójában lehetőségként értelmezhető. Arra vagyok kíváncsi, milyen további lehetőséget láttok, hogy ez a szakkollégiumi projekt sikeresebb legyen? Láttok-e olyan külső tevékenységeket, erőket, melynek bevonásával még jobb lehetne ez a projekt?

Orsós Zoli: Azt gondolom, amikor a negatívumokról beszéltünk, egyben a lehetőségekről is. Ha azokon változtatunk, akkor lehetőségekké válnak.

Szederkényi Attila: Elindult egy kezdeményezés a rádióállomásról, nem tudom, hogy ez hol tart, én ebben láttam lehetőséget. Ennek révén a szakmai dolgokat összekapcsolhatjuk úgy, hogy az rólunk szóljon. Tehát rólunk lehetne egy felület, egy műsor. Úgy tudom, a közösségi tér működtetője, Schäffer János leszervezett mindent, két rádióval és egy internetes rádióval is egyeztetett, hogy kapnának tőlünk egy műsort, egy órában. Innentől már rajtunk múlik.

Orsós Anna: Milyen veszélyeket láttok? Mit gondoltok vannak-e veszélyei egy ilyen szakkollégiumi projektnek? Láttok-e valamiféle fenyegetettséget, amitől akár hátrányba kerülhettek, mint szakkollégista.

Buzás Géza: Például a munkavállalás... Sok olyan lehetőség van, ahol munkaszerződést kellene kötnünk, de a pályázat hátráltat, mert nem lehet mellette munkaviszonyunk. Engem ez inkább hátráltat, hogy egy munkalehetőségnél mindig azt kell nézni, hogy meg kell szakítani egy hónap után, újrakötni, mert nem lehet folyamatos a munkaviszony – ez kész macera. Vannak olyanok, akik nem rendelkeznek biztos családi háttérrel és én 35 000 Ft-ból nem tudok megélni, nekem muszáj munkát vállalnom.

Orsós János: Bár én nem tapasztaltam, de ha szóba kerül, hogy valaki szakkollégista, s megkérdezik milyen szakkollégium tagja, s erre ő azt válaszolja: roma szakkollégium, akkor az az átlagember szemében – ugyan teljesen alaptalanul –, de úgy tűnhet, hogy az mégsem lehet egy „elit” szakkoli. Rögtön negatívát kép vetődik fel arról, hogy roma, vagy cigány szakkollégium.

Rigó Bálint: Én tapasztaltam olyat, hogy amikor megtudták, hogy a Wlisslockinak vagyok tagja, nem mindenki fogadta olyan jó szívvvel, hogy ennek a roma szakkollégiumnak vagyok tagja. Ugyan nem mindig illeték roma jelzővel, de ezt nem veszi mindenki jó néven. Engem ez sosem zavart, nekem személy szerint nincs semmi problémám, nekem ez tökéletesen jó így, csak jelzem.

Síftár Marcsi: Én akartam egy katolikus ösztöndíjra pályázni és láttam, hogyha szakkollégista vagyok, akkor nem jelentkezhetek rá.

Orsós Anna: A pályázati kiírás sajátossága volt, hogy nem azt szeretné, hogy száz órában dolgozzatok, hanem azt, hogy jól képzett értelmiséggé váljatok, ennek pedig feltétele, hogy időt töltsetek a tanulással. Munkaviszony mellett ezt nem tudjátok megtenni.

Fenyvesi Mercédesz: Nekem ez nem fenyegetettség, csak rosszul esik, hogy mostanában ha megkérdezik a gyakorlaton, hogy hová rohanok, és mondom, hogy megyek önkénteskedni, akkor csak néznek rám és kérdezik, hogy mi ez, mert nem értik. Én úgy szoktam, hogy reggel hét órára elmegyek gyakorlatra, onnan délután háromkor elengednek és onnan megyek a Faágba este hétig – ez elég fárasztó. Kérdezték, hogy hogyan bírom, mert volt, hogy ezt hétfőtől péntekig csináltam, hogy meglegyen a havi 12-13 óra kötelező önkéntesség.

Szederkényi Attila: Számomra ez a kérdés egy kicsit bosszantó, ha úgy tesszük fel, hogy milyen veszélyei vannak, ha ebbe a szakkollégiumba járunk. Szerintem erre mindenkinek büszkének kéne lennie, örülnie, hogy ide járhat és nem úgy tálalni, mintha emiatt rosszul kéne magát éreznie. Azt kéne éreztetni mindenkivel, hogy ez egy olyan szakkollégium, amire büszke vagyok és akkor ők sem úgy tekintenek ránk, ahogy a többség.

Orsós Anna: Nagyon köszönöm, hogy őszintén válaszoltatok ezekre a kérdésekre. Azt reméljük, hogy a válaszaitok mind-mind azt segítik, hogy ha a következő szakkollégiumi pályázat kiírása megtörténik, akkor be tudjuk építeni a terveinkbe mindazt, amit mondtatok és még jobban sikerül számunkra a következő pályázati kör és projekt.

A szakkollégium záró hétvégi rendezvényén elhangzott beszélgetést szerkesztette és stilizálta: Cserti Csapó Tibor, Orsós Anna

SZÉLRÓZSA

- 35 Forray R. Katalin: Életutak a felsőoktatásban
- 46 Galántai László: Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata
- 54 Vezdén Katalin: Wlislöcki Henrik Szakkollégium (Egy komplex szolgáltatás-fejlesztés eredményességének vizsgálata – a számok tükrében)
- 67 Trendl Fanni: A Wlislöcki Henrik Szakkollégium tagsága 2013-ban és 2015-ben
- 76 Csigi Júlia: Időutazás kutatói eszközökkel
- 84 Oláh Anita: A hátrányos helyzetű középiskolások tanulmányi előmenetelét támogató Arany János Kollégiumi Program



Forray R. Katalin

Életutak a felsőoktatásban

Mind magasabbra...

Felületesen vizsgálva a társadalmi hátteret, az tűnhet fel, hogy az egyetemre jutott cigány, roma fiatalok nagyjából ugyanabból a társadalmi rétegből indultak, mint a diákok többsége: a középső, főként az alsó középrétegekből. A szakmunkásvégzettség jellegzetes apai iskolázottság, az anyáknál is hasonló végzettségek a gyakoriak. Mind az apa, mind az anya úgy érzi, több tanulásra lett volna képes ő is, ha a családi körülményei megengedik.

Ezek a fiatalok az elsők, akik a széles családi körből ilyen magas iskolázottsághoz jutottak, ami azzal jár, hogy nagy figyelem irányul rájuk, példájuk modell lehet a fiatalabbak számára. A sok személyt magába foglaló nagycsalád – amelynek tagjai nem feltétlenül élnek közös háztartásban, de a kapcsolatok élők és dinamikusak –, számára modell a sikeresen középiskolába járó, majd egyetemen továbbtanuló fiatal.

Az egyházi középiskolák nagymintás vizsgálata során Pusztai (2011) arra az eredményre jutott, hogy a hátrányból induló gyerekek tanulmányi sikerességének lényeges összetevője a széles, támogató kapcsolatrendszer. Úgy gondolom, itt is erről az összetevőről van szó.

Egy jogot hallgató ösztöndíjas esetében három elemre érdemes figyelni. Az egyik az, hogy ebben a családban sincsen magasabb végzettségű ember, a kérdezett az úttörő ebből a szempontból. A másik az, hogy a szülők aktív és választott politizálók voltak, tekintélyes emberek a környezet számára. A harmadik pedig, hogy van – ha nem is családban, de a szűkebb ismeretségi körben – olyan cigány ember, aki sikeres tanulmányi útja egyik pontján kíváncsian magas, tanulás útján elért pozícióba került.

Ebben az esetben nem a szülők vagy a rokonok iskolázottsága, hanem a magasabb iskolázottság nélkül elért tekintély pozíciója képezi a hátteret. Ebből nem az következett, hogy a gyermekük számára is elgondolható volt az iskolai végzettség nélküli érvényesülés, hanem a szülők belátása, hogy támogatni kell gyermekük tanulását. Továbbá van egy olyan modell a belátható, „majdnem rokoni” körben, hogy egy cigány fiatalember saját erejéből fontos és magas pozícióba kerülhet – csak tanulni és tudni kell.

A tágabb család hatását is érdemes hangsúlyozni. Iskolázott ember nem volt a családban, de a műveltség iránt elkötelezett ember igen.

„Nekem abban mutatkozott meg, hogy a papám művelt, hogy imádta az újságot, imádta a beszívott tudást. Szeretett olyan dolgokról vitázni velem, amiről nem hinném, hogy például arról a testvéremmel tudna vitázni. Ő nem az iskolá-

ban szerezte ezt, hanem saját erőből. És azt veszem észre, hogy egyre inkább hasonlítok a papámra, mert én is mindenhol szeretem beszívni a tudást, mert az fontos. Én ebből élek majd, és ma már szerintem az az ember érvényesülhet majd, aki egy kicsit tud. Az emberek nagyon gyarlók, és mindent elhisznek. És ha az ember nincs tisztában a dolgokkal, akkor nagyon könnyen eshet abba a hibába, amibe nagyon sokan beleesnek.” (Z. joghallgató)

Az etnikai hovatartozás vállalása

Az ország keleti feléből érkezett lány olyan családban nevelkedett, amelynek – kívülről nézve – nem volt rokoni kapcsolata a cigánysággal. Szülei egész nap dolgoztak – édesanyja egy bölcsődében, édesapja buszvezetőként – ezért nyáron a kislány a nagymamája volt bízva, aki egy nevelőotthonban dolgozott. Itt került közel a neveltek nagy többségét kitevő cigány gyerekekhez, később cigány családokhoz. Lassanként ébredt tudatára annak, amit szülei titkoltak, hogy félig ő is ehhez a csoporthoz tartozik. Szakirodalmat olvasott, és romani nyelvet oktató kurzuson is részt vett.

„Észrevettem, hogy a mama sokszor megszólalt cigány nyelven, azt mondta nekem, hogy a gyerekektől tanulta. De amikor ott voltam az intézetben, a gyerekek abszolút nem szólaltak meg cigány nyelven. Elnézve a rokonaimat, külső jegyek alapján, most már – hogy egyetemre jártam, itt tanultam – feltűntek a jegyek. Észrevettem, hogy otthon nálunk is így volt, ezt is így csináltuk, ezzel foglalkoznak, az unokatestvéremék vezetékeve ugyanaz, a keresztnévük Barbara, Roland. Engem folyamatosan próbáltak ettől az egészszről óvni. Megtudták, hogy romológiára jelentkezem, meg gimnáziumban már elkezdtem tanulni a cigány nyelvet, már sírtak, hogy ők nem akarják. Mikor megkérdeztem tőle, hogy cigányok vagyunk-e, akkor mondta, hogy maradjál csendben, nehogy meghallják!” (E. bölcsész).

A fenti interjúrészlet pontosan írja le azt az önvédelmi mechanizmust, mit jelent cigánynak lenni egy középvárosban: a beilleszkedés szempontjából helyesebb eltagadni nemcsak a származást – ehhez nincsen feltétlenül köze az ember környezetének –, hanem azokat az ismereteket, tudásokat is, amit ebből hasznosnak lehet ítélni. Ebben az esetben a gyökök keresése a társadalmilag nem kívánatos ősök vállalását, a velük való szembenézést jelenti.

Vajon az elmúlt években változott-e a helyzet ebből a szempontból? Talán valamelyest változott, és ehhez hozzájárul a romológia szak és a szakkollégium is. Azonban ma is hallhatunk olyan egyetemistáról, aki társai szerint ebbe az etnikai csoportba tartozik, ám ezt a nyilvánosság előtt nem vállalja. A többiek összesúgnak a háta mögött, számon tartják etnicitását, de a választott út még mindig egyszerűbbnek látszik számára.

Nehéz helyzetből

Ha valaki szélsőségesen rossz körülmények között nevelődik, abból ritkán lesz sikeres gimnazista, majd egyetemista (vö. Forray, 2004). A tanulás és a társadalmi mobilitás, a feljebb jutás iránti rendkívüli elkötelezettség és szerencse is kell ahhoz, hogy eljusson odáig. Az a fiatalember, akiről most szó lesz, ebbe a csoportba tartozik.

A volt bányász, évek óta többnyire alkalmi munkát végző apa, a csak néhány osztályt végzett, munkanélküli, beteges anyja akkor kezdett el komolyabban alkoholizálni, amikor a család végre jobb lakáskörülmények közé került. Ám maga a lakás olyan környezetben volt, ahol a szomszédok minden mozdítható pénzüket italra költötték. A két kisleány, különösen a nagyobbra, aki maga is alig lépett be a kamaszkorba, váratlan és súlyos teherként nehezedett ez a helyzet. A városszéli iskola egyik tanára ajánlotta a bukdácsoló kisebbnek a pécsi Faág civil szervezetet, ahová bátyja vitte el, hozta vissza. Ez a véletlen adta meg neki is azt a segítséget, amellyel jó eredményt ért el általános iskolában, amellyel színvonalas gimnáziumba jutott, és amely máig segíti – illetve amelynek segítségét mai egyetemistaként más rászorulóknak visszaadni szeretné.

„Hát hogy nagyon sok mentor van az életemben. Rengeteg. Ami mondjuk valamilyen szempontból rossz is, merthogy nem voltam soha magamra utalva. És járok most pszichológushoz, amit a WHSz-en keresztül tudtam elérni. Nála ismertem fel, hogy nekem mennyi mentorom van. És hogy ennek van hátránya is. Mert nem ismerem meg magamat, nem ismerem meg a korlátaimat, meg hogy így nagyon sok segítséget kapok, és igazából nem fogok tudni kiteljesedni. És úgy fogom élni az életemet, hogy mindig lesznek ott valakik, akik segítenek. Ha ők nem lennének ...! És a Faág is nagyon sokat segített, a Faág volt az a közeg, akik így húztak magukkal. Akik megadták a célokat. Köszönöm nekik.” (B. 20 éves bölcsész).

Az elitgimnáziumban, amelynek tanulója lett, szintén megállta a helyét, nem utolsó sorban a civil szervezetben kapott tanulmányi támogatásnak köszönhetően. Különösen szembeötlő, hogy egyedül ő beszélt erről hangsúlyosan, más megkérdezett hallgató a korábbi középiskolai éveitől – ha érzékelt is különbségeket – ezt súlyosabb problémák nélkül meg tudta oldani.

Ebben az esetben valóban jelentős társadalmi különbségről van szó. Ez nem föltétlenül a cigány-nem cigány, roma-nem roma népcsoport közötti eltérést jelent: a középső társadalmi rétegeknek a számukra lényegében ismeretlen, legfeljebb távolról látott leszakadó társadalmi csoport megítélését. A leszakadó réteg tagjai középiskolába nem járnak, nem jutnak el – különösen nem elit gimnáziumba. Így hát ezek a társadalmi csoportok az előző iskolai fokozatokban sem kerülnek közel egymáshoz (Varga, 2012).

A hatalmas társadalmi távolság, amely a kisgyermek, majd a serdülő otthoni világa és a megfogalmazott célhoz vezető út között van, nehezen küzdhető le. Az iskolai tanároknak, nem utolsó sorban a civil támogatóknak köszönhető, hogy a görcsösen elérni akart célkitűzés a sikerrel kecsegtet. Jól érzékelhető azonban, hogy ennyire a társadalom pereméről rajta kívül más nem került az egyetemre. Azonban esete azt is példázza, hogy a majdhogynem lehetetlenül nagy társadalmi távolság is leküzdhető, ha van személyes eltökéltség és megfelelő segítség.

A romológia – út az előre meneküléshez

Az ösztöndíjasok pályaválasztási tervei alapvetően megegyeznek az egyetemisták többségével. Kivételt azok jelentenek, akik nem a népesebb szakok valamelyikére, hanem éppen romológiára, egyszakos képzésre jelentkeztek.

Az észak-kelet magyarországi faluban felnőtt fiatal asszimilált cigány családban nevelkedett. Szülei állásban vannak, öccse angol nyelvi tagozatú gimnáziumba jár. Másik öccse a családi hagyományt követi: szakmunkásnak tanult, apjával dolgozik, leendő felesége cigánylány, aki hajlandó lesz a hagyományoknak megfelelően viselkedni. Az etnikai – rokonsági – kulturális összetartozás a családtagok alapvető értékeihez tartozik, bár a nagycsalád inkább csak ünnepek alkalmával találkozik.

Elmondása szerint a velük élő anyai nagyanyja szeretett volna annak idején tanulni, de a családi körülmények – legfőbb gyermekkori kötelessége volt testvéreire vigyázni, a háztartásban segíteni – ezt nem tették lehetővé. A tanulás azonban mindig nagy érték volt számára, talán azért is, mert az anyja zsidó volt. Ez a tudat – a zsidósággal való távoli, nemzedékek során át számon tartott rokonság – jellegzetesen gyakran visszatérő elem ambíciózus, tanulni akaró cigány fiatalok körében. A magyarcigány (valójában kárpáti cigány) öntudat a fiatalember alapélményei közé tartozik. A nyelvet kamaszkorban tanulta meg. Mint más cigány fiatalok, megszokta, hogy szülei a fontosabb családi ügyeket romani nyelven beszélnek meg, a gyerekek ezekből ki van zárva.

Elkötelezetten érdeklődik a cigányság egésze, a csoportközi viszonyok, a nyelv iránt. Ez indokolta romológia szakra jelentkezését is. Legfőbb érdeklődési területe a civil szféra: lelkesen és ügyesen szervez, Facebook-oldalán nap mint nap tesz közzé érdeklődésre számot tartó információkat, szervez klubnapot, és minden hasonló ügyben elkötelezetten tevékeny. Érettségít annak idején a Hit Gyülekezete által fenntartott iskolában szerzett, miután az állami gimnáziumot fegyelmi és tanulmányi problémák miatt el kellett hagynia. Ez a gimnázium azonban éppen olyan volt, amilyenről álmódott: volt tanár, aki támogatta, nagy szabadságot élvezett, például elmehetett a Gandhi Gimnáziumba romani nyelvet tanulni. Bekapcsolódhatott civil tevékenységekbe is, a közeli faluban segített a polgármester asszony választási felkészülésében, emellett részt vett az Arany János program szervezésében is.

„Én szerencsésebb helyzetben vagyok”

Ma is nyomasztóan létezik a társadalom peremére szorult lét, a kemény küzdelem a mindennapi kenyérért, olyan élet, amelyet ma már főként csak a két világháború közötti néprajzi irodalomból ismerünk: nehéz munka, harc a napi szűkös ételért, kevés vagy éppen semmilyen kilátások. Ebből kitörni csak a nagyon szerencséseknek és a nagyon erősöknek sikerül.

„Van B-n egy cigánytelepi rész. Én nem bent a telepen, hanem azzal szemben a Fő úton laktam egy családi házban, édesanyám apukájával, anyukájával, később ők is meghaltak. És akkor anyukámnak a testvére, tehát a nagynéném, három gyerekével Siklósnagyfaluból odaköltözött, mert ők is a férfi miatt kerültek bajba. Akkor besokallt édesanyám, és azt mondta, hogy ez így nem megy tovább,



Kis-Bogdán Lidia
Szociológia BA, WHSZ tag, PTE BTK

Én mindig szerettem volna tartozni valahová és itt, ezt most megkaptam. Másrészt, nekem az is jó, hogy a roma identitásomat megerősítette, mert otthon erre nem volt példa és itt olyan körökbe kerültem, ahol volt erre lehetőség.

mert két szobában nem lakhatunk kilencen-tizen. Megfogott úgy, ahogy voltam – visszaemlékszem, soha nem felejttem el. Tíz-tizenegy éves voltam. Soha nem felejttem el: nagy hó volt, és amit tudott, összeszedett, és ráültetett a szánkóra, és húzott, húzott magával, mint valami kis koloncot. És megérkeztünk a nagypámhoz. Szívélyesen fogadott minket.” (I. lány)

Egy ideig a kisváros melletti cigánytelepen laktak, de lehetetlenné vált az életük, mert az anya rokonsága is ide költözött. A napirenden lévő veszekedések miatt egyik nap az édesanyja kiskocsira tette lányát, és az összes holmit, és beállított férje egyedül élő, nem cigány édesapjához, hogy ide költözzik. A merész tett jobban sikerült, mint gondolni merték volna, a nagypapa örömmel fogadta őket. A kislány a helyi általános iskolába járt, amikor a Gandhibe hívták a jól tanuló cigány gyerekeket. Az édesanyja úgy érezte, olyan esélyt kap most a lánya, amit nem szabad elszalasztani. Alig volt 16 éves, amikor édesanyja hirtelen megbetegedett, rákos lett, és hamarosan meghalt. (Utóbb tudta meg, hogy a család több tagja is hasonlóan, fiatalon, a rákbetegség valamelyik formájában veszítette el az életét.)

Sok segítséget kapott, ám mindez nem lehetett elegendő ahhoz, hogy a többi fiatalhoz hasonlóan folyamatosan végezze az érettségi után az egyetemet is. Ebben szerepe van a nemi hovatartozásnak is.

A tradicionális társadalmakban sokkal több otthoni feladat hárul a nőkre, mint a férfiakra. A férfiak megengedhetik maguknak, hogy munka után a kocsmába menjenek – a nők feladata, hogy onnan valahogy hazahozzák őket. Ebben az esetben is – a 80 éves nagypapa mellett – a kislány feladata volt a családról való gondoskodás, beleértve azokat a gyerekeket, fiatalokat, akik anyja testvérei révén rá maradtak.

Ma a megszakitott, majd a tanszéki tanárok rábeszélésére ismét folytatott tanulmányai után nem igazán döntött még további sorsáról. Be akar jutni az egyetemi fokozatra, majd az MA elvégzése után próbál munkát találni. Abban reménykedik, hogy a civil szférában talál majd olyan munkahelyet, amely érdeklődésének és végzettségének is megfelel.

A Gandhi Gimnáziumot úgy mutatja be, ahogyan alapítói szerették volna látni. Ez azonban egy volt tanuló élménybeszámolója, egy olyan tanulóé, aki a Gandhi legfontosabb céljainak, hivatásának megfelel, mély átéléssel, érzelmmel telítve beszél az iskoláról.

„Nekem itt lettek új barátaim. Velük nőttem fel, a gimnáziumi osztálytársaimmal, azóta is tartom velük a kapcsolatot. És itt végeztem 2009-ben, a Gandhi Gimnáziumban. Most már így utólag, ha visszagondolok, azt mondom, hogy megérte. Ha otthon maradok, valószínűleg az lett volna, hogy elkezdtem volna az iskolát. Ott Barcsan van ott egy Széchenyi Gimnázium, ahol érettségit adnak, van egy Drávavölgye, ahol vízügyi szakközépiskola van, és van egy ipari szakmunkásképző. Ott nem adnak érettségit. De valószínű, én azt végeztem volna, és akkor utána egy nagy semmi otthon.” (I. lány)

A romológia szak választása nála nem gondos mérlegelés eredménye volt. Nem mert olyan szakot választani, amihez esetleg több kedve lett volna. Cigánként úgy érezte, itt nagyobb biztonságban vannak, mint más szakokon. A romológia szak létrehozásának és működtetésének egyik legfőbb eredménye az volt, hogy a cigány fiataloknak megmutatta, hogy nekik is van helyük ebben a rendszerben.

Inklúzió – egyházi kötődés

Az többé-kevésbé köztudottnak tekinthető, hogy a cigány népesség körében gyakoribb a vallásos személy, mint a lakosság egészében. Ez nem az elmúlt néhány év e tekintetben elfogadóbb légköre következtében alakult így: valamennyi egyháznak – talán az izraelita felekezetet kivéve – vannak olyan missziói, amelyek a cigányság egyes csoportjait célozzák. Az aktivitásoknak ebbe a sorába illeszkednek bele az egyházi fenntartású a felsőoktatási szakkollégiumok is (Forray-Martón, 2012).

Az életútinterjúkban sem kerestünk kapcsolódásokat a vallásosság, az egyházak szerepének megítéléséhez. Ennek ellenére ez a kérdéskör több esetben szóba került, elsősorban a szülőket, a nagyszülőket jellemezve, máskor pedig a nagyobb családi eseményekről – esküvő, karácsony, temetés – beszélve.

Vannak azonban kivételek. A két testvér egyike így mondja el, hogyan lépett be a család a baptista gyülekezetbe.

„Bekerültünk ebbe a gyülekezetbe, befogadtak bennünket. Inkább idősebbek voltak, leginkább középosztálybeliek, de volt köztük hajléktalan is. Most egy másik gyülekezetben vagyunk. Most a baptistában vagyunk. A metodista kicsit lehangoló volt, inkább idősebbek voltak, kevesen is voltunk már. Többen elaludtak az istentisztelet alatt. Azután átmentünk, egy kicsit vidámabb, élénkebb gyülekezetbe. A Vasárnapi Iskola Szövetség, az baptista. A baptista gyülekezetben egy nő kijött hozzánk a családhoz, hogy a kisgyerekeknek tanítsa a bibliát. És mondta, hogy látogassunk el abba a gyülekezetbe. Nagybátyám járt a Vasárnapi Iskolák Szövetségébe. Az egy baptista gyülekezet, annak van egy olyan önkéntessége, hogy tanítják a kisgyerekeket. A nagybátyám oda akart menni, azt akarta csinálni.” (K. fiú)

A család szokatlanul nagy létszámú: a két egyetemista elmondása szerint közel 20 személy lakja a nagy, ötszobás lakást. Ez a családi létszám úgy alakult ki, hogy a tönkrement családokat a nagybácsi fogta össze, költöztette végül a nagy házba.

A cigányság, különösen annak leginkább tradicionális csoportja, a roma csoport, éppen hagyományaihoz ragaszkodása miatt, szoros rokonsági kapcsolatokat ápol. Akár a családfő – nagybácsi, az apa fiútestvére – számára, akár a gyerekek számára ez maga a család: a felnőttek rokonsági foka jól érzékelhető, a gyerekek viszont különböző, egymással nem is minden esetben rokonságban álló kapcsolatokról születtek. Ők valamennyien testvérnek tekintik, és ekként is kezelik egymást.

A másik szempont a vallási kötődés, amely átszövi a családot. A családfő rendszeres napi munkáján kívül vasárnaponként rendszeresen tart bibliaórát sérült gyerekek számára egy nevelőotthonban. Nagyobb fiait is bevonta ebbe a munkába, ezért meg kellett ismerkedniük a gyerekeknek írott Bibliával.

A vallási közösség iránti elkötelezettség mellett fontos a tanulás, a társadalmi mobilitás is. A három nagyfiú egyetemre jár, illetve érettségi előtt áll. Emellett sportolnak, és részt vesznek – adott esetben a WHSz szervezésében – a közéletben, a civil szférában. Határozott politikai elkötelezettségük is van – különösen a Jobbik –kal kapcsolatban vannak bennük félelmek és ellenszenv. A politikáról és a pártokról alkotott vélemények nagyjából azonosak a jól ismert értelmiségi nézetekkel, ám az etnikai hovatartozás a szokásosnál erősebb érzelmi töltetet ad a szélsőségekkel való szembenállásnak.

A dél-dunántúli régióban kevés oláh cigány él, és őket sújtotta az az embertelenség, amely a háború utolsó évében történt: a komáromi várbörtönben történt összegyűjtésük és sokuk elpusztítása.

„A papámat elvitték Komáromba, a nagy gyűjtőtáborba. Ott a tömegsírokon lépkedett, meg ilyeneket mesélt. A család Dióviszlón lakott. Akkor volt ott egy kisebb tábor. Akik összeszedték őket, német és magyar is volt közöttük. Mert a magyarok együttműködtek a németekkel. Helyi csendőrök jöttek, pécsek, de jobbra németül beszéltek. Egyszer összeseterelték a cigányokat, és azt mondták, hogy dolgozni kell. Ő akkor hatéves volt. A szülőket vitték, és ő ment velük. És akkor azt mesélte, hogy nyers kukoricát dobáltak nekik, és aki elkapott, az evett, aki nem, az nem.” (K. fiú)

A család megőrizte a borzalmak emlékét, és átadják a fiatal nemzedéknek, de ebből legfeljebb a fájdalom maradt. Ezt is csak kevesek adják át utódaiknak: ez magyarázhatja, hogy a kérdezettek közül egyetlen fiatal beszélt erről.

Az oláh cigányok, a „kolompárok” kis létszámú csoportjában – akár a másik csoport körében velük szemben – feltűnő a térség reprezentatív cigány csoportja, a beások iránti bizalmatlanság. Ezt az attitűdöt jól ismerjük, ám azt is tudjuk, hogy nyilvánosság előtt egyik csoport tagjai sem szívesen vállalják. A külső megfigyelőnek legfeljebb az tűnik fel, hogy ritka a barátság közöttük, ám az egyetemen ez sem annyira feltűnő, a szakkollégium pedig a fiatalokat együttműködésre serkenti – függetlenül attól, hogy ki éppen melyik etnikai csoportba tartozik.

Nem cigány szakkollégisták

A WHSz-be jelentkezők elsősorban a cigányság különböző csoportjaiból kerülnek ki, de mivel nem „cigány”, nem „roma” szakkollégiumról van szó, jelentkezhetnek azok is, akik nem ezekbe a csoportokba tartoznak. A szakkollégium nem a cigányság képviselői számára szerveződött etnikai program. (Galántai, 2013), az EU programja nem is „nevesíti” a cigányokat, hanem általában a hátrányos helyzetből induló diákokat igyekszik sikeres egyetemi karrierhez segíteni.

Némi habozás után néhány nem cigány hallgató is jelentkezett a programba. Két hallgatótól idézek, mindkettő fiú, az egyik a szociális munkás szakra jár, a másik egészségügyi képzésre. Mindketten hosszú habozás és rábeszélés után jelentkeztek a szakkollégiumba, ám mindketten igen rossz szociális helyzetben vannak.

Az egyikük olyan környezetből érkezett – a Nyugat-Dunántúlról – ahol igen kevés cigány él. Cigányokkal valójában csak az egyetemen, itt is a szakkollégiumban találkozott. Az egész program, különösen a résztvevők etnikuma újdonság volt számára. Az a környezet, amelynek a szakkollégiumban tagja lett, egészen más üzenetet közvetít számára, mint a korábban hallottak. Azon kívül, amit revelációként élt meg – a cigányság kultúrája, öntudata –, maradt benne kétség is.

„Van egy kép, amit közvetít a társadalom a cigánysággal kapcsolatban, és az nagyon negatív. És szerintem sokszor generálja a kormány is azzal, hogy nagyon szegregálja, nagyon különveszi tőlünk, szerintem ezt ennyire nem kéne. Magával a törvényekkel ..., sokakban az kelt felháborodást, hogy több lehetősége van egy cigánynak sokszor, mint egy nem cigánynak. Tapasztalom is, a programok, a segély, a lehetőségek, van, ami csak a cigányoknak jut, a hátrányos helyzetűeknek nem. Például a legutóbb volt az a külföldi egyetem, az európai egyetem, a CEU, és ide is csak romák kapnak támogatást.” (R. 21 éves)

Ugyanakkor azt is látja, hogy a társadalom más szervezetei is megkülönböztetnek, és éppen nem pozitív megkülönböztetésről van szó. Nem könnyű a megértetés feladata, hiszen sajnos éppen az emberekkel közvetlenül foglalkozó területeken – így például az egészségügyben a mi beavatkozásunkon kívül nemigen van hasonló program.

„És tapasztalom is, hogy kórházban az egészségügyi ellátás másként működik a cigányokkal, mint a nem cigányokkal. Most például voltam egy osztályon – vonatkozik rám is a titoktartás? És akkor többször is megjegyezte a főnővér, nem is a főnővér, hanem egyik ápoló, hogy cigányhoz nem megy be. Az oktatásban is, amikor olyan beszélések vannak órákon, hogy nem szól a tanár, tényleg azért irányíthatná az óra menetét. Szerintem vannak olyan cigányok is, akik nem tudnak kijutni abból a rétegből, amiben vannak.” (R. 21 éves)

Politikailag a kérdezett egyetemisták igen különböző álláspontokat képviselnek. Míg egyesek számára a Jobbik a leginkább elutasított párt, van olyan szakkollégiumi tag, aki ellenkező politikai nézetet képvisel. Nem könnyű helyzet, hiszen mindegyik legális politikai pártnak vannak olyan tézisei, amelyek bármely állampolgár számára elfogadha-

tók – ezért lehetnek tagjai a parlamentnek –, és vannak olyan elgondolásai, céljai is, amelyek a polgárok egyik vagy másik csoportjának alapvető érdekeit sérti.

Mindkettőjük számára nem az ösztöndíj, hanem a szakkollégiumi programok jelentik a nagy revelációt: cigány, roma évfolyamtársakkal barátkozni, együtt tanulni, élni – a szakkollégium előtt elképzelhetetlen volt számukra.

A tanári támogatás

Aligha lepődhetünk meg, hogy ösztöndíjas diákjaink életében tanítóik, tanáraik kiemelkedően fontos, támogató szerepet játszottak. Ráadásul nemigen tudunk elképzelni olyan helyzetet, amikor a szülők alacsonyan iskolázottak, a gyerek sikeres iskolai évek után egyetemre jut – és a tanárok nem segítettek.

Általában az iskolai közérzettel kapcsolatban beszéltek tanárokról, egy-egy esetben akkor, amikor a lényeges döntéshez járult valaki személy szerint hozzá. A jól tanuló lányt vagy fiút általában kedvelték és támogatták a tanárok. Ennek gyakran említett – és magától értetődő – oka volt, hogy tanárai büszkéek voltak a sikeres cigány, roma gyerekekre, fiatalra.

Különösen fontos volt a tanári közreműködés a továbbtanulás útjának kiválasztásánál. Ez természetes is, hiszen ezek a fiatalok olyan társadalmi közegeből érkeztek, ahol nem volt elegendő ismeret a továbbtanulás útajairól, az egyes középiskolák előnyeiről és hátrányairól.

A szakkollégium hallgatói valamennyien ismerik és figyelik a tanítók, tanárok előítéleteiségeiről szóló híreszteléseket, történeteket. Saját életükben azonban ritka kivétel, aki előítéletes tanárra emlékszik. A jól tanuló, tehetséges diáknak – a mi hallgatóink ebbe a csoportba tartoznak – „kijár” a tanári figyelem és törődés.

Az interjúkban elmondottaknak még egy eleméről essék néhány szó. Szinte valamennyi fiatal az Arany János program segítségével végezte el a középiskolát. A program hatékonyságát lehet esetleg megkérdőjelezni, azonban jól látszik, hogy milyen jelentős támogatást adott a kedvezményezetteknek: színvonalas diáktothoni elhelyezést, esetleg némi zsebpénzt és részvételt olyan programokban – például számítógépezés, nyelvtanulás, autóvezetés, stb. –, amelyekben értékes tudást lehet szerezni. Ezért magától értetődőnek tekinthető az „aranyjánososok” hangsúlyos jelenléte a kérdezett egyetemisták között.

Jövőképek

A megkérdezett diákok alapján határozott jövőképpel készülnek a diploma utáni életükre. Tudják, miben erősek, mivel szeretnének, és mivel nem szeretnének foglalkozni. Egyaránt élni szeretnének egyetemi tanulmányaik során szerzett tudásukból és az etnikai csoportba tartozók „cigányságukból” is. Ez utóbbi megállapítás talán barátságtalannak tetszik, azonban magától értetődőnek kell tekintenünk, hogy olyan fiatalokról van szó, akik többsége jelentős támogatást kapott és kap etnikai hovatartozásuk – és persze erőfeszítéseik – alapján.

Minden közvélemény kutatás, körkérdés hosszú ideje a magyarországi lakosság

pesszimizmusát emeli ki. Ennek alapján joggal számíthatnánk arra, hogy ezek a fiatalok is borúsán látják jövőjüket. Azonban a kérdezettek nemcsak pozitívak, hanem nagyon konstruktívak is. Valamennyiüknek van többé-kevésbé határozott elképzelése a jövőről. Ebben a jövőképben szerepel az etnikai hovatartozás vállalása, az egyetemen és a korábban tanultak okos alkalmazása.

Többen tervezik továbbtanulásukat a doktorképzésben, amihez jó alapot kínál a helyi doktor iskola romológia programjával: A szakkollégium programja ehhez alapot is biztosít, hiszen a kutatás iránt érdeklődők máris kapnak olyan feladatot – és hozzá segítséget –, amely megalapozhat akár kutatói pályafutást is. Ám ha nem ebbe az irányba fordulnak, képzésük tudományosan is megalapozott fejlesztői pályafutást tesz lehetővé.

Mások azon a konkrét szakterületen maradnának, amelyet tanulnak: tanári, jogi vagy egészségügyi pályán. Azonban e területeken is magasabbra vágnak, Európai Unió szakértők vagy éppen egészségügyi fejlesztők szeretnének lenni.

Általánosságban a kérdezettek az egyetemi diploma birtokában tervezett pályafutása szinkronban van, de inkább magasabb szintet képvisel, mint a pályakezdő diplomások többsége által célul kitűzött életpálya. A szakkollégisták olyan társadalmi réteg képviselői, ahol még ma is a többségnél ritkábban fordul elő a magas iskolai végzettség. Társadalmi környezetük – iskoláik, rokonságuk, széles kapcsolatrendszerük – számára olyan modellnek számítanak, akik pályafutását sokan figyelik aggódom-reménykedve. Nem szabad azt várni tőlük, ami nem egyszer (mi is megtettük) megfogalmazódott: eredeti környezetükben, vagy még annál is hátrányosabb helyzetű térségekben dolgoz-
zanak segítséget adva és példát mutatva. A személyes példák hatása tehát messzire kisugárzik, hiszen ezekben a közösségekben gyakran ők az elsők, akik a diploma felé vezető út lépéseit megtették. Ez felelősség is, lehetőség is számukra és az őket követni kívánók számára is.

Összefoglalás

A tanulmányban arról a kutatásról számoltunk be, amely a Wlislóczi Henrik Szakkollégium tagjaival készített interjúkon alapszik. Ezek a fiatalok az ország több tájáról származnak, az ország szinte egész területéről. Közös vonásuk, hogy a cigányság különböző csoportjait képviselik. Jól érzékelhető, hogy többségük nem a leginkább hátrányos helyzetű családokból érkezett, azaz a szülők vagy nagyszülők már megtették az első határozott lépéseket a társadalmi előrejutás felé. Vannak közöttük, akik számára etnikai hovatartozásuk és annak vállalása magától értetődőnek számít, van azonban olyan is, aki a szakkollégium programjainak hatására vállalja etnicitását. Jelenleg is van olyan szakkollégista, aki nem tartozik ebbe az etnikai csoportba. Számukra külön vállalkozás, hogy beilleszkedjenek a számukra eddig ismeretlen etnikai csoport által dominált közösségbe.

Az ösztöndíjasok többségének családja és tágabb közössége már megtette az első, legfontosabb lépéseket az értelmiségivé válás felé. Eredményeiket – csakúgy, mint gondjaikat, problémáikat – sokan kísérik figyelemmel. Ha sikeresek lesznek, mögöttük ott állnak majd a közösségek új, tehetséges tagjai, készen arra, hogy a mintát kövessék.

Az egyetemi támogatás, a szakkollégium nemcsak és talán nem is elsősorban pénzügyi segítséget jelent, hanem olyan szellemi muníciót, műveltséget ad át, amelyhez a

támogatottak nemcsak családjuk anyagi helyzete, hanem szociális és képzettségi okok miatt sem tudtak támogatás nélkül hozzájutni.

Azok a fiatalok, akiket a fentiekben bemutatunk, elindultak a diplomássá válás útján. Ez természetesen nem egyetlen lehetősége a társadalmi felemelkedésnek, de egyike a kitüntetetteknek, amelyhez a magasabb iskolázás, az egyetemi diploma vezet. Egyúttal az is fontos, hogy ehhez az úthoz nem indulásuk és családi háttérük megtagadásával, hanem éppen annak vállalásával tudtak indulni. Éppen az az üzenete a szakkollégiumnak – és a hasonló támogatási formáknak –, hogy valaki családi háttere, származása vállalásával emelkedhet fel a társadalom privilegizált tagjai körébe.

Irodalomjegyzék

- Forray R. Katalin (2004): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 11. 3.sz. 312-328.
- Forray R. Katalin – Marton Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 7-8. sz. 35-45.
- Galántai László (2015): Szervezet születik. Cigány/roma szakkollégiumok szervezetelemzése. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2014*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Pécs. (Megjelenés előtt).
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum, Budapest.
- Varga Aranka (2012): *Gyermekevédelem és iskola*. PTE BTK Oktatáskutató Központ, Virágmandula Kft, Pécs.
- <http://newint.org/blog/2013/10/28/roma-minority-prejudice/>, [2014. május 10.]
- www.eu2011.hu/hu/az-europai-romapolitika-kialakitasa, [2014. május 10.]
- www.archive.org/details/journalofgypsylo3gypsuoft, [2014. május 15.]

Galántai László

Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata

ÖSSZEFOGLALÓ

A cigány/roma szakkollégiumok a magyar felsőoktatás újabb fejleményei, amelyek ugyanakkor a szakkollégium mint szervezeti forma sok évtizedes hagyományaira támaszkodhatnak. Szervezeti alapstruktúrájukat, céljaikat, működési kereteiket szervezeti és működési szabályzataik rögzítik. A tanulmány hat cigány/roma szakkollégium alapidokumentumát elemzi.

1. Bevezetés

Az Európai Unióban a közép-európai bővítés óta kb. 10 millió főt számláló roma kisebbség (Bačlija, 2008) él. Heterogén, nyelvileg és kulturálisan egyaránt tagolt népességről van szó, amelyről emiatt tudományosan is érvényes kijelentéseket tenni nem egyszerű. E tagolt roma népességet azonban jelentős arányban érinti, hogy számos társadalmi-gazdasági dimenzió alapján mért életszínvonaluk elmarad az EU- vagy a nemzeti átlagtól. Jelen van az alacsony iskolázottság, a magas munkanélküliség, a háztartások alacsony anyagi ellátottsága és a szociális szolgáltatásoktól való függés.

A deprivált gazdasági-társadalmi helyzetből való tartós kiutat az oktatás kínálja, ezt az emberítőke-elméletek igazolják. Ehhez azonban az oktatási térnek először inkluzívá kell válnia, hiszen ez fogja tartósan megalapozni a munkaerő-piaci inklúziót.

Az inkluzív oktatási környezet eredményességének többdimenziós feltételrendszerét nevesíti a szlovén kisebbségi roma oktatáspolitikát tárgyalása kapcsán Bačlija (2008) tanulmánya: (1) a csoportközi szolidaritás egyértelműen deklarált, nemzeti szintű politikája; (2) a kisebbségi jogok folyamatos garanciája nyelv és kultúra tekintetében; (3) az alkotmányos jogok végrehajtását támogató oktatáspolitikai; (4) a csoportszintű izoláció, a „gettósodás” elkerülése és (5) a kisebbségi önmeghatározás lehetősége az egyének számára, ami a kisebbségi csoport elhagyásának lehetőségét is magában foglalja.

Az inkluzív oktatási tér jogszabályi feltételei hiába adottak az Európai Unió¹ vagy a tagállami jogalkotás szintjén, ha ehhez nem tartozik támogató szolgáltatások rendszere. E szolgáltatások közé tartozik a felsőoktatás területén egy szervezet, a roma szakkollégium

A cigány/roma² szakkollégiumok kutatási szempontok gazdag sokféleségét kínálják. Kutatható tagságuk, az általuk alkotott közösség, kutathatóak hallgatóik mint egyének, vagy vizsgálható a szakkollégiumok által alkotott hálózat. Jelen dolgozatban³ a roma szakkollégium mindenekelőtt: szervezet. Szervezet, amelyet jogi vonatkozású dokumentumok konstituálnak és felépítését, működését is ezek rögzítik, hogy szükség esetén írásban rögzített, hivatkozható dokumentumként viszonyítási pontot nyújtsanak. E dokumentumok közül tanulmányunkban a szervezeti működési szabályzatot (szmsz) fogjuk vizsgálni.

Az szmsz egy szervezethez rendelt konstituáló dokumentum. A roma szakkollégiumok két nagy, évszázados-évezredes hagyományokkal rendelkező szervezet alapításában születtek: az egyik az egyetem (vagy főiskola, erre is fogunk példát találni), a másik – csak a szakkollégiumok legújabb csoportját tekintve – az egyház. Fogalmimat ezért elsősorban a (felsőoktatási) szervezetkutatásból veszem, és innen származik az elméleti keret tájékozódási irodalma is. A roma szakkollégiumokat először a jogi szabályozás terében helyezem el, ezután térek rá az szmsz-kkvalitatív tartalomelemzésére. A tartalomelemzéshez rendelt kategóriaképzés az szmsz-kból kiindulva, induktív módon történt tekintettel a kutatás empirikus alapját adó dokumentumtípus formalizáltságára.

2. A minta

A ma Magyarországon működő roma szakkollégiumok közül a szervezeti és működési szabályzatok hozzáférhetősége miatt hat szervezet dokumentuma került tanulmányozásra.

A mintába került szakkollégiumokat és néhány vonatkozó adatukat foglalja össze az 1. sz. táblázat. Az elemzést a 2012. december 20-án hatályos szmsz-eken végeztük.

- 1 A közösségi jogforrások közül mindenekelőtt ide tartozik az egyenlő bánásmód általános és foglalkoztathatósági irányelve: a 2000/43/EC és 2000/78/EC irányelv.
- 2 A tanulmányban a *cigány* és *roma* szót szinonimaként, felváltva használok. A magyarországi cigányság nagyobbik részét kitevő romungrók és beások magukra nézve nem tartják érvényesnek a *roma* megnevezést, mivel nyelvileg idegen számukra. A szó az oláh cigányok által beszélt romani nyelvből származik, amelyet a romungrók már nem beszélnek, a beás nyelvben pedig az önmegnevezés elsődleges szava a *cigány*, a *roma* szó nem szerepel a nyelvben. Az egyes szakkollégiumok tárgyalásakor ugyanakkor a szervezeti és működési szabályzat önmegnevezését tekintem irányadónak. A cigány/roma jelzőt alkalmazom, ha kifejezetten az összes szakkollégiumra utalok.
- 3 A tanulmány a TÁMOP-4.1.1.D – 12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlisslocki Henrik Szakkollégium szervezésében” pályázat keretében és támogatásával készült.

1. táblázat

Név	Fenntartó	Alapítás éve
1. szakkollégium	egyetem	2012
2. szakkollégium	főiskola	2011
3. szakkollégium(E)	egyház	2012
4. szakkollégium	egyetem	2012
5. szakkollégium	egyetem	2002
6. szakkollégium(E)	egyház	2011

Forrás: szakkollégiumi szmsz-k⁴

3. A (jog)sabályi környezet

A szervezetkutatás kapcsán megkerülhetetlen a hagyományok, értékek, célok és funkciók rendszerének kérdése. Minden szervezet értelmezhető és elhelyezhető ebben a rendszerben, de az eseti szabályozás nem ezek alapján történik, az eseti szabályozást a jogszabályi környezet rögzíti.

Szczepański (1969) hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás funkciójáról alkotott koncepció dokumentumok széles körében kapja meg végleges formáját, e dokumentumok köre a törvényi szabályozástól a házirendekig terjed. A roma szakkollégiumok esetében az állam, mint végső finanszírozó kezében a pályázati kiírás közvetlen eszköz a pénzügyileg az általa nyújtott forrásokra épülő szervezetek kialakításában, egyúttal ez tartalmazza a roma szakkollégium funkcióiról alkotott állami koncepciót is. A pályázati kiírás a társadalom értékrendszerében és hagyományaiban alapozódik meg, minden szabályozási döntése, pályázati feltétele egyúttal állítás is az állam és a társadalom értékpreferenciáiról. (A kettő nem feltétlenül esik egybe.) A hagyományok és értékek, és mindaz, ami belőlük következik, a pályázati kiírás közvetítésével kerülnek a szervezetet meghatározó alapidokumentumokba. Egy nagy volumenű állami pályázati kiírás a társadalom érték- és normarendszerének transzformációs pontja, döntés és állásfoglalás valami mellett és valamivel szemben, az értékek írásos rögzítésének programadó dokumentuma. A szervezetkutatás nyelvén: a kontextus közvetlenül meghatározza a struktúrát, amikor először kialakítja a stratégiát, majd ehhez rendeli a szervezetet.

A mintába bekerült szervezetek közül az 5. szakkollégium a legrégebben működő szervezet, működését 2002-ben kezdte meg, és ezt egy PHARE-pályázat tette lehetővé. Ma működésének finanszírozási keretét, akárcsak a többi szakkollégium esetében, a TÁMOP 4.1.1.-D12/2/KONV kódszámú, „Társadalmi Megújulás Operatív Program Roma szakkollégiumok támogatása” című pályázat biztosítja. Ezért minden vizsgált szakkollégium esetében ezt tekintjük irányadónak, és az szmsz-k elemzése előtt röviden a pályázat vonatkozó részeit is elemezzük. A pályázati dokumentáció mindenekelőtt a kitűzött célok és a tagsághoz kötődő szabályozások miatt releváns kutatásunkban. A pályázati kiírás a szakkollégiumi működés jogforrásaihoz is el fog vezetni bennünket.

4 A tanulmányban a szakkollégiumokat számokkal jelöltük meg. A zárójelben közölt „E” egyházi szakkollégiumra utal.

A pályázati felhívás szerint a TÁMOP 4.1.1/D konstrukció általános célja a felsőoktatás minőségének javítása és szerepének növelése a foglalkoztathatóság bővítésében. Szintén az általános célok között szerepel az egyetemekre, főiskolákra felvételt nyert *hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású hallgatók* számára komplex hallgatói szolgáltatások indítása és fenntartása, amelyek segítik tanulmányaik sikeres befejezését, és megalapozzák társadalmi szerepvállalásukat. A *hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású hallgatók* jelzős szerkezet többször szerepel a pályázatban, ez jelöli a program célcsoportját, amelyre vonatkozóan a pályázat arányszámot is meg fog határozni. A megfogalmazásból kiderül, hogy a program a két változót (a szociális helyzetet és az etnikai hovatartozást) együtt veszi figyelembe, a nem roma hátrányos helyzetűeket nem, de a nem hátrányos helyzetű roma hallgatókat elvileg kizárja. A TÁMOP 4.1.1/D tehát a társadalmi esélyegyenlőséget előmozdító, a méltányos felsőoktatási hozzáférést szélesítő oktatáspolitikai program. Az általános bevezető a fenti célokhoz eszközként tehetséggondozást, valamint tanulás-módszertani és felzárkóztató szolgáltatásokat rendel. A pályázat, mint a felsőoktatás tartalmi és szervezeti fejlesztése a tudásalapú gazdaság kiépítésébe, a felsőoktatás elérhetőségének bővítésébe, az egész életen át tartó tanulás programjába és a társadalmi integráció társadalom- és szociálpolitikai céljába ágyazódik.

A pályázati célokhoz eszközként rendelt konkrét szervezet, amelynek keretében a fentiek megvalósulnak: a cigány/roma szakkollégium.

A szakkollégiumi működés elvei tekintetében a 2011 márciusában elfogadott Szakkollégiumi Charta az irányadó, amely tartalmazza a szakkollégium széles körű autonómiáját és önkormányzatiságát, továbbá együttesen hangsúlyozza a színvonalas szakmai munkát és a társadalmi érzékenységet.

A roma szakkollégiumokat a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. tv. a tehetséggondozásra és a doktori képzésre vonatkozó szabályokat tárgyaló XIV. fejezetének 54. §-a nevesíti:

54. § A felsőoktatási intézmény feladata a tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes, kiemelkedő képességű és hozzáállású, valamint a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása, felismerése, és szakmai, tudományos, művészeti és sport tevékenységének elősegítése. A felsőoktatási intézmény önállóan vagy más felsőoktatási intézménnyel együttműködve tehetséggondozó és felzárkóztató rendszert, illetve programokat működtet: ennek keretében tudományos diákköröket, szakkollégiumokat, illetve roma szakkollégiumokat működtethet. A szakkollégiumokat, illetve a roma szakkollégiumokat felsőoktatási intézménnyel együttműködve azok is létesíthetnek, akik felsőoktatási intézmény alapítására, fenntartására e törvény alapján jogosultak. A felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében nyújt segítséget a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatásához.

A törvényi szabályozás az átlagtól való bármilyen irányú eltérést együttesen igyekszik kezelni, ezért szerepel együtt a tehetséggondozás és a hátrányos helyzet, mindkettő jellemzően az átlagtól eltérő teljesítményhez vezet. A roma szakkollégium a törvényben a tehetséggondozó és felzárkóztató rendszer egyik szervezeti eszköze, amelyet

felsőoktatási intézmény vagy vele együttműködve felsőoktatás intézmény alapítására, fenntartására jogosult szervezet⁵ alapíthat és működtethet.

A TÁMOP 4.1.1/D pályázati kiírás tartalmazza a roma szakkollégium definícióját: roma szakkollégium az a szakkollégium, amely alapító okirata szerint annak vallja magát és a felvételt nyert hallgatók legalább 60%-a roma származású. Utóbbi eldöntése önkéntes nyilatkozat alapján történik. A pályázati kiírás a továbbiakban a törvényi szabályozásra és a Szakkollégiumi Chartára hivatkozva fogalmazza meg a cigány szakkollégiumok céljait.

A nevesített részcélok a következők: a tanulmányi sikeresség előmozdítása, bevonás a kutatási tevékenységbe és a társadalmi szerepvállalás megerősítése. A pályázat tehát olyan szervezeteket kíván támogatni, amelyek a szociális érzékenységet és a szakmai kiválóságot ötvöző értelmiségiek képzését biztosítják. Elitképzés és társadalmi érzékenység: ezek a magyar szakkollégiumi mozgalom történetileg létező két nagy hagyományából, az Eötvös Collegiumból és a Nékosz-mozgalomból erednek.

4. A szervezeti és működési szabályzatok

A kvalitatív tartalomelemzés során 14 elemű szempontmátrixot(kategóriarendszert) alakítottam ki. A kategóriáképzés az szmsz-k alapján történt.

A kategóriák a következők:

1. a roma szakkollégium helye és jogállása az egyetemi/főiskolai/egyházi szervezetben
2. önmegnevezés
3. szervezeti öndefiníció
4. hivatalos képviselő
5. kapcsolódó tudományterület
- 6/a. belépési feltételek – felvételi kritériumok
- 6/b. a felvételi eljárás
7. célok
8. szervek, tisztségek és hatáskörök
- 9/a. stratégiai eszközök
- 9/b. operatív eszközök
10. tagság fajtái
11. tagság jogai
- 12/a. tagság köteleességei
- 12/b. fegyelmi szabályozás
13. gazdálkodás

⁵ Ez a kitétel biztosítja a történelmi egyházak szerepvállalásának törvényi lehetőségét.



Csonka Norbert Dávid
Építőmérnök Bsc, WHSZ tag, PTE PMMIK

Úgy kerültünk ide az egyetemre, hogy nem sok embert ismertünk, itt rögtön egy közösségbe kerültünk bele. Nekem ezért voltak már barátaim az elejétől fogva. Ez nagyon pozitív. Persze ide tartoznak az esti iszogatások együtt, mert akkor beszélgettünk igazán jókat, a programok alatt erre nem igazán volt lehetőség. Az az igazság, hogy emiatt a kötött programok nekem kevésbé tetszettek. Ezeket az értékeket adta nekem a szakkollégium.

5. A kvalitatív tartalomelemzés eredményei

A tartalomelemzés során a kategóriák elkülönítése nem okozott nehézséget, a szervezeti és működési szabályzatok hasonló sorrendben, szinte készen kínálták azokat, ezért is történt kialakításuk az empirikus anyagból kiindulva, induktív módon. E kategóriákat azonban, eseti megvalósulásaiakon kívül is jelentéssel kell feltöltenünk, ezért helyezzük el a szakkollégiumi szervezetkutatás fogalmi terében (Demeter és Mtsai, 2011).

A felvételi eljárás vizsgálatából kiderült, hogy a mintába került szakkollégiumok egyik fele (1., 2., 3. szakkollégium) esetében a felvétellel kapcsolatos jogkörök kizárólag a szakkollégiumi vezetés kezében vannak. Ez a hivatali típusú felsőoktatási szervezetek és a fenntartói típusú szakkollégiumok jellemzője. Két szervezet (4. és 6. szakkollégium) esetén a felvételi bizottságban a hallgatói tagság is helyet kapott, egy szervezet (5. szakkollégium) esetén klasszikus felvételi eljárásról nem beszélhetünk, helyette bent maradási korlátokat határoz meg az szmsz. Ez az önkormányzati típusú felsőoktatási szervezetek és az egyesületi típusú szakkollégiumok jellemzője. Tanulmányi vagy szakmai-tudományos belépési korlátokat az szmsz-k nem vagy csak minimális mértékben határoznak meg, ez a szempont, ha megjelenik, akkor a férőhelyek korlátossága miatti döntési helyzetben válik fontossá. Ez a cigány/roma szakkollégiumokat a méltányos oktatási hozzáférés biztosítását preferáló szervezetekként jeleníti meg, amelyekben tehetséggondozás és elitképzés az erőforrások elosztásának másodlagos szempontja.

A célok vizsgálatából kiderült, hogy a cigány/roma szakkollégiumok a magyar szakkollégiumi mozgalom két nagy hagyományát, az esélyegyenlőséget nem csak szavatóló, hanem a méltányos oktatási hozzáférést megvalósító szociális gondolatot és a tehetséggondozásra épülő elitképzést egyaránt képviselni igyekeznek. Céljaik szempontjából egységes képet mutatnak a cigány/roma szakkollégiumok, az egymáshoz nagyon közel álló megfogalmazások a felekezeti szervezetek esetében a lelkiség szempontjaival, az emberi személyiség gazdagításának lelki-spirituális dimenzióival egészülnek ki.

Szervezeti felépítésük elemzéséből kiderült, hogy egyesületi és fenntartói típusú szakkollégiumokat egyaránt találunk. Ennek leggyorsabb jelölője a szervezetábráról olvasható le: fenntartói típusú szakkollégiumról van szó, ha az ügyvezető testület a

közgyűlés fölött, a fenntartó alatt kap helyet. Az egyesületi szakkollégiumok operatív vezetése nem a fenntartóhoz, hanem a közgyűléshez kapcsolódik. A fenntartói típusú szakkollégium esetén az intézményvezetőt a fenntartó nevezi ki, aki a fenntartó képviseletében látja el a további munkáltatói jogokat. A legfőbb döntéshozói jogokat nem a közgyűlés, hanem az ügyvezetés gyakorolja.

Végül összefoglaló táblázatban közlöm a szervezeti felépítés, a gazdálkodás és a felvételi eljárás vizsgálata alapján meghatározásra került szakkollégiumi szervezettípusokat. Az utolsó oszlop az adott szakkollégium típusát tartalmazza.

2. táblázat

Szakkollégium sorszáma	Szervezeti felépítés	Gazdálkodás	Felvételi eljárás	Sz
1.	F	E	F	F
2.	E	E	F	E
3.	F	F	F	F
4.	E	E	E	E
5.	E	E	E	E
6.	F	F	E	F
Jelmagyarázat: E = egyesületi modell, F = fenntartói modell.				

Az szmsz-k vizsgálata során felállított kategóriák közül e három alapján helyeztük el a szervezeteket az önkormányzatiság és a fenntartói ellenőrzés tengelyén. Látható, hogy az egyházi – nem egyházi kategóriák nem metszetei a cigány/roma szakkollégiumoknak ebből a szempontból. Három szervezet fenntartói típusú szakkollégium: az 1. a 3. és a 6. szakkollégium. A legtisztább típus az 3-as számmal jelölt felekezeti intézmény, a fenntartói kontroll érvényesülése egyértelmű, határozottan ide sorolja felvételi eljárási rendje és gazdálkodása is. Egyértelműen ide tartozik a 6. szakkollégium is, bár szakkollégista tagjai helyet kapnak ügyvezetésében és felvételi eljárására is hatással vannak. Az 1. szakkollégium áll a legtávolabb a tiszta fenntartói modelltől, mert költségvetését közgyűlése fogadja el, de szervezeti felépítése és felvételi folyamata miatt ez is inkább fenntartói típusú intézmény. A 2. 4. és 5. szakkollégium egyesületi modell szerint működő szervezet. A 2. szakkollégium sajátossága, hogy ez nem érvényesül tisztán, a fenntartó a tagságnál nagyobb befolyást gyakorol a felvételi folyamatra, de ezzel együtt is gazdálkodása egy egyesületi szakkollégium képét mutatja. A 4. és 5. szakkollégium minden szempont alapján az egyesületi modell szerint működik.

Nem szerepelt külön kategóriaként a szervezeti alapidokumentumok által említett hagyomány. Ennek oka, hogy nem lett volna egységesen alkalmazható, nem tér rá ki külön az összes szmsz. A nem egyházi szakkollégiumok közül egyedül a 2. szakkollégium említ haladó kollégiumi hagyományokat. Ez ebben az összefüggésben mindenekelőtt a társadalmi megújulás, a modern polgári társadalom programja, de értelmezhető történeti utalásként a Nékosz-mozgalomra is, ugyanakkor ezt konkrét szövegelem nem támasztja alá. Az egyházi szakkollégiumi szmsz-k utalnak a protestáns iskolakollégiumi hagyományra, amelynek ezek az új alapítású szervezetek is folytatói kívánnak lenni.

A cigány/roma szakkollégiumok alakulása a magyar felsőoktatás egyik újabb fejleménye, noha a szervezeti forma, a szakkollégium korántsem új keletű. Létrejöttükben

egy készen álló, a magyar oktatástörténetben ismert szervezeti forma találkozott egy társadalom-, szociál- és oktatáspolitikai problémával, és lett kezelésének egyik eszköze.

Az szmsz szervezetet konstituál és működési feltételeket rögzít, minden szervezet esetében tevékenység és funkció alapidokumentuma, amely hagyományokat és értékeket deklarálhat, de elsődleges funkciója a szervezet céljainak és a hozzájuk rendelt eszközöknek a rögzítése. A szabályozás mellett az önmeghatározás manifesztuma, amely a szervezet funkciójának betöltéséért létrehozott közös cselekvési tér kereteit rögzíti. Egy szmsz sokat mond a szervezeti politikáról, de igen keveset a szervezeti kultúráról, amelyet a hallgatói tagság, az alkalmazottak és a fenntartó együttesen határoznak meg: ők töltik meg élettel az szmsz által adott kereteket, ők töltik meg élettel a szervezetet.

Irodalomjegyzék

Bačlija, I. (2008): „Positive Discrimination” Policies for Inclusion of Europe’s Largest Minority: Examples of Educational Policies for the Roma Minority in Europe. *Politička Misao*, 45 5. 175-189.

Demeter Endre – Gerő Márton – Horzsa Gergely (2011): *Szakkollégiumi kutatások eredményei*. OFI, Budapest.

Szczepański, J. (1969): *A felsőoktatás szociológiája*. FPK, Budapest.

TÁMOP (2012): Pályázati felhívás a Társadalmi Megújulás Operatív Program Roma szakkollégiumok támogatása című pályázati felhíváshoz. Kódszám: TÁMOP 4. 1. 1. D-12/2/KONV.

http://www.nfu.hu/download/40379/Palyazati_felhivas_Roma_szakkollegiumok_tamogatasa_konv.pdf [2013. november 29.]

A tanulmányhoz felhasznált szervezeti és működési szabályzatok

DE GYFK Roma Szakkollégiuma szervezeti és működési szabályzata (2012. 01. 30.)

Egri Roma Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 03. 14.)

Evangélikus Roma Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 12. 03.)

Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 06. 27.)

PTE Wlislocki Henrik Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2013. 11. 29.)

Wáli István Református Cigány Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 01. 17.)

Vezdén Katalin

Wlislocki Henrik Szakkollégium

Egy komplex szolgáltatás-fejlesztés eredményességének vizsgálata – a számok tükrében

Bevezetés

A 2013-as esztendő mérföldkő volt a Wlislocki Henrik Szakkollégium történetében. A 2013 február 1-el induló, TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 azonosítószámú „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislocki Henrik Szakkollégium szervezésében” címet viselő projekt lehetőséget biztosított arra, hogy a szakkollégium több mint egy évtizedes fennállása óta felhalmozódott eredményeire és szakmai tapasztalataira alapozottan, idomulva a szakkollégium célcsoportjának észlelt és felmért szükségleteire, nagyszabású fejlesztő programot valósíthasson meg. A program komplexitásából adódóan kiemelkedően fontosnak tartjuk, hogy közvetlen közlőről vizsgáljuk meg és ismertessük azokat a mutatókat és számszerű adatokat, melyek a program eredményességének faktorát jelzik számunkra, és a szélesebb nyilvánosság számára.

Jelen tanulmány célja, hogy a jelzett projekt legfontosabb számszerű eredményeit bemutassa, azokat a bementi – Pedagógiai Programban és Képzési Tervben rögzített – elképzelésekhez, szakmai koncepcióhoz viszonyítva – az esetleges módosítások nyomán követésével – elemezze és értékelje. A tanulmány mindamellett, hogy a projektet megvalósítók és az abban célcsoportként jelenlévők számára komplex képet nyújt a projekt eredményességi mutatóiról, a szélesebb – főként szakmai – nyilvánosság számára a disszemináció – a projekt eredményei terjesztésének – lehetőségét is magában hordozza, a projektmegvalósítás eredményeinek és tapasztalatainak ismertetése révén.

Az elemzés forrásai

A tartalmi elemzés forrásai a pályázat keretében benyújtott, szakmai koncepciót tartalmazó Megvalósíthatósági Tanulmány, valamint a projektmegvalósítás kezdetén a szakmai munkát megalapozó, alapelveket és hozzárendelt eszköztárat leíró dokumentumok, a Pedagógiai Program és a Képzési Terv.

A számszerű eredmények forrása a projekt komplex dokumentációja, melyben projektelemenként bőséggel állnak rendelkezésre számszerű adatok.

A projekt célrendszere

A Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégiuma a projekt keretében komplex hallgatói szolgáltatások kialakítását és fejlesztését valósítja meg, melyek a célcsoportot alkotó hátrányos helyzetű, főként roma/cigány hallgatók számára biztosítják a tehetséggondozást, támogató környezetben.

A Wlilocki Henrik Szakkollégium közvetlen célként tűzte ki a célcsoport tanulmányi sikerességének előmozdítását, tudományos-kutatási tevékenységekbe történő bevonását, illetve társadalmi szerepvállalásának megerősítését annak reményében, hogy ezáltal sikerül hozzájárulnia a közéleti feladatvállalás iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet folytató roma/cigány értelmiség formálódásához.

A projektcélok elérése érdekében megvalósított tevékenységek köre

A projekt egymással összefüggő modulokból áll, melyek önállóan is tudnak működni, de szorosan kapcsolódnak tartalmilag a többi modulhoz. Az egyes modulok önállóan is sikeresek lehetnek, azonban a teljes projekt sikeréhez valamennyi modul eredményeinek hozzá kell járulnia.

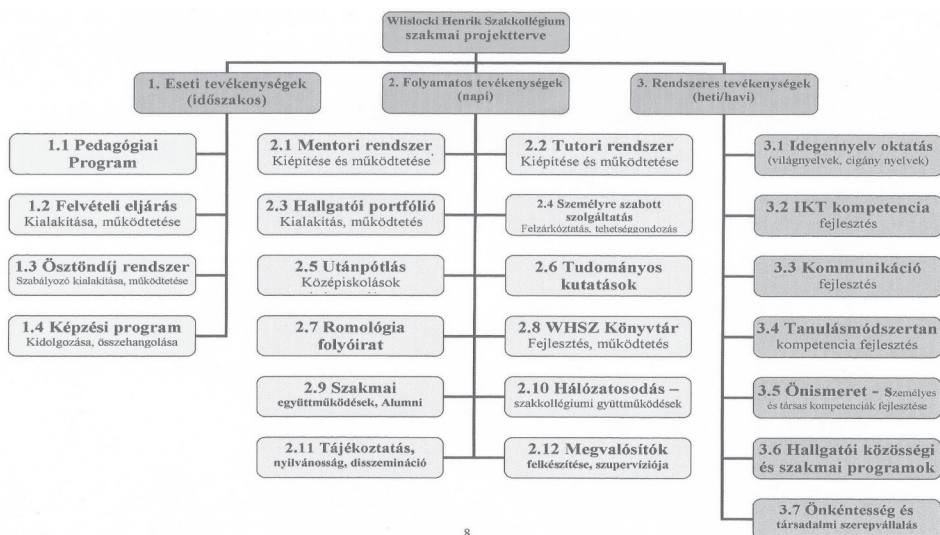
– A modulszerűen behatárolt tevékenységek egy része egy alkalommal került elő (a projekt elején), és erre épülően működik a többi téma a projekt egészében. Így a **Pedagógiai Program** és a **Képzési terv** alapján történnek a hallgatói szolgáltatások azok számára, akik a részletesen kidolgozott **Felvételi eljárás** szerint bekerülnek a programba és az előre meghatározott **Ösztöndíjrendszer** szerint pénzügyi támogatáshoz is jutnak.

– A folyamatosan működő, vagyis a projekt egészén végighúzó tevékenységek között találjuk a **Tutori rendszert**, amikor a diákot egy általa választott tanár segíti személyes problémái megoldásában és a tudományos előrehaladásban. Ugyanígy **Mentort is választ a diák** segítőül: egy olyan idősebb hallgatótársát, aki az egyetemi élet mindennapjaiban nyújt számára támogatást. Részben ezzel a két segítővel kívánja elérni a program a **Személyre szabott szolgáltatásokat**, melyeket a hallgatói karriertervet is tartalmazó **Hallgatói portfólióban** rögzítenek, folyamatosan. A **Tudományos kutatás** és publikáció – **Romológia folyóirat** elindítása-, valamint a **szakkollégiumi Könyvtár** fejlesztése egyértelműen a hallgatók tudományos életbe való bevonása miatt működik folyamatosan. Ezt jól egészítik ki a szakmai közösségbe való integrálódást célzó tevékenységek: **Szakmai együttműködések** széles körének kialakítása, a **Hálózatosodás** a többi roma szakkollégiummal, kapcsolatrendszer kiépítése az egyetemen, az **Alumni** stb. A szakmai kapcsolatok sorába tartozik az **Utánpótlás** elérése, középiskolás cigány/roma fiatalok megtalálása és felkészítése a felsőoktatásba való belépésre. Mindez akkor tud valóban jól működni, ha a **programot megvalósítók képzése, szakmai műhelye és szupervíziója** is folyamatosan része a programnak.

– A rendszeresen visszatérő programelemek a hallgatók számára nyújtott olyan szolgáltatások sorát tartalmazza, amelyek felzárkóztatásukat, tehetséggondozásukat, kompetencia-fejlesztésüket szolgálja. Így **Kommunikáció, Tanulásmód-**

szertan, IKT kompetencia, Nyelvtudás, valamint Személyes és társas kompetenciák fejlesztése történik. Mindezek a fejlesztések közösségi keretbe illesztve jelennek meg a havonta szervezett **háromnapos hétvégeken**, a Gandhi Gimnáziumban, egyes programokba bevonva a középiskolás fiatalokat is. Az egészhez illeszkedik a civil szektorral való élő kapcsolat, mely segítségével hallgatóink roma/cigány közösségekben, illetve hátrányos helyzetű földrajzi/társadalmi közegekben végeznek olyan **Önkéntes munkát**, mely a társadalmi szerepvállalásra készíti fel őket.

A fentiekben részletezett szolgáltatások körét az alábbi projekttábra átláthatóan szemlélteti.



8

Az eredményességi mutatók bemutatásának és elemzésének szempontjai

A következőkben az egyes – fentiekben vázolt – folyamatosan működő és rendszeresen visszatérő projekttevékenységek esetében egyrészt bemutatjuk, hogy a bementi – Pedagógiai Programban és Képzési Tervben lefektetett – célokhoz és irányvonalakhoz képest a megvalósítás folyamatában mely esetekben és mely okoknál fogva volt szükség alapvetéseket érintő módosításokra, a bementi eszköztár módosítására.

Másrészt minden egyes projekttevékenység esetében az adott modul eredményességét leginkább érzékeltető, releváns számszerű adatok kerülnek bemutatásra és elemzésre.

A projekt célcsoportja

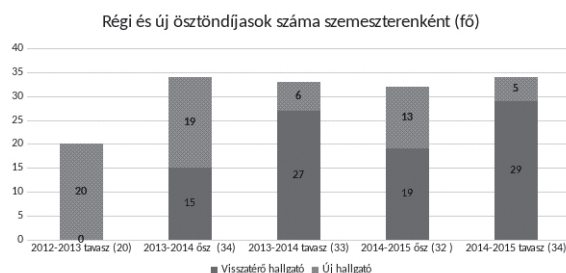
A projekt közvetlen célcsoportjának összetételét – a hátrányos helyzetre vonatkozó szabályozók szintjén – alapvetően meghatározta a TÁMOP 4.1.1.D „Roma szakkollégiumok támogatása” című pályázati konstrukció, mely a program forrását biztosította.

Bár ez alapvető keretet szabott a **Felvételi eljárásrend** kialakításának, a bementi adminisztratív kritériumok további tartalmi kritériumokkal bővültek: önéletrajz, motivációs levél és kutatási terv benyújtását is kértük a jelentkezőktől. A papíralapú pályázati jelentkezés alapján az alapvető kritériumoknak megfelelő pályázókat szóbeli elbírálásra hívtuk. A felvételi eljárást minden szemeszter elején lebonyolítottuk, a projektidőszakban mindösszesen 5 alkalommal.

A beadott pályázati programban 4 monitoring mutató (indikátorszám) megjelölését írta elő a támogató. Ebből 2 monitoring-mutató számszerű levezetését tartjuk relevánsnak és jelentősnek a célcsoport szempontjából:

Mutató	Kiinduló érték	2013. 06. 30.	2013. 12. 31.	2014. 06. 30.	2014. 12. 31.	2015. 06. 30. Projekt-zárás
Szakkollégiumi tagság létszáma (fő)	0	18	18	28	28	28
Egyéni fejlesztési tervben foglaltakat sikeresen teljesítők száma (fő)	0	0	0	0	0	23

A szakkollégiumi tagság létszáma a pályázatban (Támogatási Szerződésében) vállalt monitoring-mutatókhoz képest az alábbiak szerint alakult:



A projektidőszakban a Pécsi Tudományegyetem 8 különböző Karáról összesen 63 hallgató fordult meg az ösztöndíjprogramban. Az első szemeszterben 20 hallgató lépett be a programba. Közülük a következő szemeszterben 15 hallgató maradt a programban, további 19 új hallgató került bevonásra. A létszámok alakulásának tendenciája a következő szemeszterekre nézve ez alapján a diagramból értelemeszerűen kiolvasható. Látható tehát, hogy a pályázatban vállalt szemeszterenkénti, illetve projektzárási időszakra vállalt indikátorszámok tekintetében az elvártaknál nagyobb eredménnyel sikerült a célcsoport tagjainak elérése és bevonása a projektbe.

A pályázati kiírás értelmében a bevont hallgatók teljes létszámán belül a roma/cigány származású hallgatók aránya legalább a 60%-ot el kell, hogy érje. A bementnél kitöltetett önkéntes nyilatkozat alapján a projekt által elért összesen 63 fő hallgatóból 52 hallgató, vagyis a teljes minta több mint 82%-a a roma/cigány kisebbséghez tartozónak vallotta magát.

Az **egyéni fejlesztési tervben foglaltakat sikeresen teljesítők száma** monitoring-mutatóra vonatkozóan csak a projektzárás időszakát tekintve tettünk ugyan számszerű vállalást, ám a sikeres teljesítés mérése a projekt teljes időszakában folyamatos volt. A hallgatói teljesítés mérésének alapidokumentuma a **Hallgató portfólió** rendszere. A projekt során a szakkollégium ösztöndíj programjába bekerülő hallgatók egyénre szabott szolgáltatásokban, személyes támogatásban és közösségi programokban vesznek részt, melyekben való részvételt és az ezzel összefüggésben megvalósuló személyes fejlődést portfólióban dokumentálják. A portfólió rendszere alkalmas az ösztöndíjassal szemben a különbözőterületeken megfogalmazott elvárások teljesítésének igazolására, azonban elsődleges célja, hogy az ösztöndíjas reflektív, önfejlesztő módon irányítsa és dokumentálja sajátfejlődési folyamatát.

A hallgatói teljesítmény eredményességét a Hallgatói portfóliók szemeszterenkénti felülvizsgálatával mértük. A portfóliók értékelése formai és tartalmi dimenzióban zajlott: az egyéni fejlődés előrehaladásának dokumentáltsága, és a dokumentumok tartalma vizsgálatával. A formai és a tartalmi dimenzió vizsgálata alapján elért összpontszám százalékos mértékének a maximálisan adható pontszámok százalékos értékéhez képest el kell érnie a 75%-ot, azaz a sikeres teljesítés alsó határát 75%-nál húztuk meg.

A pályázati felhívásban foglaltaknak megfelelően a projekt kezdetén, a differenciált Ösztöndíj rendszer kialakításakor alapelveként tekintettük, hogy a szakkollégium tagjainak nyújtott ösztöndíj nem lehet szociális alapú, odaítélését minden esetben mérhető szakmai-kutatási teljesítményhez kell kötni. Szintén támogatói megkötés volt, hogy a hallgatói ösztöndíj mértéke nem haladhatja meg a köztársasági ösztöndíjnak az adott évi költségvetésről szóló törvényben meghatározott mértéke 1,5-szeresét.

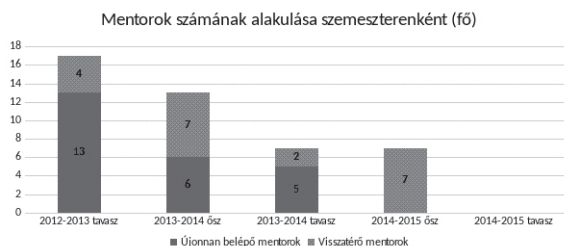
A Hallgatói portfólió alapján sikeresen teljesítő hallgatók, a teljesítés mértéke alapján havi rendszerességgel folyósított, rendszeres ösztöndíjban részesültek – eltekintve az első szemeszterben folyósított ösztöndíjaktól, mivel ezek folyósítását megelőzően, a program indulásából eredően a bemenetnél még nem kerülhetett sor teljesítményalapú ösztöndíjrendszer kialakítására.

A projekt egészét tekintve az ösztöndíj összegének legalacsonyabb mértéke 22 000,- Forint, legmagasabb mértéke 50 000,- Forint volt. A rendszeres ösztöndíjak mellett további többletteljesítmények díjazása érdekében rendkívüli ösztöndíjak elérésére is lehetőség nyílt: felvételi eljárásban való közreműködésért, konferencián előadóként való részvételért, illetve a projekt keretében meghirdetett hallgatói tudományos kutatásokban való kutatói munkáért.

A hallgatók teljesítményalapú anyagi támogatásán túl a projekt kiemelt figyelmet fordított a személyes támogatást nyújtó szolgáltatások biztosítására is. Ennek körébe soroljuk a Mentori rendszer, a Tutori rendszer és az egyéb Személyre szabott szolgáltatások rendszerét.

A **Mentori rendszer** kialakításának indokaként szolgált, hogy az egyetemre bekerülő hallgatók campuson való tájékozódását elősegítse, az egyetemi élet kezdeti nehézségeinek leküzdésében támogatást nyújtson, az egyetemi rendszer ismeretének hiánya

miatti sikertelenségek, lemorzsolódás arányát mérsékelje, hozzárendelt kortárssegítő biztosításával.



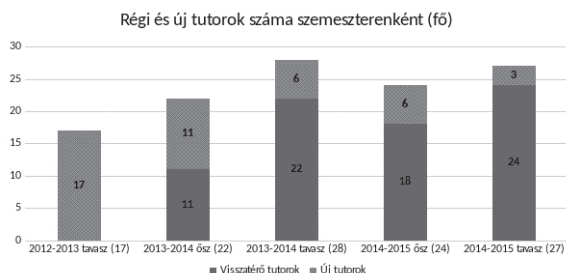
A projekt egészét tekintve összesen 25 fő került bevonásra a mentori programba. A projekt első szemeszterében –mentori felvételi eljárásrend keretében – 13 egyetemi hallgató nyert el mentori pozíciót. A mentorok ösztöndíjas hallgatókhoz való hozzárendelése elsősorban az ösztöndíjasok személyes választásán alapult: személyes és kölcsönös szimpátia alapján alakultak ki a mentor-mentorált párok. A második szemeszterben a mentorok létszáma csökkent, többen egyetemi tanulmányaik zárása miatt léptek ki egyidejűleg a programból is. A második szemesztertől körvonalazódtak azok a legkiemelkedőbb problématerületek, melyeket érintve a hallgatók legtöbbször igénybe vették mentoraik segítségét, így a harmadik szemesztertől már tevékenység-specifikus szempontból kerültek kiválasztásra a mentorok, és az alábbi mentori feladatkörök kerültek meghatározásra:

- Nyelvi kompetenciák (nyelvhelyesség, helyesírás, szövegértés, fogalmazás, stb.) fejlődését segítő mentor
- Idegen-nyelvi felkészítést támogató mentor, ill. a nemzetközi kapcsolatok építését segítő tevékenység
- Sporttevékenységek szervezéséért felelős mentor
- Utánpótlás elérését segítő mentor
- Közösségszervező mentor
- Hálózatosodás támogatásáért, nyilvánosság biztosításának elősegítéséért felelős mentor
- Hallgatók egyetemi adminisztratív feladatait segítő mentor

Míg a kortárssegítés alapelvein működő Mentori rendszer leginkább az általános egyetemi közegbe való sikeres integrációban igyekszik támogatni az ösztöndíjasokat, addig a projektben működő **Tutori rendszer** sokkal inkább az egyetemi szakmai-tudományos előrehaladás intenzívebb támogatását helyezi a fókuszba. A hallgatók egyetemi közegbe való illetően beágyazódását a Pécsi Tudományegyetem oktatói hálózatának közreműködésével valósítjuk meg.

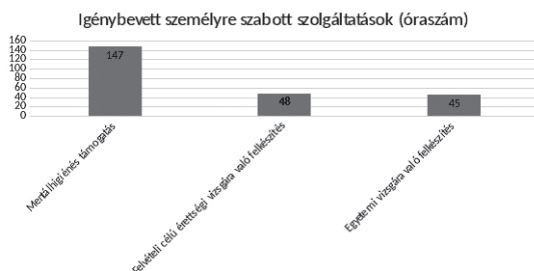
A tutor – akit a hallgató a bementnél maga választ, lehetőség szerint látogatott szakjának megfelelően – segít a hallgatónak a bemeneti kompetenciák feltérképezése után abban, hogy a Szakkollégium által nyújtott szolgáltatásokból választani tudjon. A hallgató tutorával közösen készíti el szemeszterenként egyéni haladási tervét, ennek

dokumentáltságát a hallgató által vezetett portfólióban figyelemmel is kíséri. A tutori támogatás eredményeként a hallgatók biztonsággal eligazodnak az egyetem rendszerében, képessé válnak a sikeres tanulmányi és tudományos munkájukhoz kapcsolódó döntések meghozatalára, sikeresen teljesítik egyetemi kötelezettségeiket, elkerülendő ezáltal a lemorzsolódást.



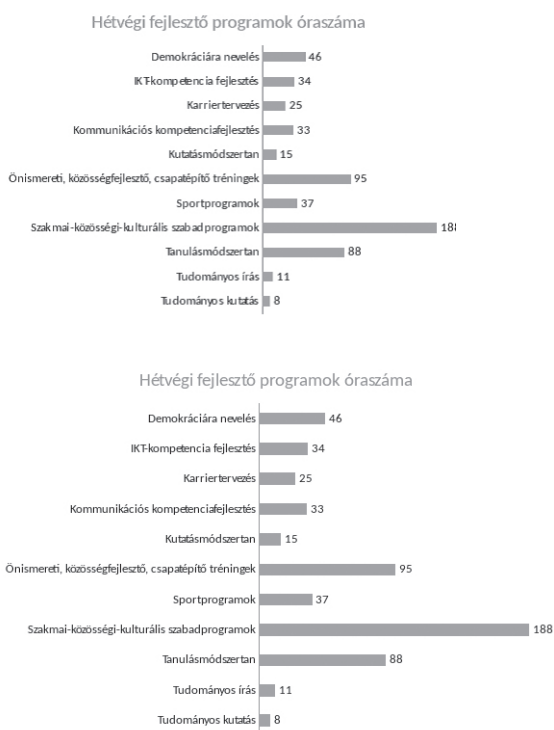
A projekt egészét tekintve a Pécsi Tudományegyetem 8 különböző Karáról összesen 43 fő egyetemi oktató vett részt egy vagy több támogatott szemeszter idejéig a programban. A tutorok létszámának emelkedése vagy csökkenése természetesen összhangban áll az adott szemeszterben az ösztöndíjprogramban résztvevő hallgatói létszámmal. Ám ahogy a diagram is érzékelteti – összevetve a hallgatói létszámok szemeszterenkénti alakulásával –, a tutorok személyi összetétele nem feltétlenül változott egyenes arányban a hallgatók személyi összetételének változásával. Ennek oka, hogy adott hallgató programból való kilépése esetén hozzá kapcsolódó tutora nem feltétlenül hagyta el a programot, hiszen lehetősége adódott egy újonnan bekerülő hallgatóval való kapcsolat kialakítására, a hallgató hozzájárulása esetén a közös munka megkezdésére. Ennek köszönhetően a projekt harmadik szemeszterétől egy csaknem személyében változatlan összetételű, tapasztalt és elkötelezett tutori gárda alakult ki.

Míg a mentori és a tutori rendszer egyfajta rendszeres és állandó személyes támogató közegként segíti a hallgatókat, addig a **Személyre szabott szolgáltatások** körét a hallgatók sokkal inkább eseti, szükségletalapú jelzései alakították.



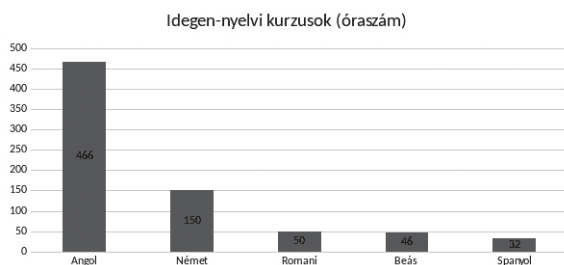
Az előző diagram alapján jól látható, hogy a személyre szabott szolgáltatások köréből a hallgatók a legnagyobb óraszámban a mentálhigiénés támogatást vették igénybe. A teljes projektidőszakban mindösszesen 7 fő hallgató igényelte a szolgáltatást. További 3 fő hallgató igényelt felvételi célzattal érettségi vizsgára való felkészítést: 2 fő történelem, 1 fő pedig egészségtan tantárgyból. További 2 fő egyetemi vizsgára való felkészítését támogattuk, matematika tantárgyból.

A projekt a személyes szolgáltatások köre mellett számos **Készség-és kompetenciafejlesztő** programot kínált a hallgatók számára, melyek nagy részének a havi rendszerességgel megvalósuló, háromnapos, bennmaradós hétvégi szakmai-közösségi alkalmak adtak keretet, a projektidőszakban összesen 23 alkalommal, a Gandhi Gimnázium kollégiumában. Az alábbi diagram a hétvégi keretbe ágyazott szakmai-közösségi fejlesztő foglalkozásokat taglalja, a megvalósult óraszámokkal.





A hétvégi háromnapos keretben működő fejlesztő foglalkozások mellett hét közben, heti rendszerességgel **Idegen-nyelvi kurzusok** zajlottak, a Romológia és Nevelésszociológia tanszéken.



A projekt során 5 nyelvből, 3 különféle nyelvi szinten (kezdő, álkezdő, haladó) mindösszesen 744 nyelvi óra valósult meg. Nyelvóra látogatását minden olyan hallgató számára kötelezővé tette a program, aki a bemenetkor nem rendelkezett a diplomája megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgával.

Részen a fejlesztő foglalkozások szakmai-eszközbeli támogatását, részben pedig a Szakkollégium könyvtárállományának fejlesztését célozta a **Könyvtár-fejlesztés** projekt, melynek keretében 253 példányszámmal (könyvek, folyóiratok, egyéb szakkiadványok, stb.) bővült a könyvtári állomány, a legkülönbébb tematikával, a hallgatók igényeire reflektálva (idegen nyelv, tanulásmódszertan, romológia, pedagógia, szociálpszichológia, szépirodalom).

A Szakkollégium hallgatói számára a közösségi lét megélésére nem csupán a bennmaradós hallgatói hétfégék nyújtottak keretet, de a Romológia és Nevelésszociológia Tanszéken létrehozott Közösségi Tér is, mely a projekt teljes időszakában, napi 8 órában áll a hallgatók rendelkezésére, számítógép-és internet-elérhetőséggel. A Közösségi Térben kerültek elhelyezésre a Hallgatói portfóliók, és itt állnak rendelkezésre, meghatározott időben a mentorok is. Emellett állandó munkatárs segíti a hallgatókat napi ügyekben. A Közösségi Tér nem csupán a napi kötetlen találkozások színtere, de kultu-

rális programok, irodalmi estek, egyéb tematikus előadások helyszíne is, melyek a nyilvánosság számára is nyitottak.

A programban kiemelt szerepet tölt be a **Tudományos kutatások** projektelem, melynek célja, hogy a szakkollégium ösztöndíjas hallgatóinak lehetőségük legyen tudományos, kutatási alapismereteket és tapasztalatokat szerezni képzés segítségével, valamint egyéni és csoportos kutatások megvalósításával úgy.

A projekt keretében a hallgatók részére több ízben került sor kutatáselméleti-és módszertani képzésre, ill. a tudományos írás elsajátításához kapcsolódóan is szerezhettek ismereteket. Mindezek gyakorlatban való alkalmazására is lehetőségük nyílt, hisz a projekt keretében három alkalommal (1-1 szemesztert átfogóan) hallgatói tudományos kutatások támogatására pályázat került kiírásra. A pályázat keretében a szakkollégium hallgatói, akár mentorok, tutorok, vagy egyetemi hallgatók bevonásával nyújtottak be részletes kutatási tervet. A három hallgatói kutatási ütemben összesen 20 kutatás valósult meg, mindösszesen 35 hallgató részvételével.

A hallgatók által végzett kutatások mellett fontos szót ejtenünk az oktatói kutatói tevékenységről is. Az oktatói tudományos-kutatói tevékenység támogatására a projektidőszakban rendszeressé váltak a Kutatóintézeti műhelytalálkozók, melyek a Romológia Kutatóközpont égisze alatt három műhely köré szerveződtek, meghívott szakértők bevonásával: Nyelvi műhely, Társadalmi tanulmányok műhely és Nevelésszociológia műhely. Emellett a projekt támogatásával 3 jelentős, oktatók által végzett, ám szakkollégiumi hallgatók közreműködésével megvalósuló kutatás is készül.

A hallgatói tudományos kutatások eredményei a projektidőszakban két alkalommal megrendezésre kerülő hallgatói mini-konferencián kerültek prezentálásra, de néhány hallgatói kutatás a projektidőszakban szintén két alkalommal megrendezésre kerülő Romológus Konferencián is bemutatkozhatott. A hallgatói kutatások egy része tanulmánykötetbe szerkesztve is megjelenhetett „Ablak a világra” címmel.

A projekt keretében elindított **Romológia folyóirat** a tudományos eredmények szélesebb körben való terjesztését célozza, a cigánysággal kapcsolatos új kutatási eredmények közlésének adva teret. A hazánkban egyedülálló témájú folyóirat a hazai cigánysággal foglalkozó kutatóműhelyeket és a különböző tudományágakat igyekszik reprezentálni, mindemellett a szakkollégium hallgatói és oktatói kutatásainak eredményei is megjelennek benne.

A projekt keretében az alábbi tematikus lapszámok jelentek meg, és vannak készülőben:

1. lapszám	2013. nyár	Roma szakkollégiumok
2-3. lapszám	2013. ősz-tél	Roma szövegreprezentációk
4-5. lapszám	2014. tavasz-nyár	Antirasszizmus
6-7. lapszám	2014. ősz-tél	Magyarországi roma gyűjtemények
8. lapszám	2015. tavasz	Cigányok reprezentációi különböző művészetekben
9. lapszám	2015. nyár	Cigány nyelvek, nyelvpolitika, nyelvtanárképzés
10. lapszám	2015. ősz	Nevelésszociológiai megközelítések

A projekt keretében nagy hangsúly helyeződött a Wlisslocki Henrik Szakkollégium továbbbi roma szakkollégiumokkal való találkozásaira, a **Hálózatosodás** projektelem keretében. A projektidőszakban két alkalommal nyílt lehetőség a Szegedi Keresztény Roma

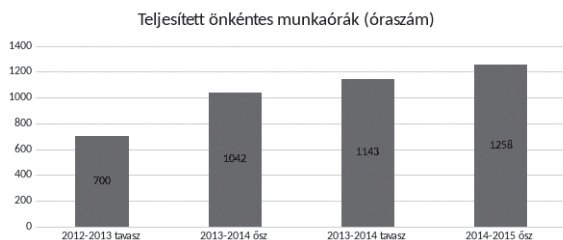
Szakkollégium, egy-egy alkalommal pedig a Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégiuma és a debreceni Wáli István Református Cigány Szakkollégiummal való találkozásra, tapasztalatcserére. A Pécsi Tudományegyetem más szakkollégiumaival való találkozásra és kölcsönös megismerésre adott lehetőséget a Pécsi Szakkollégiumi Napok nevet viselő rendezvénysorozat, ahol a Wlislöcki Henrik Szakkollégium hallgatói két alkalommal – 2014-ben és 2015-ben – is képviseltették magukat, egy-egy roma/cigány témájú kutatás prezentálásával.

A hálózatosodás mellett további **Szakmai együttműködések** kialakítására is sor került a projektidőszakban. Elsősorban a tudományos kutatói tevékenység nemzetközi szintekre való kiterjesztése érdekében külföldi tapasztalatszerző látogatásokon vehettek részt a szakkollégium hallgatói és szakmai megvalósítói Varasdon, Gentben és Bécsben. A projektben kiemelt partnerként jelent meg a Gandhi Gimnázium és Kollégium.

A projektben megvalósuló **Utánpótlás** projektlem a Gandhi Gimnázium diákjainak továbbtanulásra való motiválása mellett, további, hátrányos helyzetből induló középiskolás diák elérését is megcélolta. Az Arany János Kollégiumi Programban résztvevő intézmények országszerte örömmel fogadták a szakkollégium felkeresését.

A Szakkollégium hallgatói országszerte 11 AJKP programot megvalósító intézmény személyes felkeresését valósították meg, pályaorientációs célzatú foglalkozásokkal. Az intézménylátogatások alkalmával mindösszesen 170 fő 11-12. évfolyamos diák elérése valósult meg. Az utánpótlás elérését célzó WHSz nyári táborok, illetve nyílt nap ezen felül további 25 fő középiskolás diák bevonását, egyetemi és szakkollégiumi élettel való megismertetését tette lehetővé.

A szakmai együttműködések másik színtere szorosan kapcsolódik az Önkéntesség és társadalmi szerepvállalás projektlemhez, melynek célja a hallgatók ösztönözése a társadalmi szerepvállalásra, különös tekintettel a roma/cigány, és egyéb hátrányos helyzetű közösségekben zajló kezdeményezésekre. Ezzel összefüggésben várható a bevont hallgatók szociális kompetenciáinak fejlesztése tanulmányi és későbbi sikerességük érdekében és feltételezhető a hallgatók társadalmi tőkéjének növekedése.



Az önkéntesség terepét alapvetően 5 együttműködő partner nyújtotta a projektben: Gandhi Gimnázium és Kollégium; Faág Baráti Kör Egyesület; Szent Márton Caritas Alapítvány; Száma dă Noj Egyesület, és Khetanipe – A Romák Összefogásáért Egyesület. A projekt előre haladtával azonban további civil szervezetek, egyéb intézmények jeleztek igényüket az önkéntes munkaerő fogadására: az 5 fő partner mellett további 10 szervezet elérése valósult meg a társadalmi munkával.



Gugora Alexandra

Gyógyszertudomány Osztatlan, WHSZ tag, PTE ÁOK

Eleinte úgy volt, hogy az ösztöndíj miatt jövök a programra, aztán ahogy megismertem az embereket, nagyon sok új ismerősrre tettem szert és van, akikkel nagyon jóban lettem, velük később is tartanám a kapcsolatot. Vannak, akiket nagyon megszerettem, és a tréningek is nagyon sokat nyújtottak számomra. Bár nem mindenkiel ápolok szoros baráti kapcsolatot, úgy gondolom, a későbbiekben is tudok majd számítani az életben mindenkire. Ha olyan helyzetbe kerülök, szerintem senki nem fogja azt mondani, hogy nem segít és ez szerintem nagyon fontos. Nekem a karriertervezés volt az, ami igazán segített. Most fogok végezni az egyetemen, és így volt olyan környezet, ahol meg tudtam kérdezni azt, amit eddig nem tudtam a munkavállalással kapcsolatban, ez nagyon hasznos volt.

Záró gondolatok

A fentiekben bemutatott projekt jól érzékelhető komplexitásának köszönhetően a leírtakon túl még számos vizsgálatra és elemzésre érdemes adatot és mutatót tartalmaz, e tanulmányban az egyes projektelemek legalapvetőbb számadatait tekintettük át. Egy későbbi, alaposabb, a projektelemenként részletesebben megjelenő eredményességi mutatókat is feldolgozó kutatás lehetőséget adhat az egyes projektelemek egymásra gyakorolt hatásainak elemzésére is. Ennek szem előtt tartásával a projekt záró szakaszában fontosnak ítéljük egy kiterjedtebb, értékelő-összegző záró kutatás elvégzését. A jövőre nézve pedig – bár a projekt szakmai megvalósulása 2015. június 30-cal lezárul, a Wlisslocki Henrik Szakkollégium törekszik a kialakított és eredménnyel működtetett szolgáltatások körének fenntartására, a projekt által elért célcsoport megtartására és további támogatására.

Irodalomjegyzék

- Forray R. Katalin (2014): A diploma felé. *Iskolakultúra*, 2014/9. 72-86.
- Orsós Anna (2013): A Wlisslocki Henrik Szakkollégium érintkezései, beilleszkedése a PTE rendszerébe. *Romológia*, 1. sz. 72-85.
- Varga Aranka (2014): A pécsi Wlisslocki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12. sz. 47-59.
- Varga Aranka (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 2014/5. 28-34.

Felhasznált források

A TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 azonosítószámú „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislócki Henrik Szakkollégium szervezésében” című pályázati projekthez kapcsolódóan készült:

- Megvalósíthatósági tanulmány
- Pedagógiai Program
- Képzési Terv
- Projektelemenkénti részletes szakmai dokumentáció, projektadminisztráció

A TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 azonosítószámú projekt fent sorol dokumentumai nyilvánosan elérhetőek a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszéken, a Wlislócki Henrik Szakkollégium székhelyén.

A projekttel kapcsolatos információk további forrása: <http://www.wlislOCKi.tamop.pte.hu>

Trendl Fanni

A Wlislöcki Henrik Szakkollégium tagsága 2013-ban és 2015-ben

2013-ban kutatócsoport alakult a roma/cigány szakkollégiumi mozgalom, pontosabban az abban részvevő hallgatók vizsgálatára. A kutatócsoport a TÁMOP 411D pályázati forrásból végezte ezt a munkát. A kutatás alapvetően az összes roma/cigány szakkollégiumot fel kívánta mérni, de az idő előre haladtával számos akadállyal szembesültünk, melyek miatt 2013-ban csak a pécsi, kaposvári és egri, 2015-ben a pécsi, kaposvári, egri és nyíregyházi szakkollégiumok hallgatói töltötték ki kérdőívet. Jelen tanulmányban a pécsi hallgatók 2013-ban és 2015-ben felvett adatait mutatjuk be.

A kutatócsoport azt vizsgálta, hogy az egyetemeken, főiskolákon tanuló, hátrányos helyzetű fiatalok, akik nagyobb részben roma/cigány származásúak, honnan verbuválódnak, milyen támogatásokra van leginkább szükségük és hogyan képzeli el a jövőjüket. Fontos a téma, hiszen eddig kevés tudományos kutatás született a felsőoktatásban tanuló hátrányos helyzetű roma/cigány hallgatókkal kapcsolatban. Ezt indokolja ennek a csoportnak az eddigi alacsony létszáma az egyetemeken, de oka lehet az ilyen jellemzőkkel rendelkező hallgatók rejtőzködése is. Mindenesetre az utóbbi évtizedekben látványosan nőtt a hátrányos – legtöbb esetben halmozottan hátrányos – helyzetű roma/cigány hallgatók létszáma a felsőoktatásban, de még mindig meg sem közelíti a magasabb társadalmi csoportok jelenlétét, pontosabban ezeknek a csoportoknak az országos arányhoz viszonyított részesedését.¹

2012-ben kiírásra került egy olyan európai uniós pályázat, mely az olyan szakkollégiumok támogatását irányozta elő, melyek az alapító okiratukban vállalták a hátrányos helyzetű roma/cigány hallgatók támogatását. A pályázati kiírás lehetőséget teremtett a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislöcki Henrik Szakkollégium (továbbiakban: Szakkollégium vagy WHSz) számára is, hogy ösztöndíj programot valósítson meg támogatásukra.

A WHSz-t hasonló célokkal hozta létre 2002-ben a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. (Trendl, 2013)² A 2002-2012 közötti időszakban számos kutatást, szakmai és közösségi programot valósított meg a szervezet, de ez a pályázat olyan komplex szolgáltatási rendszer kiépítését tette lehetővé, melyben több mint ötven hallgató, huszonhét tutor (egyetemi oktató) és további húsz mentor (felsőbb évfolyamos egyetemi hallgató) vett részt.

1 http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadvanyok/GS8.pdf 40. oldal [2015. május 23.]

2 http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=595 [2015. május 23.]

A Szakkollégiumban 2013. február 1-jén indult el hivatalosan program. A program részletes és pontos leírását a projekt honlapján olvashatják.³

A kutatócsoport kérdőíves vizsgálatának célja, hogy alapvető demográfiai, iskolázottsági adatokat és a hallgatók szakkollégiumi programmal kapcsolatos vélekedéseit mérje fel. A kérdőív különböző blokkokból áll. 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 találunk és a harmadik blokkban a szakkollégiumi programra vonatkozó tapasztalataikat, javaslatukat kérdeztük meg. A negyedik részben a kérdőív a jövőképpel és a közéleti szerepvállalással kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. A négy rész bemutatását és a kapott válaszok összehasonlítását vállaljuk jelen dolgozatban. 2013-ban 18 főből 14, 2015-ben 34 főből 24 töltötte ki a kérdőívünket. Ezek eredményeit mutatjuk itt be. Természetesen a kitöltők között van, aki mindkét mintában szerepel, mert jelenleg is ösztöndíjas a programban. Mindkét alkalommal egy-egy közösségi szakmai hétvége során került sor a kérdőív kitöltésére és mindkétszer ugyanazt a kérdéssort választották meg a hallgatók. A válaszadást senki sem utasította vissza, azonban néhány kérdésre nem feltétlenül kaptunk választ.

Létszám

2013 januárjában hirdetett a szakkollégium először felvételt 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 pályázat által előírt formai követelményeknek. Az ösztöndíj programba kizárólag hátrányos helyzetű, elsősorban roma/cigány származású hallgatók kerülhettek be. A hátrányos helyzetet ebben a pályázatban tágabban értelmezik, mint a 2005-ös felsőoktatási törvényben abban a tekintetben, hogy például a hátrányos helyzetű térségekben lak-hellyel rendelkező, egyszülős háztartásban élő hallgatókat is felvehették a programba. 2015 tavaszán harmincnégy fős a Szakkollégium ösztöndíjas tagsága.

Életkor

2013-ban a kérdőívet kitöltők átlagéletkora 22.2, 2015-ben 21.5 év volt. Ez az adat akkor fontos, ha összehasonlítjuk a kilencvenes és kétezres években egyetemre járó cigány/roma hallgatók adataival. A romológiát hallgatók között jellemző volt, hogy néhány évnyi munka és család mellett végezték a felsőoktatási tanulmányaikat.⁴ 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.⁵ A mai hallgatókat – a hátrányos helyzetűeket is – ugyanaz a törekvés jellemzi, mint a többségi társadalom tagjait.

3 <http://wlislocki.tamop.pte.hu/>

4 http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadvanyok/GS8.pdf 40-41. oldal [2015. május 23.]

5 Forray R. Katalin – Mohácsi Erzsébet (szerk.): Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány/roma közösség az ezredfordulón. *Cigány tanulmányok*, 6. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs. 40.

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, de 2015-ben már csak a válaszadók 25%-a férfi és a 75%-uk nő. Ez a változás szintén a többségi részvevőkre jellemző.

Etnikai hovatartozás

2013-ban 12 fő válaszolt a kérdésre, akkor a megkérdezettek 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 egyes házasságoknak.

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.

A kiírt pályázatban lehetőség nyílt az együttes elhelyezésre, közös kollégiumi férőhelyekre, ahogyan az a legtöbb hasonló szakkollégiumban történt. A WHSz-ben ez a kérdés már az alapításkor, bő másfél évtizede felvetődött, de a hallgatók akkor – ahogyan a jelenlegi programban is – nem értettek egyet a közös lakhatással. Természetesen kollégiumi férőhelyet biztosít a szakkollégium a Márton Áron Szakkollégiumban. Több szakkollégista is együtt lakik itt, de ezt nem nevezhetjük klasszikus szakkollégiumi „együttlakásnak”. A Szakkollégium a hallgatók intenzív együttlétét a havonta megtartott „bentmaradós” hétvégén biztosítja a Gandhi Gimnázium kollégiumában. A szakmai, közösségi programok legnagyobb része is ekkor valósult meg. A mindennapokban a Romológia Tanszék klubszobája biztosítja a közös vagy egyéni munka lehetőségét, amit a hallgatók szívesen igénybe is vesznek.

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. Ebben a tekintetben is jelentősen változott az egy évtizeddel ezelőtti helyzet, a mai roma/cigány szakkollégisták (hallgatók) ebben a tekintetben sem különböznek már a többségtől.

A szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettségét tekintve változatos a kép. Az édesanya iskolai végzettségét tekintve a válaszok a következőképpen alakultak. 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 édes-

anyák száma a két adatfelvétel között csökkent. Az első felvételnél hat hallgató édesanyja rendelkezett főiskolai, egyetemi végzettséggel vagy tudományos fokozattal. 2015-ben már csak három hallgató mondhatja ezt el magáról. A hallgatók édesapjának 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, szakmunkás képzőt, szakközépiskolát, 1 fő gimnáziumot és további 2 fő egyetemet. Így elmondhatjuk, hogy négy fő kivételével mindnyájan első diplomások lesznek családjukban.

Szülők foglalkozása

A szülők foglalkozása természetesen leképezi az iskolázottsági adatokat. Legtöbbjük szaktudást igénylő foglalkozást űz: varrónő, ápolónő, szociális gondozó, kőműves, biztonsági őr stb. Annyit azonban érdemes elmondani, hogy kevés kivételtől eltekintve (10%) a hallgatók szülei dolgoznak. Nagyobb részük alkalmazottként, kisebb részük vállalkozóként.

Érettségi

Ha a középiskolai tanulmányok és érettségi iskolatípusát nézzük, a következőket találhatjuk. Mind 2013-ban és 2015-ben a válaszadók jelentős része gimnáziumban tett érettségi vizsgát, 2 illetve egy fő szakközépiskolában és egy-egy fő „második esély” típusú intézményben. Legtöbbször megyeszékhelyen érettségiztek. Fontos kiemelni, hogy 2013-ban a tagok közül három fő, 2015-ben már négyen is a Gandhi Gimnáziumban érettségiztek, illetve 2015-ben már szép számmal (7 fő) vannak jelen a pécsi Leőwey Klára Gimnáziumból jött diákok. Ez, a mindkét intézményben működő Arany János Tehetséggondozó Programnak is köszönhető, amelynek jelentőségét ugyan ebben az áttekintésben nem elemezzük, de fontosnak tartjuk, hogy a közeljövőben erre is sok kerüljön.⁶

Kar, szak

A Wlislöck Henrik Szakkollégium már alapításakor is nyitott volt a Pécsi Tudományegyetem bármely karán tanuló hallgató számára. Ez jelenleg is így van, és a hallgatók ebben a tekintetben 2013-ban és 2015-ben is nagyon színes képet mutattak, mutatnak. 2013-ban még a bölcsészek voltak nagyobb arányban (hét fő), négy fő a Természettudományi Karon, további 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 (építőmérnök, környezetmérnök), egy fő Művészeti Kar (ének-zene), három fő Természettudományi Kar (földrajz, biológia) hallgatója. Ez azt jelenti, hogy az Egyetem szinte minden karáról van hallgatója a Szakkollégiumnak, és

6 <http://www.ajtp.hu/digitalcity/news/latestNews.jsp?dom=AAAANXBY&prt=AAAANXBF&fmn=AAAANXCL&men=AAAANXBG>



Siftár Mária

Ének-zene BA, WHSZ tag, PTE MK

Amikor szakkollégista akartam lenni, akkor a kollégiumi férőhely miatt akartam elsősorban, természetesen ezt meg is kaptam. Valójában bármit, amit kértem, megkaptam. Az első konferenciám is, amin részt vettem, az a szakkolís konferencia volt, amin tapasztalatokat szereztem, és persze közösséget is építettünk együtt. Nagyon tetszett, hogy elmehettem a Balatonra, mert abban az évben, azon a nyáron nem is jutottam volna el oda.

így a szervezethez kötődik oktató is majd minden karról. A kötődés ebben az esetben személyes támogatást jelent. A program során minden hallgató választ maga mellé olyan egyetemi oktatót – lehetőleg a szakjához közel állót – aki figyelemmel kíséri a tanulmányait, és probléma esetén tanáccsal tudja segíteni a hallgatót.

Ha a szakok sokszínűségét tekintjük, megállapíthatjuk, hogy kevésbé – sőt egyáltalán nem – figyelhető meg az a korábban megfigyelt jelenség, miszerint a hátrányos helyzetű, főként cigány/roma származású fiatalok segítőszakmát tanulnak.⁷ Ennek oka valószínűleg az az erős motiváció, hogy szükség van szegényebb közösségek felemelésére, támogatására. Ezt a kilencvenes évek elejének programjai hangsúlyozták, hiszen akkor indítottak először külön támogatási programot cigány fiatalok számára ezekben a képzési ágakban. Azóta sok minden változott, a roma/cigány fiatalok támogatása különböző formákban ma is érvényesül. Nyilvánvaló, hogy a több mint két évtizedes tapasztalás és társadalmi fejlődés megnyitotta az utat az érintettek előtt más, érdeklődésükhöz közel álló pályák választására is.

Képzési szint

Ha azt nézzük, hogy a hallgatók milyen képzési szinteken vesznek részt egyetemi oktatásban, azt láthatjuk, hogy 2013 óta megnövekedett a felsőfokú szakképzésben tanulók száma. Azon hallgatók, akik a Jogtudományi és Felnőttképzési Karon tanulnak, kivétel nélkül felsőfokú szakképzésben tanulnak. Egyetemi alapképzésben (BA/BSC) vesz részt a hallgatók fele. Csupán két fő vesz részt mesterképzésben (MA/MSC). 2015-ben a választadók közül kilencen végzősök. A program elindítása óta többen szereztek oklevelet, akik azóta sikeresen elhelyezkedtek a munkaerő-piacon.

Szakkollégiumi programmal kapcsolatos vélekedések

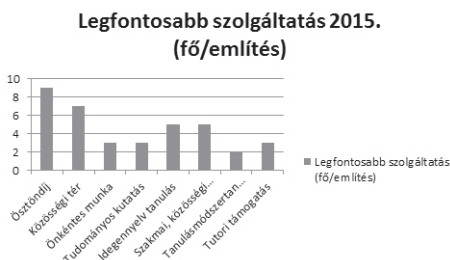
Az előzőekben írtunk már arról, hogy a programban résztvevők hallgatók kivétel nélkül hátrányos helyzetűek. Többen halmozottan hátrányos helyzetűek, amit bizonyít szüleik alacsony iskolai végzettsége. Más nevelésszociológiai kutatásokból jól tudjuk, hogy a

7 http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbsgek_kisebbsge/pages/kk_12_kende.htm [2015. május 23.]

hátrányos helyzetű családokból érkező hallgatók számára az egyetemi tanulmányok elvégzése súlyos nehézségekbe ütközik. Ezek az akadályok nem csak anyagiak, hanem a kulturális tőke hiányából adódóak is. Ezt kiegyenlítő jött létre a Szakkollégium, és a jelen ösztöndíj program is. Ezek szem előtt tartásával érdemes vizsgálnunk azt, hogy mi motiválta a hallgatókat a programba való jelentkezésre. Továbbá fontos, hogy ennek fényében vizsgáljuk az ösztöndíj programmal kapcsolatos vélekedéseiket is.

A WHSz felvételi eljárását igyekezett minél nyilvánosabb körben meghirdetni, és minden hallgatóhoz eljuttatni az információkat. Sikerként könyvelhetjük el, hogy minden félévben több hallgató volt a programban, mint amennyit a pályázatban vállalt a szervezet. A hallgatók WHSz-be való jelentkezésének motivációját a legtöbb esetben a támogatás lehetősége adta. 2015-ben 24 válaszadóból 19 fogalmazta meg valamilyen formában, hogy az egyetemi tanulmányaikhoz nyújtott segítség miatt jelentkeztek a programba. Ezen kívül 50% a közösséghez tartozást, hat fő a kapcsolatépítést és hárman az identitásuk megerősítését jelölték meg motivációként.

Az előzetes elvárások teljesülését nem szándékunk itt vizsgálni, de arra vonatkozóan bemutatunk néhány eredményt, hogy mi az a szolgáltatás, támogatás, ami a hallgató számára a legfontosabb a Szakkollégiumban. Először azt kértük, hogy a legfontosabb szolgáltatást jelöljék meg.

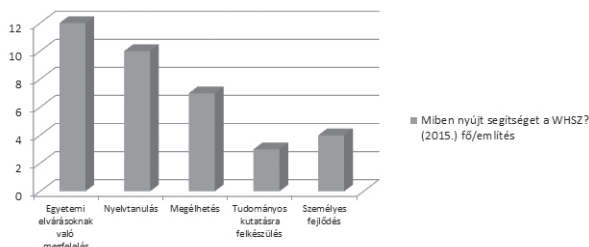


Az ábrán igyekeztünk érzékeltetni, hogy az egyes szolgáltatásokat milyen gyakorisággal említették a válaszadók. Jól látható, hogy az anyagi segítség a legfontosabb. Ezt természetesen tekinthetjük, nemcsak a válaszolók családjának anyagi helyzete miatt, hanem általánosságban is az egyetemi élet, az önállóság igényének megnövekedése miatt is. Ezután a közösségi tér és szakmai közösségi programok a legnépszerűbbek, ezzel is alátámasztva, hogy a Szakkollégium betölti azt a szerepet, mely miatt alapvetően létrejött. Ezt és a másik két leggyakrabban választott elemet – a nyelvtanulást és a szakmai, közösségi munka – egyértelműen a szakkollégiumi támogatás pozitívumának tekintjük.

A második ábrán szintén az említés gyakoriságát tüntettük fel azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy „Miben nyújt segítséget a Szakkollégium?” A válaszokból egyértelmű, hogy a hallgatók által a legtöbbször említett szolgáltatásokat lényegében az egyetemi tanulmányok támogatásaként összegezzük. Az ösztöndíj program alapvetően erre jött létre, így úgy tűnik, ezt a funkcióját betölti a szervezet. Az ösztöndíj is megjelenik a listában, mint ahogy a nyelvtanulás is. Emellett kiemelték még a személyes fejlődést és a tudományos munkára való felkészülést is. A megélhetéshez nyújtott segítség érdekes módon itt csak a harmadik helyre került: fontos ugyan, de nem a

legfontosabb tényező, amit a szakkollégium a résztvevőknek nyújtani tud. Ebből óvatosan azt a következtetést is levonhatjuk, hogy ösztöndíj nélkül – tehát jelentősebb anyagi hozzájárulás nélkül – is sikeres lenne programunk.

**Miben nyújt segítséget a WHSz? (2015.)
fő/említés**



A közéleti szereppel kapcsolatban volt bizonyos változást az arányokat illetően. 2013-ban még a válaszadók 77%-a vállalt volna ilyen szerepet, de 2015-re ez 42%-ra csökkent.

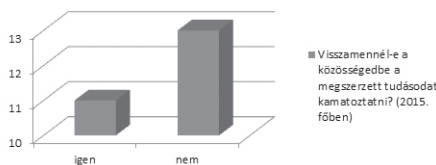
A következő diagramon részletesebben szemléltetjük a kérdésre adott választ. 2013-ban az ösztöndíjasok 69%-a, 2015-ben 37,5%-a válaszolta, hogy vállalna ilyen szerepet. Az igenlő válaszokat is érdemes óvatosan szemlélni: elgondolható, hogy módosult a hallgatók motivációja, de azt is elképzelhetőnek tartjuk, hogy nem érezték már olyan fontosnak a támogató szervezet – a szakkollégium – kedvére való válasz adását. Tovább árnyalja a képet a következő ábra, mely társadalmi szerepvállalással kapcsolatban azt mutatja, hogy hányan mennének vissza a közösségükbe.

Vállalná-e cigány/roma közéleti szerepet? (2015.)



2013-ban 62% válaszolta, hogy visszamenne a közösségébe. Ez mostanra 46%-ra csökkent. Az okok között jelentős eltérést nem tapasztaltunk. Mindkét évben hasonlóak voltak: zárt közösség, kevés lehetőség stb. Azok viszont, akik visszamennének a segít-

Visszamenné-e a közösségébe a megszerzett tudásodat kamatoztatni? (2015. főben)



ségnyújtást, példamutatást, a közösség ismeretét említette. A fentiekben is hasonló csökkenést tapasztalhatunk, mint az első kérdésben. A válaszok értelmezését sem gondoljuk módosítandónak, ha csak azt nem hangsúlyozzuk erősebben, hogy szakkollégistáink egyre inkább alapvetően a többséghez tartozónak érzik magukat, és ekként definiálják vágyaikat is.

Jövőkép

A kérdőív negyedik részét olyan kérdések alkotják, melyek a hallgatók jövőbeli szándékaira kérdez rá a következő formában: kíván-e továbbtanulni, hogyan képzei el magát öt és tíz év múlva, illetve hogy vállalna-e közéleti szerepet. Fontosnak tartjuk ezeket a válaszokat, mert a program során jelentős szerepet kapott a felkészítés a tudatos állampolgárságra és a társadalmi szerepvállalásra. Ha megnézzük a válaszokat, talán megállapíthatunk valamiféle eredményességet. Ez különösen igaz, ha a továbbtanulási szándékot vizsgáljuk meg közelebbről. 2013-ban és 2015-ben is szinte az összes válaszadó biztos volt abban, hogy a szakjához kapcsolódóan folytatja tanulmányait BA, MA vagy PhD szinten. A hallgatók tervei között különbséget látunk, amikor karok alapján vizsgáltuk meg az adott válaszokat. A bölcsész szakosokra jellemzőbb inkább a tanári szerepre, egyetemi oktatói, kutatói szerepre való készülés, amit a szakok öndefiníciója alapján is természetesnek találhatunk. Az ápolóknál olvashattunk (három fő) a külföldi munkavállalásról, ami megjelent a természettudományos szakokra járó hallgatók között is – ez a legutóbbi évek statisztikái és elemzései alapján várható is. Ám az utóbbiak körében is megjelent a PhD tanulmányok elvégzésének igénye.

Az öt és tíz évvel későbbi terveket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy kivétel nélkül minden hallgató biztos munkahelyen, saját ingatlanban, tartós kapcsolatban képzei el magát. Ami nagyon fontos lehet, hogy a válaszok 75%-ban megjelent a nagyvárosi élet és 30%-ban a külföldi munkavégzés. Bizalomra ad okot, hogy a tervek 20%-ban szerepel a továbbtanulás, továbbképzés a szakmai végzettségen belül. A közép- és hosszútávú elképzeléseket tanulmányozva jelentős különbségnek tekinthetjük, hogy 2015-ben már több elképzelésben jelenik meg az akadémiai életben való részvétel, azaz a tudományos életben való részvétel vágya.

Összegzés

A tanulmány két kérdőíves felmérés eredményeit mutatta be. A két felmérés ugyanannak a szervezetnek a tagságát vizsgálta két különböző időpillanatban. A kérdőív különböző kérdéscsoportokat tartalmazott. Az egyértelmű statisztikai adatoktól indulva a hallgatók vélekedéseit és jövőbeli terveire igyekezett rákérdezni. Ezeket összesítve és a válaszokat megvizsgálva próbáltunk képet adni a Pécsi Tudományegyetem Wlislöcki Henrik Szakkollégiumában folyó ösztöndíj programról.



Szederkényi Attila

Ápolás és Betegellátás- Ápoló Bsc, WHSZ tag, PTE ETK

Most harmadéves vagyok az egyetemen és most először volt lehetőségem arra, hogy tanulás mellett ne kelljen dolgozni, tudtam nyelvvórára járni, közösségbe kerültem, idén éreztem először, hogy egyetemista életet tudok élni a szakkollégiumnak köszönhetően.

Irodalomjegyzék

- Forray R. Katalin – Mohácsi Erzsébet (2002, szerk.): *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány/roma közösség az ezredfordulón. Cigány tanulmányok*, 6. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs.
- Kende Anna (2005): „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi”. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In: Neményi Mária – Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Budapest.
- Trendl Fanni (2013): A Phare-ral induló szakkollégium. *Romológia*, 1. sz.

Csigi Júlia

Időutazás kutatói eszközökkel

Az Amrita Orientációs Baráti Kör vizsgálata a Wlislöcki Henrik Szakkollégium keretében

Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislöcki Henrik Szakkollégium (WHSz) pályázati forrásból 2013-2015 között komplex, támogató rendszert működtet, elősegítve a PTE karain tanuló, főként cigány/roma származású hallgatók tanulmányi, szakmai előrehaladását. A szakkollégiumi program egyik fontos célkitűzése a hallgatók bevonása olyan tevékenységekbe, melyek hozzájárulnak a tudományos életben elvárt kompetenciák fejlesztéséhez. Többek között ezt a célt szolgálta az a komplex kutatás is, melyben a szakkollégisták különböző feladatokat ellátva vizsgálták az 1994-ben indult Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület (Amrita OBK) ezredforduló előtti időszakát. A vizsgált közösség kiválasztását az indokolta, hogy egykori diákjai – a kutatást végző szakkollégistákhoz hasonlóan – szociálisan hátrányos helyzetű, többségében cigány származású tanulókként a magasabb végzettség megszerzésével igyekeztek a társadalmi hátrányaik áttörésére. A kutatócsoport sokoldalúan vizsgálta az „amritás” – befogadónak tételezett – közösség hatását az egykori diákok életútjának feltérképezésével. A kutatás azt is elősegítette, hogy a szakkollégisták olyan felnőttekkel ismerkedhettek meg, akik egy emberöltővel ezelőtt diákként a WHSz-hez hasonló közösséghez tartoztak, mely közösség hatással volt az életükre. Az Amrita és a Szakkollégium működését ugyanis egyaránt meghatározza/meghatározta a self-help szemléletű kortárs-közösség és az egyéni fejlődést komplex módon elősegítő, sokoldalú szolgáltatások biztosítása.

„Mindezzel kirajzolódik egy olyan egyedülálló kezdeményezés, melynek során a kutatást végző egyetemisták és segítők tudományos eszközökkel tekintettek rá egy olyan – hozzájuk hasonló – közösségre, mely valódi példaként, mintaadóként járt előttük. A vizsgálat a benne résztvevő diákokat felvértezte társadalmi folyamatok, közösségi rendszerek és személyes életutak tudományos igényű áttekintésének eszközeivel, és egyúttal saját, jelenlegi életük számára nyújtottak olyan példákat, melyeket ily módon megértve, értékelve irányadóvá válhatnak.” (Varga, 2015)

Tanulmányomban szeretném ezt a komplex – a kutatócsoportban „Amrita kutatás”-ként elnevezett –vizsgálatot bemutatni. A kutatás megvalósítási folyamata azért érdekes, mert mint „pedagógiai eszköz” szolgálta az egyre nagyobb számban bevonódó szakkollégisták fejlődését. Egyúttal tehát „akciókutatás”-ként is értelmezhető, hisz a megvalósítás 10 hónapja során a vizsgált szervezet és személyek „előbukkanása”, viszonyulásaik, valamint a kutatást végzők érdeklődése és igénye organikusan alakította a teljes kutatási programot. E mellett röviden kitérek majd az eddigi kutatási eredményekre is, megelőlegezve, kedvet hozva a kutatás egyes részeit szerkesztett kiadványba foglaló kötethez.¹

A kutatás körülményei

A kutatás Magyarország első tanoda jellegű közösségének – az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesületnek –induló éveit, szervezeti működését és mobilitási hatását tanulmányozta. A munkacsoport célként fogalmazta meg a Baráti Kör működésének feltérképezését az alapító személyek megkérdezésével és a fellelhető dokumentációk elemzésével, továbbá a szervezet eredményességének vizsgálatát az egykori diákok életút elemzésén keresztül. Vélhetően az Egyesület alapítása óta eltelt két évtized elég hosszú idő ahhoz, hogy a szervezet hatékonyságát vizsgálva releváns és valós adatok szülessenek. Napjainkban is több olyan komplex oktatási program kezdi meg működését Magyarországon, melyek egy része a hátrányos helyzetben élő gyermekek, fiatalok segítésére fókuszál. Az extrakurrikuláris projektek – melyek közé a tanoda típusú támogatás is tartozik –többsége rövid távú (1-2 éves) időszakra nyújt támogatást a pályázó szervezeteknek, intézményeknek, akik a rövid, sokszor szakaszos működés miatt nem rendelkeznek hosszú távú eredményességi mutatókkal (Fejes, 2014; Németh, 2013). A Szakkollégium kutatása egyrészt ennek hiánypótlásához járul hozzá az Amrita, mint befogadó közösség hatásvizsgálatán keresztül, mely igazolhatja az iskolán kívüli, civil kezdeményezések szükségességét. Továbbá a kutatás középpontjába állított szervezet gyakorlata jó példaként szolgál a napjainkban működő esélyteremtő, komplex programok – pl. tanodák, roma szakkollégiumok – megvalósítói és résztvevői számára.

A vizsgálati mintába az Amrita Egyesület egykori résztvevői és megvalósítói kerültek. A kutatócsoportnak nem volt módja a reprezentatív adatgyűjtésre, ez okból a vizsgálat a kvalitatív jellegéből fakadóan nem az általánosítható jelenségekre koncentrált, hanem az egyedi esetek alapos feltárására.

A kutatócsoport kiinduló feltevése, hogy az Amrita Egyesület civil szervezetként, működésével és tevékenységével tagjai számára nem csak időszakos segítséget nyújtott, hanem lehetőséget teremtett egy olyan közösség létrejöttére, melyben a tagok csoportközi kapcsolatai húsz év távlatában is fennmaradtak. Vagyis az Amrita támogatásai és szolgáltatásai nem csak azonnali segítséget jelentettek az egykori tagok számára, hanem későbbi életük meghatározó elemeivé váltak.

1 A kutatócsoport a vizsgálat tudományos eredményeit elsőként egy tavaszi konferencián – Horizontok és Dialógusok Nemzetközi Konferenciasorozat, PTE –, szimpóziumi keretek között prezentálta. Az eredmények részletes bemutatását a Wlislöcki Henrik Szakkollégium által kiadott Amrita az ezredfordulón c. tanulmánykötet foglalja össze, mely tartalmazza a vizsgált szervezet működésének több szempontú ismertetését.

A kutatócsoport a vizsgált terület feltárását sokféle megközelítésből – több kutatási módszer alkalmazásával – végezte a minél alaposabb átvilágítás érdekében. A dokumentelemzés a múlt mozzanatainak leírását, bemutatását segítette elő, ezen belül az egyesületi kiadványok (újságok, egyéb kiadványok), fotók a közvetett és közvetlen célok gyakorlati megvalósulására engedtek következtetni. A mélyinterjúk, életútinterjúk által kutathatóvá vált a válaszolók implicit gondolkodása, attitűdje, melynek középpontjában az Amrita, mint –az iskolai sikerességet befolyásoló– segítőszervezet, illetve az amritás identitás feltérképezése állt (N:10). Továbbá a vizsgálat során félig strukturált kérdőív kitöltése segített választ adni olyan kérdésekre, melyek nem igényeltek bővebb kifejtést és számszerűsíthető adatokat mutattak (N:35). A kérdőív érintette a megkérdezettek mobilitási adatait (társadalmi, földrajzi), a vizsgált szervezet szolgáltatásainak megítélését, illetve a közösségben kialakult kapcsolatrendszert. Az adatfelvételre (a mélyinterjúk lekérdezésére és a kérdőívek többségének kitöltésére) a 2015. januárjában megrendezett „Amrita Nostalgia Találkozó” került sor. A kérdőív összeállítása és kitöltése a Wlislócki Henrik Szakkollégium nyolc hallgatójának bevonásával történt.

A kutatás folyamata

Az adatfelvételt négy hónap aktív, több szakaszból álló, előkészítő munka előzte meg. A kutatás előre haladtával folyamatosan bővült a kutatócsoport létszáma, melyben részt vettek a Wlislócki Henrik Szakkollégium vezető oktatói, munkatársai, hallgatói, továbbá a Szakkollégiumhoz kötődő PhD hallgatók is. A kezdeti lépésként a kutatócsoport közösen kijelölte a vizsgálat fő fókuszait, és a módszertani keretekhez elkészítette a kutatás tízhónapos ütemezését. Ugyanekkor elindult az Amrita ezredforduló előtti tagjainak – egykori diákjainak, önkénteseinek, munkatársainak – megkeresése, illetve invitálása a januári „Amrita Nostalgia Találkozóra”. Közel száz cím került elő a dokumentációk átnézése során, melyek kiegészültek az új elérhetőségekkel. Mindehhez nagyban hozzájárult a Facebookon létrehozott „Amrita OBK az ezredforduló előtt” elnevezésű zárt csoport, melyhez „hólabda” módszerrel egyre többen csatlakoztak (N:100). Mindeközben megkezdődött a vizsgált szervezethez köthető dokumentumok (írások, anyagok, fényképek) feltárása, digitalizálása és tematizálása, melyet három szakkollégista végzett.

A következő szakaszban a folyamatosan bővülő kutatócsoport tagjai már az adatfelvétel előkészítésében vállaltak feladatokat. Ekkor csatlakozott a vizsgálatához egy egyetemi oktató, egykor amritás diák, aki elkezdte a kérdőíves adatfelvételbe bevont szakkollégisták kutatómódszertani felkészítését. Emellett PhD hallgatók bekapcsolódásával létrejött a mélyinterjúk elkészítéséért felelős csoport, melyben közös munkával, az egyéni vizsgálati szempontjaik figyelembevételével megalkották az adatfelvétel lépéseit, kérdéseit. A munka tehát mindvégig (2-3 fős) mikrocsoportokban zajlotta vizsgált terület különböző szempontú feltárásával, és bizonyos pontokon egyeztetették a kutatók az előrehaladásukat, eredményeiket.

Az adatfelvétel a kutatás előkészítését követően, 2015. január végén zajlott le a kétnapos „Amrita Nostalgia Találkozó” keretében Pécsen, a vizsgált szervezet egykori vezetői, munkatársai, diákjai és a kutató szakkollégisták közös programján. A hétvégén a szakkollégisták mindegyike bevonódott a kutatásba azzal, hogy közösen készültek fel az amritások fogadására az eddig gyűjtött információk feldolgozásával, melyből kiállí-

tást is készítettek. Az érkező vendégeket ez a kiállítás „fogadta”, mely egyben segített emlékeik felelevenítésében. A szakkollégisták által készített – az Amrita OBK Egyesület működését, mindennapjait és tagjait bemutató – poszterek interaktív kiállításának „tartalmát” a találkozó folyamán kiegészíthették az amritás vendégek is. Így a közösen töltött hétvége során a kérdőívek kitöltésén és a mélyinterjúk elkészítésén kívül a kutatócsoportnak lehetősége volt a plakátokra írt friss információk összegyűjtésére. Az esemény második napján sor került egy kerekasztal beszélgetésre, melynek keretében tíz volt amritás személy osztotta meg a vizsgált szervezet közösségéhez és az egyéni életükhöz kapcsolódó személyes történeteiket. Ennek tartalmát a kutatócsoport fókuszcsoportos interjúként használta fel a vizsgálat során. Emellett a szakkollégisták közössége számára ez volt az a momentuma a kutatásnak, ahol közvetlen közelről szerezhettek sajátélményt az előttük járó generáció történeteiből.

A következő szakaszban a kutatási adatok feldolgozását, elemzését a különböző szempontok szerint kutató kiscsoportok együttműködve, de önállóan végezték. A közös konzultációk hozzájárultak a csoportok előrehaladásának nyomon követéséhez, illetve a kutatási célok szem előtt tartásához. A kutatás összetettségét mutatja a téma sokoldalú megközelítése, mely megmutatkozik a mikrocsoportok által vizsgált területek számbavételével:

- Az Amrita OBK Egyesület történetét és komplex tevékenységi körét egy PhD hallgató vizsgálta a dokumentumelemzés és a megvalósítókkal készített interjúk segítségével.
- A kutatócsoport fontosnak tartotta az amritás diákok életútjának társadalomföldrajzi szempontú feltérképezését, melyet öt szakkollégista készített különféle adatbázisok felhasználásával. Többek között az egykori diákok iskolai pályafutása is feltárássra került.
- Az Amrita OBK Egyesület, mint segítőszervezet hatását három PhD hallgató vizsgálta az életút- és fókuszcsoportos interjúk elemzése során.
- A kutatás kérdőíves vizsgálatát egy egyetemi oktató (egykori amritás tanuló) és nyolc szakkollégista végezte, mely középpontjában a mobilitási és attitűdbeli jellemzők álltak.
- Az Egyesület által szervezett projektszemléletű olvasótáborok pedagógiai szempontú feltárását, leírását egy PhD hallgató és két szakkollégista (egy BA és egy tanári MA képzésen tanuló hallgató) valósította meg.
- Egy PhD hallgató és egy szakkollégista tanulmányozása alapján készült el a Csodalámpa c. diáklap kvalitatívelemzése, mely rávilágított a kiadvány többfunkciós (pályaorientáló, kapcsolattartó) szerepére.
- Az Amrita OBK Egyesület közösségi programjairól több ezer fénykép, fotó maradt fenn, melyek ikonografikus értelmezéséről a szakkollégium közösségi koordinátora és két szakkollégista elemzése számol be.

Szemezgetés a kutatás eredményeiből

A következőkben a fent olvasott kutatási témák közül három részvizsgálat eredményének rövid bemutatására törekszem. A kutatás során elsőként a kutatási témát érintő szakirodalmi, továbbá a fellelhető írásos anyagok áttekintése valósult meg. Ezek számbavétele alapján elmondható, hogy Magyarországon az iskolán kívüli, komplex támogató közösségek elsőként a rendszerváltást követően indultak el civil szervezetek kezdeményezésére, helyi igényekre reflektálva. Kutatások hívták fel a figyelmet arra a tendenciára, miszerint a középfokú intézményekbe bejutott, legfőképpen a kistfalvakban élő roma/cigány származású fiatalok magas arányban morzsolódnak le az oktatás első tanévében (Forray, 2003; Liskó, 2002). Az iskolai lemorzsolódás arányának csökkentése érdekében kezdte meg tevékenységét a pécsi Amrita OBK Egyesület a 90-es évek elején. A szervezet alapvető célként fogalmazta meg egy olyan a támogatói környezet megteremtését, aminek révén a tanulók kortársaikkal közösen eljuthatnak a magasabb iskolai végzettség megszerzéséig. Az amritás diákok Pécs környező középfokú oktatási intézményeiben vagy felsőoktatásában tanultak, vagy a Dél-Dunántúl kistelepülésein található általános iskolákból készültek középfokú intézményekbe. A már Pécsre került fiatalok az iskolán kívüli időszak jelentős részét az egyesület befogadó és családi színterein töltötték, a Pécsre készülők pedig hétfőként vagy nyári táborokban találkoztak idősebb társaikkal. Az Amrita Orientációs Baráti Körben fontos szerepet játszott egy „self-help”² szemléletű kortárs közösség kialakítása, mely nagyban segítette a tanulók lemorzsolódásának csökkentését, illetve a tehetséggondozást (Varga, 1999). Az Egyesület mindennapjaiban az egyén képességeinek, tudásának és identitásának formálásán túl fontos szerepet játszott az új, kortárs közösséghez való tartozás, a közösségtudat kialakítása, mely a diákok társadalmi kapcsolatainak (kapcsolati hálójának) erősítését eredményezte. A családtól messze tanuló fiatalok olyan megtartó, motiváló közösséghez tartozhattak, melyben hasonló tapasztalatokkal rendelkező társaikkal köthettek barátságokat, ezzel pótolva a családi közeget. Az Egyesület megvalósítói ennek tudatában törekedtek a családi légkör kialakítására, és a diákok egyéni szükségleteinek betöltésére. Az amritás diákok a tanulás mellett hetente megrendezett programokon vehettek részt (diáklklub, kulturális programok, nyelvórák, pályaeorientáció), melyek még jobban összekovácsolták a közösséget. A diákok szerkesztésével elindult az Egyesület diáklapja, a Csodalámpa c. újság, mely kéthavonta jelent meg egyre nagyobb számban. A lapszámok – a pályaeorientáció mellett a falvakban élő, 7-8. osztályos tanulókkal való kapcsolattartás fontos eszközét jelentették (Derdák-Keczer-Varga, 1995).

Az Amrita OBK több olyan tevékenységet is folytatott, amely meghaladta a diák-szervezet kereteit. A Baráti Kör megvalósítói létrehozták a Galilei Alapítványt, mely a szakemberek munkájának szervezését (a különböző iskolákban, óvodákban folytatott nyelvi felzárkóztató, valamint cigány nemzetiségi programok koordinálását), a tehetsé-

- 2 A Baráti Kör szakmai koncepciójának kialakításában fontos szerepet töltött be a self-help csoportok külföldi és hazai szakirodalmi, melyek az önszorgító csoportokat azonos problémával küzdő, kölcsönös segítségnyújtáson és felelősségvállaláson alapuló közösségekként definiálták (Gerevich, 1983). Az önszorgító csoportok tagjai átélik az azonos problémákkal, nehézségekkel küzdő személyek segítségnyújtását, támogatását, így a közösség lehetőséget biztosít az egyéni létezésből és szerepekből való kilépésre, a problémák közösségen belüli megosztása pedig a valahová tartozás érzését erősíti (Rácz, 2008).



Buzás Géza

Romológia BA, WHSZ tag, PTE BTK

Ne felejtjük el, hogy ez egy roma, cigány szakkollégium. Amit én kötelezővé tennék, azok a cigány nyelvek. Értéket tud adni az identitásban, ha valaki a nyelvét megtanulja. Szerintem ehhez mindenkinek lenne kedve. A cigány kultúra hasonlóképpen fontos. Pesten van sok roma kultúrával kapcsolatos rendezvény, amikre én önerőmből megyek fel – kiállítások, konferenciák, stb. Jó lenne ezekre együtt elmenni.

ges diákok kiválasztását, illetve a kutatások, szakmai anyagok, könyvek megjelentetését végezte (Varga, 1999). E mellett az Amrita OBK Egyesület volt az egyik szervezője és alapítója a 13 évig működött Collegium Martineum elnevezésű mánfai cigány középiskolai kollégiumnak.

Az Egyesület 1993 és 2000 között vizsgált időszakában több mint száz hátrányos helyzetű fiatal komplex segítése, esélyteremtése valósult meg, melynek háttérében a Soros Alapítvány éveken át tartótámogatása állt. Az Amrita kutatás első eredményei azt mutatják, hogy az Egyesületben működő közösség inkluzív szemléletmódja és az ehhez hozzárendelt gyakorlati eszközök tényleges esélyeket tudtak biztosítani a hátrányos helyzetben lévő fiatalok számára.

A vizsgálat empirikus adatait a kérdőívek és a mélyinterjúk szolgáltatták. A kutatócsoport egyik mikrocsoportja az interjúk elemzésénél az Amrita OBK Egyesület, mint segítőszervezet szerepét tárta fel a megkérdezettek narratíváiban (az Atlas.ti szoftver segítségével). Az adatok során láthatóvá vált, hogy a megkérdezettek az életükkel kapcsolatban milyen hátrányokat említettek meg leginkább (érzelmi, anyagi, pragmatikus), illetve milyen támogatást kaptak, melyekkel az általuk megemléített hátrányokat, kudarcokat sikerült leküzdeniük. A válaszolók interjúiban legnagyobb mértékű hátrányt az érzelmi hátrányok mutatták (a családi léttérhez köthetően szocio-ökonomiai státusz-ból fakadóan), melyet az anyagi hátrányok követtek. A támogatás tekintetében szintén jelentős mértékben az érzelmi támogatás mutatkozott, melyben kiugróan magas szerepet kapott a segítőszervezet szerepe. Az összesített kódok elemzése során láthatóvá vált, hogy a támogatószervezetnek, mint az életút alakulását befolyásoló ágensnek van a legkiemeltebb szerepe az interjúalanyok elbeszéléseiben. A segítőszervezet – a kapott eredmények alapján – hatékonyan reagált és reflektált az interjúalanyok egyéni szükségleteire, pontosan azokon az élettereken avatkozott be és lendítette tovább a megkérdezett személyeket, ahol szükségük volt rá (Csigi–Serdült–Trendl, 2015).

A kutatás kérdőíves vizsgálata jól kiegészítette a mélyinterjúk eredményeit. A kérdőívek elemzése során feltérképezhetővé váltak a kitöltők mobilitási jellemzői és az Amrita közösséggel kapcsolatos megítélésük. A megkérdezettek több mint 60 százaléka felsőfokú diplomával, 30 százalékuk gimnáziumi vagy technikumi végzettséggel rendelkezett, így a válaszolók nagy részénél teljesül a szervezet továbbtanuláshoz köthető célkitűzése (Boros, 2015).

A Baráti Kör működését alapvetően befolyásolta a self-help szemléletű kortárs közösség kialakítása. Ez okból a kutatócsoport a kérdőív segítségével szeretne volna megtudni, hogy milyen erős kötődésű ismeretségek, barátságok szövődtek az Egyesületben. A kitöltők 77 százaléka kötött szorosabb barátságot a vizsgált közösségen belül, illetve a válaszolók 71 százaléka a mai napig tartja a kapcsolatot valamely amritás társával, mely – két évtized távlatából is – jól mutatja a Baráti Kör közösségteremtő erejét. A közösség fontosságára utal annak a kérdésnek az eredménye is, mely kapcsán a válaszadók azokat a tényezőket jelölték meg, amikben leginkább támogatást kaptak a vizsgált szervezettől. A legtöbb kitöltő a táborozási lehetőséget érezte a legfontosabb segítségnyújtásnak, mely a közösségépítés lényeges helyszíne volt. Azonban érdekes, hogy a táborozás után a megkérdezettek többsége az érzelmi támogatás egyes tényezőit emelték ki jelentős támogatási tényezőként, mely összefüggést mutat a mélyinterjúk eredményeivel (kategóriák: „bíztak bennem”; „meghallgattak”; „baráti kört jelentett az életemben”) (Boros, 2015).

Az empirikus vizsgálat eddigi eredményei azt mutatják, hogy az Amrita OBK Egyesület meghatározó módon járult hozzá jó néhány hátrányos helyzetű, roma/cigány származású személy életéhez. Az egykori amritás diákok között mára már többen jó szakmával vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek és sokféle munkakörben/pályán dolgoznak, illetve sikeresen integrálódtak a társadalomba megtalálva családi és munkahelyi sikereiket.

Kitekintés

A 21. században az EU-s pályázati forrásoknak köszönhetően egyre több extrakurrikuláris oktatási program működik Magyarországon a társadalmi hátrányban lévő fiatalok támogatása céljából. Ilyen kezdeményezések az iskolán kívüli tanoda jellegű közösségek, melyek a közoktatásban tanuló hátrányos, halmozott hátrányos és/vagy cigány/roma származású tanulókra fókuszálnak, illetve ennek folytatásaként értelmezhető a felsőoktatásban működő roma szakkollégiumok tevékenysége. Az említett szervezetek közötti kapcsolat többféle formát ölthet, mely a két szintér közötti viszonyt erősíti. Nem csak a tanodákat látogató diákok szempontjából lényeges a szakkollégiumok működése, hanem a szakkollégistáknak is esélyt teremt a valós kortárs-segítésre. A tanoda típusú közösségek lehetőséget nyújtanak a szakkollégisták minta-közvetítő, transzlátor szerepének betöltésére, amelyben a hallgatók hiteles mintát és tanácsokat adhatnak a tanulók számára.

Ez okból lényeges, hogy a napjainkban működő tanodák és roma szakkollégiumok a társadalmi befogadást elősegítő szemléletmóddal és ennek megjelenését elősegítő módszertárral rendelkezzenek a valós társadalmi mobilitás elősegítése érdekében. Az Amrita OBK Egyesület szervezeti működésének feltárása és hatásvizsgálata egy újabb, eredményes inkluzív gyakorlatbemutatáshoz járul hozzá, mely jó példa lehet a különböző oktatási kezdeményezések számára.

Irodalomjegyzék

- Boros Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita OBK Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények. In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*. PTE BTK NTI, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. (megjelenés előtt)
- Csigi Júlia – Serdült Sára – Trendl Fanni (2015): Amrita OBK Egyesület a mélyinterjúk tükrében. Rendszer- és életútvizsgálat tapasztalatai. In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*. PTE BTK NTI, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. (megjelenés előtt)
- Derdák Tibor – Keczer Zoltán – Varga Aranka (1995): Tehetséggondozó kollégium itt és most. *Család, Gyermekek, Ifjúság*, 8. 93-101. Internetes elérhetőség: issuu.com/csagyi/docs/csagyi_1995_3-4[2015. 05. 11.]
- Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, 26. 4. sz. 29–56.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutatató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Gerevich József (1983): *Terápiák társadalma – társadalmak terápiája. Változatok a „kakukkfészkekre”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben sorozat, 234. sz. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Németh Szilvia (2013, szerk.): *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány*. Vitaanyag. T-TUDOK, Budapest.
- Rácz József (2008): *Az esélyteremtés új útjai: kortárs és sorstárs segítséggel szerzett tapasztalataink*. Szakmai Forrás Sorozat. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Varga Aranka (1999): Amrita – egy diák-társadalmi szervezet. *Taní-tani*, 9. sz. 56-64.
- Varga Aranka (szerk., 2015): *Amrita az ezredforduló előtt*. PTE BTK NTI, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. (megjelenés előtt)

Oláh Anita

A hátrányos helyzetű középiskolások tanulmányi előmenetelét támogató Arany János Kollégiumi Program

Bevezetés

A most bemutatott kutatásomba azért kezdtem bele, mert fontosnak tartom azokat a programokat, melyek a hátrányos helyzetben¹ lévő diákok iskolai sikerességét támogatják. A tanulmányelején megemlítem történetiségében azokat az oktatáspolitikai törekvéseket, melyek a hátrányos helyzetű diákok² tanulmányi előmenetelére hatnak a közoktatásban. Kiindulópontom volt a korai iskolaelhagyás okainak megismerése, (Imre, 2014; Mártonfi, 2014) illetve az a kérdés, hogy mi motiválhatja a diákokat a tanulásra. A motiváció feltárásaként térek rá a középiskolásokat támogató programokra, különös tekintettel az Arany János Programra, mely vizsgálatom tárgya. Kutatásomban azt mutatom be, hogy a vizsgált programban tanuló diákok továbbtanulási tervei milyen mértékűek és a döntések hátterében kik és mik állnak. Ezzel szeretném bizonyítani, hogy sikeres támogató programok segítségével lehetséges a hátrányban lévő tanulók iskolán keresztüli mobilitására hatni.

Támogató programok

A rendszerváltást követő időszakban megjelenő programokban a hátrányos helyzetben élő, főként roma/cigány fiatalokat támogató pályázatok közt szerepelnek állami és nem állami jellegű támogatások is. A Soros Alapítvány által meghirdetett pályázatok olyan célzott programokat vezettek be országszerte, mint a Lépésről Lépésre vagy a Hálófelesztés program. (Varga, 2012) Az esélyegyenlőtlenségeket csökkentő állami kezdemé-

- 1 A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalmát a gyermekvédelmi törvényben meghatározottak szerint használom. Vagyis hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló az, akinek a családját az alacsony jövedelemviszonyok mellett az iskolázatlanság vagy a munkanélküliség vagy az elégtelen lakáskörülmények jellemezznek. A hátrányos helyzetet halmozza, ha ez utóbbi jellemzők közül több is fennáll (Varga, 2014).
- 2 A programok alapvetően a hátrányos helyzetűeket jelölik célcsoportként, azonban legtöbbjük kiemeli, hogy a roma/cigány csoporthoz tartozást is kiemelten figyelembe veszik.

nyezések közé tartozott az 1995-ben elindított Cigány Oktatásfejlesztési Program, az Útravaló – Macika ösztöndíj program valamint a 2000-ben indult Phare-program a (halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatására) (Forray, 2011).Érdemes megemlíteni az Integrációs Pedagógia Rendszert (IPR), mely már 2003-óta működik a közoktatásban. A program célja, hogy úgy támogassa a tanulókat, akik szociális hátrányban szenvednek, hogy kulcskompetenciáikat iskolai keretek között fejlesszék. A hátránykompenzációra irányuló tervek normatívával támogatja a rendszer, és elvárja az inkluzív szemlélet kialakítását az intézményben. (Havas-Zolnay, 2010; Arató-Varga, 2012) Különösen fontos a program, mivel megjelent benne az inkluzív (kölsönösen befogadó) megközelítés – szemben a szegregációval és az asszimilációval.

Arany János Program³

Az Arany János Program 1999-2000 között jött létre. Az első eleme az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) volt, mely kezdetben kísérleti jelleggel indult az 5000 fő alatti településen élő és települési hátrányokkal küzdő diákok számára. Később a program célcsoportja kibővült, a települési hátrány mellett már olyan tanulókat is vartak a programba, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek vagy kiegészítő családi pótlékot kapnak. Második elemként 2004-2005-ben hozták létre az Arany János Kollégiumi Programot (AJKP), majd ezt követte 2006-ban az Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Program (AJKSZP) (Tolnai, 2010). A programok működtetéséért az Arany János Programiroda felel, melynek feladatai közé tartozik a programok fejlesztése, a szakmai rendezvények lebonyolítása, a kapcsolattartás a partnerek között, valamint a mentori hálózat működtetése. A program pályázati finanszírozással indult, majd 2002-től a normatívát beépítették a finanszírozási rendszerbe, ezzel biztosították a program stabilitását.

Az Arany János Tehetséggondozó Program legfontosabb feladata, hogy tanulóit felkészítse a felsőoktatásra. Minden program során megvalósított tevékenység célzottan a tanulók továbbtanulását segíti, így az oktató-nevelő munka, a kollégiumi elhelyezés és az előkészítő év is, mellyel segítenek a tudásbeli különbségeket csökkenteni. Az első évben kiemelt szerep jut az idegen nyelvi és az informatikai képzésnek. A program népszerűségnek örvend, az ország összes megyéjében megtalálható. Évről-évre háromezer hátrányos helyzetű középiskolás előrehaladását segíti immáron tizenöt esztendeje.

Az Arany János Kollégiumi Program céljai közt szerepel, hogy kollégiumok által alkalmazható pedagógiai eszközrendszerrel biztosítsák az eredményesebb tanulást a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók számára érettségig adó intézményekben. A tevékenységek fontos részét képezi az AJTP-hez hasonló előkészítő év, melyen a hátránykompenzáció segítségével a középiskolai évekre készítene fel. A további négy kollégiumi év alatt a tanulók komplex támogatása részeként tantárgyi és képességfejlesztés, kulturális programok, szociális segítségnyújtás valósul meg. E mellett pályaaorientációs támogatásban is részesülnek a diákok a 11–12. évfolyamon, hogy továbbtanul-

3 www.ajtp.hu, www.ajkp.hu, www.ajkszp.hu

hassanak a felsőoktatásban vagy piacképes szakképzésben. A programban több mint ezer diák vesz részt az ország hátrányos helyzetű térségeiben lévő kollégiumokban és a hozzájuk kapcsolódó középiskolákban.

Az Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Program mindösszesen hat helyszínen működik. Legfőbb célja, hogy támogatásával nagyobb arányban tanuljanak szakképzésben a halmozottan hátrányos helyzetű diákok. Az itt oktató pedagógusok inkluzív környezetet teremtenek a tanulók számára és kiemelten fontosnak tartják a szociális és kulturális hátrányok kompenzációját. A szakmaszerzésig kíséri a program a benne lévő diákokat – hozzávetőlegesen hatszáz fiatal.

Továbbtanulás az AJKP-ban

A Wlisslocki Henrik Szakkollégium végzős diákjaként, a szakkollégium mentoraként a 2014/2015-ös tanévben a „diáktoborzás” volt az egyik feladatom. Ennek részeként alkalmam nyílt az Arany János Program intézményeivel való kapcsolatfelvételre és valamennyi AJKP-s intézmény meglátogatására. A látogatás során pályaorientációs beszélgetést tartottam más szakkollégistákkal közösen az AJKP-ban tanuló 11. és 12.-es diákok számára. A beszélgetést követően töltötték ki a diákok azt a kérdőívet, melyben a továbbtanulási terveikre és motivációjukra voltam kíváncsi.

Azt feltételezem, hogy a kérdőívet kitöltő 11. és 12. évfolyamos tanulók legalább a fele folytatni fogja tanulmányaikat valamely felsőfokú képzésben. Azt is gondoltam, hogy a pedagógusok lesznek a leginkább motiváló személyek a diákok továbbtanulásában, vagyis az AJKP fontos szerepet játszott a pályaválasztásban. Kíváncsi voltam természetesen arra, hogy mindez egységes képet mutat-e vagy léteznek-e eltérések a kollégiumok között. Azt is vizsgálni szerettem volna, hogy a tanulók számára mennyire megterhelő az AJKP által nyújtott rengeteg többletprogram. Felmerült bennem, hogy talán kissé leterhelő lehet a tanulóknak, hogy számos programot a tanórai foglalkozásokon túl, illetve a hétvégére szerveznek meg.

A vizsgálatomban 11 AJKP intézmény vett részt –azaz valamennyi AJKP-s intézmény. A kérdőívet értékelhető módon közel 200 diák (az összes 11. és 12. évfolyamosok 72 %-a) töltötte ki.⁴ (1. számú táblázat)

4 A kutatást 2014 októberében kezdtem és 2015 áprilisában fejeztem be. A meglátogatott intézmények tanulóival továbbra is tartom a kapcsolatot egy internetes közösségi oldalon, illetve a Wlisslocki Henrik Szakkollégium levelező rendszerén keresztül.

1. táblázat. Az AJKP intézmények és kérdőívek aránya

Intézmények	11. évfolyamos diákok száma (fő)	12. évfolyamos diákok száma (fő)	A kérdőívet kitöltők száma (fő)
Bercsényi Miklós Gimnázium és Kollégium 5200 Törökszentmiklós , Almásy u. 1	11	16	24
BLSZSZK Lorántffy Zsuzsanna Kollégium 3100 Salgótarján , Kissomlyó út 2.	0	8	8
Gandhi Gimnázium és Kollégium 7629 Pécs , Komját A. u. 5.	20	9	16
I. Béla Gimnázium, Informatikai Szakközépiskola, Kollégium, Általános Iskola és Óvoda 7100 Szekszárd , Kadarka u. 29.	20	8	16
Karacs Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium 4150 Püspökladány , Hősök tere 2.	13	17	19
Móricz Zsigmond Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium 4484 Ibrány , Hősök tere 2.	9	5	10
Nagykanizsai Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium 8800, Nagykanizsa , Ady utca 74/a.	11	7	15
Ózdi József Attila Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium 3600 Ózd , Bolyki fő út 13	5	1	6
Széchenyi István Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégium 4220 Hajdúböszörmény , Radnóti u. 3	22	20	31
Vásárhelyi Cseresnyés Kollégium 6800 Hódmezővásárhely	22	10	21
Vay Ádám Gimnázium SZKI, Szakiskola és Kollégium 4561 Baktalórántháza , Naményi út 7	13	7	18
ÖSSZESEN	146	108	184

A válaszadó középiskolások közel fele-fele arányban voltak fiúk (53 %) és lányok (47 %) – a legtöbben 18 illetve 19 évesek. A kérdőívet a 11 évfolyamosok nagyobb arányban töltötték ki (58 %), mint a 12. évfolyamosok (42 %). A kitöltést megelőző pályaeorientációs beszélgetések során is észrevehető volt, hogy a végzős évfolyamos tanulók közül általában kevesebben vettek részt, melyet a kollégiumi nevelők ezt a sűrű programokkal indokoltak.

A kérdőív további részében arról kérdeztem a diákokat, hogy szeretnének-e továbbtanulni. A válaszokat fontosnak tartottam összehasonlítani kollégiumonként is. Általánosságban érdekes képet mutat Ibrány és Ózd, ahol a kérdőívet kitöltők közül mindenki szeretne továbbtanulni. Összesítve a válaszokat a 2. számú ábrán láthatóak a tervezett továbbtanulási arányok.

2. ábra: Összesített adat a továbbtanulási szándék megoszlásáról (N:14)



A kérdőívet kitöltő 184 tanuló közül 154-en (84 %) szeretnének továbbtanulni. 30 diák nem szeretné folytatni tanulmányait a középiskola után és a későbbiekben sem. Ez az arány bizonyítja azt az előfeltevésem, miszerint a vizsgált AJKP-sok legalább a fele nem hagyja abba az érettségi után a tanulást. Véleményem szerint ez nagy arány, és már csak azért is eredményesnek tekinthető ez a program, mert ilyen nagy számban sikerült motiválni a gyerekeket a továbbtanulásra. Persze az eredményesség nem volt kérdése jelen tanulmánynak, mivel számos hatásvizsgálat bebizonyította már az Arany János Programok pozitív hatását. (Fehérvári 2013, 2015) A kérdés inkább az, hogy mi rejlik a fentebb említett adatok mögött. A pedagógusok munkája, a sok-sok program vagy egyéb tényezők?

További pozitívum, hogy a diákok 139-en (76 %) közvetlenül az érettségi után tervezik folytatni tanulmányaikat. Ez azért különösen fontos, mert a folyamatos tanulás sokkal realisabb esélyt nyújt a további, magasabb végzettség megszerzéséhez, mint az időkihagyás utáni, meglehetősen bizonytalan, újbóli nekirugaszkodással elért tanulás.

Az AJKP leírása szerint a program létrejöttének alapvető oka, hogy a hátrányos helyzetű tanulók legalább az érettségiig eljussanak. A vizsgálatról azt reméltem, hogy a diákok az érettségit követően is szeretnék folytatni tanulmányaikat, melyre már a kérdőív elején biztató válaszokat kaptam. A továbbiakban az iránt is érdeklődtem, hogy milyen szinten szeretnének továbbtanulni. A diákok választhattak a felsőfokú szakképzés és az egyetemi/főiskolai képzés között, illetve megadhattak „egyéb” tanulási formát is. A válaszok alapján elmondható, hogy lényeges különbségek vannak az egyes kollégiumok között. Ibrányban, Hódmezővásárhelyen, Ózdon és Salgótarjánban meg sem jelölték az egyéb lehetőséget, mindannyian felsőoktatásban (felsőfokú képzésben vagy főiskolán/egyetemen) szeretnének részt venni. Azon intézményekben, ahol megjelölték a harmadik lehetőséget is, ott a tanulók inkább a szakma megszerzését preferálták. (3. számú ábra)



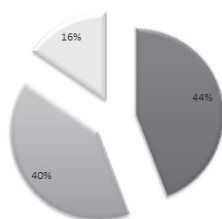
Bogdán Melinda

Kommunikáció és Média tudomány BA, Whsz tag, PTE BTK

Szerintem azért volt jó a szakkollégium, mert nem éreztük magunkat egyedül ebben a hatalmas egyetemi közegben, és mert nagyon jó barátságokat tudtunk kialakítani (ha nem is mindenkiel, de néhányan biztos összebarátkoztunk).

3. számú ábra: Összesített adat a továbbtanulási szándék megoszlásáról intézménytípusonként (N:129)

■ felsőfokú szakképzés ■ főiskola/egyetem ■ egyéb (szakma)



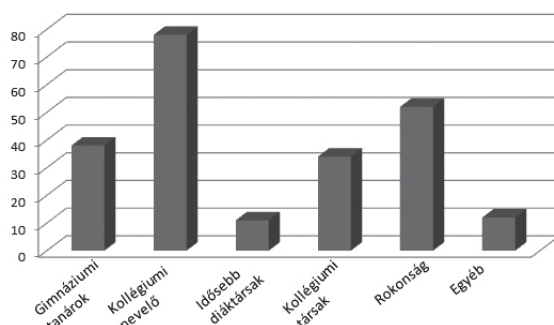
Áttekintve, hogy az AJKP-ban felkészült nevelők foglalkoznak a diákok egyéni fejlődésével, számomra azt sugallta, hogy a diákokat a kollégiumi nevelők fogják a leginkább serkenteni a továbbtanulásra. A kérdőív következő részében arra kértem a tanulókat, hogy jelöljék be, ki motiválja leginkább őket abban, hogy folytassák tanulmányaikat az érettségit követően is.

Ismét szeretném kiemelni az ózdi kollégiumot, mivel a diákok itt jelölték meg a legnagyobb számban a kollégiumi nevelőket, mint motiváló személyeket. Mellettük még a kortársak jelennek meg, azonban érdekes, hogy Ózdon a rokonságot senki sem említette meg a válaszadók közül. Mindez rámutat az egyik leghátrányosabb térségben élő fiatalok esetén a pedagógusok és a szintén tanuló kortárs csoport kiemelkedő szerepére a továbbtanulás támogatásában. Ezzel szemben Nagykanizsán érdekes módon majdnem fordítva alakultak az arányok – itt éppen a rokonok motiváló ereje mutat kiemelkedően magas számot, bár szerepelnek a felsorolásban a kollégiumi nevelők és a kortársak is. Ennél nagyobb eltérés nem mutatkozott egyik intézmény esetében sem.

Tudjuk, hogy a tanulási motivációt nagyban meghatározza a családi háttér – éppen ennek esetleges hiányát is kompenzálni igyekszik az Arany János Program. Kiemelten fontosnak tartom, hogy a legtöbb kollégiumban megjelenik a rokonság támogató ereje – független attól –, hogy milyen szociális hátrányokkal küzd az adott tanuló. A kérdő-

ívekből látható, hogy a család érzelmi, lelki támogatása pozitív hatással van a tanulókra. Mindezek ellenére beigazolódott az a feltevés is, hogy az AJKP-ban leginkább a pedagógusok azok a személyek, akik motiválják a diákokat a továbbtanulásra. Persze nem lehet nem észrevenni, hogy a rokonságnak is mekkora szerepe van a tanulási motiváció erősítésében. (4. számú ábra)

4. számú ábra: Kik motiválják a diákokat?



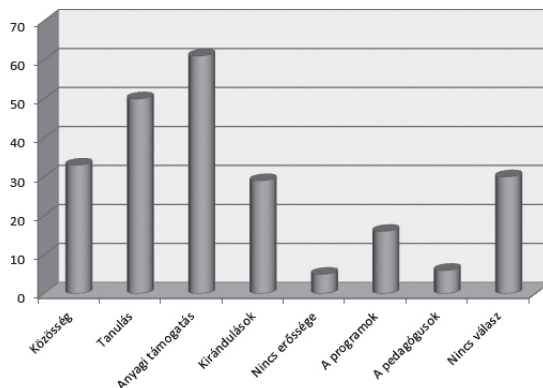
Az is látszik az adatokból, hogy a kollégiumi társak támogatása igencsak magas az összesítésekben. Az idősebb diáktársak és a kollégiumi csoporttársak összességében megközelítik a rokonság köréből érkező motivációs számosságot. Vagyis a családtól távol is kialakulhat egy olyan informális közösség, melyben a hasonló élethelyzetű személyek (esetünkben diákok) kölcsönös támogatása fontos motiváló erő. Ha ez a kortársközösségi erő egy irányba tart a program és a pedagógusok támogatásával, megerősödik a rokonok szándékával, akkor a kollégiumban tartózkodás valóban pozitívan hat a diákok tanulási motivációjára.

Maradt még két fontos kérdés, melyekre szerettem volna választ kapni. Mit tekintenek a diákok az AJKP erősségének és mit a hátrányának? A kérdőívben egy nyitott kérdést tettem fel a tanulóknak erre vonatkozóan. A kapott válaszokat nyolc csoportba összevonva tematizáltam. Ezek a pedagógusok, a többletlehetőségek (pl. jogosítvány megszerzése), a kirándulások, az anyagi támogatások (tanulmányi ösztöndíj és hazautazás támogatása), a tanulás támogatása (egyéni fejlesztések, érettségire való felkészítés) és a közösség, mint különböző segítségnyújtási forma. E mellett további két elem, hogy a programnak „nincs előnye”, illetve, hogy „nincs válasza”. A hipotézisem az volt, hogy a diákok a tanulás támogatását fogják megjelölni az AJKP erősségének. A válaszok a következőképpen alakultak:

Elsőként – mint kiugró intézményeket – Nagykanizsát és Ibrányt emelném ki, mivel itt írták a legtöbben, hogy a tanulás támogatását vélik az AJKP erősségének. Ez a két intézmény igazolta azt a feltevésemet, hogy a tanulók a tanulást fogják megjelölni, mint AJKP erősségét. A többi intézmény esetén azonban az látható, hogy bár nagyszámban írták a tanulást, mégis az anyagi támogatást jóval többen említik. Ennek oka nyilván a hátrányos helyzetükből adódik, és természetesen érthető is, ha magas számban írják az ösztöndíjakat, a buszbérlet és a hazautazás támogatását pozitívumként.

Azonban fontos az is, hogy összességében közel hatvanan írták a tanulás támogatását pozitívként. (5 . számú ábra)

5 . számú ábra: Az AJKP előnye összességében



Az adatokra tekintve azt gondolom, hogy részben beigazolódott a hipotézisem és ez nem csupán az adatokból mérhető, mivel az általam tartott pályaaorientációs beszélgetéseken igen nagy számban vettek részt az AJKP-s diákok, akik több kérdést is feltettek a tanulással kapcsolatban. Az előzőekben pedig láthattuk a továbbtanulni vágyók magas arányát is. Összevetve ezeket az adatokat azzal a kérdéskörrel, hogy kik a leginkább motiváló személyek, kezd kirajzolódni, hogy mi és kik a mozgatórugói a programnak.

Összegzés

A kutatás eredményeiből látható, hogy a diákok jóval több, mint fele szeretné tanulmányait valamely felsőfokú intézményben tölteni, és legtöbben rögtön az érettségit követően. Megállapítható az is, hogy bár akadnak a vizsgált AJKP-s intézmények között különbségek, mégis összehasonlítva az egyes kollégiumokat, nem találunk lényeges eltérést az adatok között.

Érdekesnek találom, hogy a nevelők, milyen nagy szerepet töltenek be a diákok tanulási motivációjában, azonban azt is érdemes megemlíteni, hogy a szülők támogatása is nagy számban megjelent a legtöbb kollégium diákjainál. Megfigyelhető, hogy nem csupán a kollégiumi nevelők, de iskolájuk tanárai is sokat segítenek tanulóiknak. Ahogy Réthy Endréné is megfogalmazza, a diáknak szüksége van arra, hogy legyen egy felnőtt példaképe és elismerje a munkáját, a munkába fektetett energiáját ahhoz, hogy kialakuljon a belső motivációja. (Réthy, 1988) Bár a kutatás kezdetekor nem gondoltam, hogy a közösség és a kortársak magas arányban lesznek jelen a tanulási motiváció erősítésében, mégis a kollégiumi nevelők mellett sokan a kortársakat tekintették motiváló személynek. Ezt mindenképpen fontos adatnak tartom, mivel ez is alátámasztja azt a felvetésem, miszerint a kollégiumi program pozitívan hat a diákok tanulási szándékára.

A kutatás során az is érdekelt, hogy mitől lehet sikeres és egyben eredményes az

AJKP. A vizsgálatban megkérdeztem a tanulók véleményét arról, hogy mit tartanak a program erősségének és mit a hátrányának. A válaszok részben igazolták a hipotézisem, mivel bár valóban a tanulásban kapnak a diákok legtöbb segítséget, mégis kiemelten fontosnak tartották az anyagi támogatást is. Az AJKP hátrányának a diákok kisebb része a túl sok programot találta – ahogyan ezt feltételeztem –, azonban a legtöbben vagy nem válaszoltak erre a kérdésre vagy azt írták, hogy nincs hátrány.

Összességében elmondható, hogy a kutatás végére választ kaptam fő kérdéseimre. A diákok véleménye alapján láthatóvá vált, hogy az AJKP gyakorlata valóban a céljaiban megjelölteket éri el. A pedagógusok és a szülők együttesen motiválják a tanulókat, valamint az AJKP valóban leginkább a tanulásban és az anyagi javak tekintetében támogató. Mindezzel a sikeres középiskolai előrehaladást és egyúttal az érettségi utáni továbbtanulást is el tudja érni.

A kutatást nem tekintem lezártnak, és bízom benne, hogy lesz még rá lehetőségem, hogy folytassam a vizsgálatot, esetleg egy utánkövetéssel, mely során a kollégiumi nevelőkkel és a már továbbtanult diákokkal is szívesen beszélgetnék.

Irodalomjegyzék

- Arató Ferenc – Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- Fehérvári Anikó (2013): Az Arany János Program. In: Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel*. Tempus Közalapítvány Budapest. 35-37.
- Fehérvári Anikó (2015): Arany János Program. In: Kállai Gabriella: *Tehetséggondozó programok*. OFI Budapest, 13-38.
- Forray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, 2011/20, 1. sz. 62-73.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikák. *Beszélő*, 2011/16, 6. sz. 24-49.
- Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 2014/24, 5. sz. 55-77.
- Mártonfi György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 2014/24, 5. sz. 77-90.
- Réthy Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Tolnai József (2010): Az Arany János Programok jogi és szakmai háttere. *Új pedagógiai szemle*, 60. évf. 8-9. sz. 36-42.
- Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In.: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. PTE-Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. 155-171.
- Varga Aranka (2012): *Gyermekevédelem és iskola*. PTE BTK Oktatáskutató Központ Mandulavirágzás Kft, Pécs.

KITEKINTŐ

- 94 Andl Helga: Hallgatói kutatások a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumban
- 103 Orsós János: Interpretációs példák a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatához
- 105 Petrovics Dalma: Szalánta-Németi története a dualizmus korában
- 106 Molnár Attila – Rigó Bálint – Konkoly Sándor – Kárász Krisztián József – Horváth Zsuzsanna: Az egyetemi reklámok hatásai pécsi hallgatókra
- 108 Greksa Evelin – Szederkényi Attila: Egészségügyi ismeretek és egészségtudatosság/egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében
- 111 Bogdán Angéla: A Gyermekszegénység Elleni Program vizsgálata – Kisvaszar példáján
- 113 Csonka Norbert Dávid – Kőszegi Márió: A komplex telep-program bemutatása a György-telep példáján
- 115 Laboda Georgina – Laboda Lilla – Tóth Bernadett – Kőszegi Krisztián: Általános és középiskolai tanulók cigányságra vonatkozó ismeretei egy kérdőíves vizsgálat tükrében



Andl Helga

Hallgatói kutatások a WlislOCKi Henrik Szakkollégiumban

2015 májusában került megrendezésre a „Horizontok és Dialógusok” Konferencia a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. A konferencián a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő WlislOCKi Henrik Szakkollégium hallgatói önálló szimpóziummal voltak jelen. A szimpózium absztraktja az alábbiakat rögzíti:

A szimpózium a WlislOCKi Henrik Szakkollégium (WHSz) hallgatói számára kíván felületet biztosítani kutatási eredményeik bemutatására.

A WHSz sokoldalú tevékenységei között hangsúlyos feladatának tartja a hallgatók tudományos életbe való bekapcsolódását, kutatásaik támogatását, ezzel összefüggésben immár harmadik alkalommal került sor a szakkollégiumi keretek között hallgatói kutatási pályázat kiírására. A szimpóziumra jelentkező hallgatók kutatási témái szerteágazóak, ami szándékaink szerint reprezentálja a szakkollégium sokszínűségét is. A témák között helytörténeti kutatás éppúgy szerepel, mint az egyetemi reklámok hatásait elemző vizsgálat, telep-rehabilitációs program eredményességére vonatkozó kutatás vagy az egészségügyi alapismeretek felmérése középiskolások körében, mindemellett – a korábbi kutatási pályázatokhoz hasonlóan – fontos tematikai fókuszként jelenik meg a romológia tudományterülete: egy kutatócsoport az általános és középiskolai tanulók cigányságra vonatkozó ismereteit kívánja feltárni, míg egy másik kutatás a romológia szövegtörzskének kritikai vizsgálatát végzi interpretációs példákon keresztül.

A következőkben arra vállalkozunk, hogy bemutassuk a szimpózium létrejöttének előzményeit, a pályázattal támogatott hallgatói kutatások háttérét és támogató rendszerét a WlislOCKi Henrik Szakkollégiumban. Ennek mentén egyúttal megkíséreljük a *tanulóközösség* fogalmát értelmezni a szakkollégium hallgatói közösségére, támaszkodva Bordás és Ceglédi debreceni szakkollégiumok körében végzett kutatására (Bordás – Ceglédi, 2012).

Szakkollégium és tudományos kutatás

A WlislOCKi Henrik Szakkollégium (WHSz) pedagógiai programjának melléklete a Szervezeti és Működési Szabályzat, mely – összhangban a Szakkollégiumi Charta (2011) elveivel és a WHSz működését az elmúlt időszakban támogató TÁMOP-projekt¹ előírá-

1 A pályázat címe: Roma szakkollégiumok támogatása (KONV) / TÁMOP 4.1.1.D-12/2/KONV

saival – rögzíti a szakkollégium céljait és feladatait. A szakkollégiumot olyan önképző szervezeti egységként definiálja, mely támogatást nyújt a PTE hallgatóinak az egyetemi tanulmányaik sikeres elvégzéséhez. Hallgatói bázisát elsősorban a roma, cigány hallgatók jelentik, de a dokumentum hangsúlyozza, hogy ez korántsem jelent kizárólagosságot: a szakkollégium minden olyan hallgatónak teret kíván biztosítani, „akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt ésmélyebb tudományos, szakmai munkát kívánnak folytatni” (Pedagógiai Program, 2013: 214-215). A WHSz sokoldalú tevékenységshálójában feladatának tekinti egy olyan támogatórendszer biztosítását, mely közvetlenül segíti a hallgatók *tudományos kutatásait*: (1) egyéni kutatási programok szakmai és anyagi támogatását, (2) egyéni kutatási eredmények bemutatását, konferenciákon való részvétel támogatását, (3) publikációs lehetőségek biztosítását, (4) tudományos és egyéb pályázatokon való részvétel támogatását, (5) szakkollégiumi konferenciák szervezését rögzíti a feladatok között. (Pedagógiai Program, 2013: 215)

Az elmúlt években több tanulmány született, mely a felsőoktatásban tanuló roma, cigány hallgatók támogatását fő feladatának tekintő szakkollégiumok – a Romaversitas és a WHSz, majd az időben később megjelenő keresztény roma szakkollégiumok – létrejöttét és működését írja le, elemzi (a teljesség igénye nélkül, vö: Forray, 2012; 2013; Forray – Boros, 2009; Jenei, 2013; Orsós, 2013; Varga, 2013; 2014). Ezen szakkollégiumok létét a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról jogszabályi szinten is prioritásként jelöli meg, hiszen az 54. §-ban² nevesítésre kerül a „roma szakkollégium”. Ezzel együtt megjelent a jogszabályban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatására és támogatására irányuló szakkollégiumi tevékenység, ami egy új szakkollégiumi forma, a felzárkóztató szakkollégium fogalmának bevezetését jelenti, mely szervezetek elsősorban mobilitási csatornaként értelmezik magukat (Demeter, 2012: 60-61)³. A hátránykompenzációra a WHSz is nagy hangsúlyt helyez, azonban a felzárkóztatás helyett egy minőségében más fogalom mentén értelmezhetjük tevékenységeit: olyan inkluzív környezet kialakítására törekszik, melynek elemei (tárgyi és humán feltételrendszere egyaránt) segítik, hogy minden benne lévő számára

A WHSZ pályázata: A kutatásokat támogatja: TÁMOP-4.1.1. D – 12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlisslocki Henrik Szakkollégium szervezésében”

- 2 54. § A felsőoktatási intézmény feladata a tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes, kiemelkedő képességű és hozzáállású, valamint a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása, felismerése, és szakmai, tudományos, művészeti és sport tevékenységének elősegítése. A felsőoktatási intézmény önállóan vagy más felsőoktatási intézménnyel együttműködve tehetséggondozó és felzárkóztató rendszert, illetve programokat működtet: ennek keretében tudományos diákköröket, szakkollégiumokat, illetve roma szakkollégiumokat működtethet. A szakkollégiumokat, illetve a roma szakkollégiumokat felsőoktatási intézménnyel együttműködve azok is létesíthetnek, akik felsőoktatási intézmény alapítására, fenntartására e törvény alapján jogosultak. A felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében nyújt segítséget a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatásához. (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról)
- 3 A hátránykompenzáció mellett ezen szakkollégiumoknak az is célja, hogy a közösségük iránt felelősséget vállaló diplomások körét növeljék, ezért identitáserősítő programok szervezését kiemelt feladatuknak tartják. (DEMETER, 2012: 61) A roma szakkollégiumok esetében szintén ez tapasztalható: a hátránykompenzáció és a cigány, roma identitás fejlesztése egyaránt alapvető célként jelenik meg. (Varga, 2013: 69)

– az egyes személyekhez igazodó – együttműködő közösség jöjjön létre és működjön folyamatosan (Varga, 2014a). Varga egy vonatkozó tanulmányában azt elemzi, a WHSz miként értelmezhető *inkluzív tudományos közösségként* és sorra veszi, milyen „tudományos inklúziót segítő tevékenységek” vannak jelen a hallgatók szakkollégiumi életében. Kutatása bemutatja, hogy az egyes személyekre valamint a hallgatói közösségre irányuló támogatási rendszer számos – tervezett és célzott – eleme irányul a szakkollégisták tudományos életbe való bevonódására, motivációjuk fenntartására, erősítésére. Egyúttal arra is rámutat, hogy a szakkollégium által biztosított komplex szolgáltatás esélyegyenlőségi momentumként jelenik meg, mivel „széles körű tudományos lehetőségeket” nyit meg (Varga, 2014b).

A továbbiakban azt kívánjuk bemutatni, a támogatási rendszer egy – önmagában is komplexitást mutató – eleme, a hallgatói kutatásokat támogató pályázati rendszer miként járul hozzá a hallgatók tudományos életbe való bekapcsolódásához.

A hallgatói kutatásokat támogató pályázati rendszer

A Wlisslocki Henrik Szakkollégium a fentebb említett TÁMOP-pályázat adta lehetőségekkel élve – illetve a pedagógiai programban részletezett, a tudományos kutatásokhoz kapcsolódó feladatokhoz – célul tűzte ki, hogy kiemelten támogatja a hallgatói kutatásokat, és ennek megvalósításához *belső pályázati rendszert* dolgoztak ki a projekt munkatársai.

A kutatási pályázat három alkalommal került kiírásra. Céljait az alábbiak mentén rögzíthetjük:

- jártasság szerzése (mikro)kutatás tervezésében (kutatási terv írása a tevékenységek ütemezésével, költségvetés-tervezéssel) és lebonyolításában;
 - olyan kutatások véghezvitele a TÁMOP pályázatban megvalósított kutatómódszertani képzésre alapozva, melyek lehetőség szerint illeszkednek a WHSz szakmai és infrastrukturális hátterét biztosító Romológia és Nevelésszociológia Tanszék mellett működő Romológiai Kutatóközpont műhelyeinek (Nyelvi műhely, Társadalmi tanulmányok műhely, Nevelésszociológiai műhely) tématerületeihez;
 - lehetőség biztosítása mind egyéni, mind kutatócsoportban zajló kutatások lebonyolításához;
 - az ösztöndíjas hallgatók mellett más PTE hallgatók számára is lehetőség biztosítása kutatócsoporthoz való csatlakozásra (WSZ-tagok, a PTE más szakkollégiumainak tagjai), egyúttal a kooperáció erősítése;
 - a kutatás lezárását követően a kutatási eredmények rögzítése, közzététele (kutatási beszámoló, konferencia-részvétel, publikáció, szemináriumi dolgozat, szakdolgozat);
 - jártasság szerzése pályázatírás és -lebonyolítás, valamint elszámolás terén.
- A pályázatok beadását két alkalommal megelőzte egy kutatómódszertani képzés, amin minden ösztöndíjas hallgató részt vett. A képzés céljai között szerepelt az empirikus kutatások tervezéséhez és lefolytatásához nélkülözhetetlen elméleti háttér megteremtése, a társadalomtudományi kutatások módszereinek megis-



Orsós Zoltán

Jogi Felsőoktatási Szakképzés, WHSZ tag, PTE ÁJK

Nekem a kutatások emlékeztetése. Mindkét kutatási pályázaton indultunk és meg is nyertük a csapattal. Nekem ez rengeteget számított. Nagyon sok tapasztalatot szereztem és természetesen a jó csapat is meghatározó.

merése, valamint publikációs tevékenység és konferencia-szereplések elősegítése. A képzés szükségességét több tényező erősítette: (1) egyrészt a hallgatók különböző karokon/szakokon tanulnak, így nem mindegyikük számára volt ismerős a társadalomtudományi kutatás mibenléte, (2) másrészt a hallgatókkal előzetesen kitöltetett bemeneti kérdőív is ezt igazolta. A válaszokból kiderült, az ösztöndíjas hallgatók többségének nem volt kutatási tapasztalata és nagyobb hányaduk az egyetemi tanulmányai során sem vett még részt bármilyen kutatómódszertani kurzuson. A kérdőívben szereplő válaszok mindemellett megerősítették azt a feltételezést, hogy a hallgatók szívesen vennének részt kutatásokban, főként kutatócsoport tagjaként, a felvetett kutatási témák, érdeklődési területek nagy része pedig kapcsolódott valami módon a romológia tudományterületéhez.

Táblázatban rögzítettük a három kutatási pályázati kör nyertes pályázatainak főbb adatait (1. táblázat, lásd a 98. oldalon), a továbbiakban ezen adatok mentén vizsgálódunk.

A kutatásokat az első két körben 4-4 hónapra kellett tervezniük a hallgatóknak, azonban a láthatóvá vált, hogy – bár mikrokutatásokról volt szó – ez az időintervallum nem elegendő, főként a csoportokban zajló kutatások esetén, hiszen több ember munkájának összehangolása másféle koncentrációt, ezzel együtt több időt követel.

A három kutatási körben összesen 20 kutatás zajlott le, különböző intenzitásúak és mélységűek. Az első pályázati kiírás során született a legtöbb nyertes pályázat, a második körben – talán tapasztalva azt, mennyi nehézséggel lehet szembesülni egy kutatás során – kevesebb pályázatot adtak be a hallgatók, igaz, a résztvevő hallgatók száma nem csökkent. Ez rámutat arra, hogy a közösségben végzett munka is motiváló erővel bír. Végül a harmadik pályázati kiírásra hét pályázat érkezett, egyéni és csoportos kutatások egyaránt megvalósításra kerültek. Összesen 20 kutatást végeztek a hallgatók a támogatott 14 hónap során, ami 49 hallgatói aktivitást jelent: 18, 16, majd 15 hallgató vett részt a kutatásokban. Közöttük vannak hallgatók, akik több kutatásnak is aktív tagjai voltak: a második esetben 3, majd 10 olyan hallgatót találunk, akik az első vagy második pályázati körben is részt vettek. Feltételezhető, hogy a kutatások során szerzett tapasztalatok, a kisebb-nagyobb sikerek oly módon erősítették a hallgatói motivációt, ami a tudományos kutatások iránti elkötelezettséget is erősítette.

1. táblázat: A Wlisslocki Henrik Szakkollégium kutatási pályázatainak résztvevői⁴

		1. kutatási pályázat	2. kutatási pályázat	3. kutatási pályázat	összesen
nyertes pályázatok száma (db)		8	5 (6)*	7	20 (21)*
a pályázatok megvalósításának időszaka		2013. 10. 01 – 2014. 01. 31. (4 hónap)	2014. 02. 01 – 2014. 05. 31. (4 hónap)	2014. 11. 15 – 2015. 05. 15. (6 hónap)	14 hónap
a kutatásban résztvevő hallgatók száma (fő)		18	16 (18)*	15	49 (51)*
ebből	ösztöndíjas hallgatók száma (fő)	13	9	11	33
	nem ösztöndíjas WHSz-tag mentorhallgatók száma (fő)	5	4	0	9
	nem ösztöndíjas WHSz-hallgatók száma (fő)	0	0	1	1
	más PTE szakkollégium hallgatói (fő)	0	3	3	6
az előző kutatási pályázato(ko)n résztvevő hallgatók száma (fő)		-	3	10	13
a hallgatók karonkénti ¹ megoszlása (fő)					
ÁJK		2	0	0	2
ÁOK		0	1	0	1
BTK		11	9	7	27
ETK		2	1	2	5
FEEK		1	0	0	1
MIK		0	1	1	2
TTK		2	4	5	11

* A 2. kutatási pályázati körben 6 nyertes pályázat született, azonban két hallgató visszavonta a pályázatát.

Tovább elemezve a táblázat adatait látható, hogy a kutatócsoportokban részt vettek nem ösztöndíjas hallgatók is: a kutatási pályázatban támogatottak ötöde ugyan nem a TÁMOP-pályázat elsődleges célcsoportját jelentő, ösztöndíjas hallgató, azonban a WHSz olyan aktív tagja, aki többnyire mentorként segíti a pályázati projekt megvalósítását. Mellettük a második és harmadik kutatási pályázati körben megjelentek olyan hallgatók is, akik a PTE más szakkollégiumának tagjai – ez pedig az együttműködésnek és horizontális tanuláshoz újabb lehetőségeit nyitotta meg a hallgatók előtt, egyúttal mutatja azt is, a WHSz közössége nyitott szerveződésként működik.

- 4 A Pécsi Tudományegyetem karai: Állam- és Jogtudományi Kar (ÁJK), Általános Orvostudományi Kar (ÁOK), Bölcsészettudományi Kar (BTK), Egészségtudományi Kar (ETK), Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (FEEK), Illyés Gyula Kar (IGYK), Közgazdaságtudományi Kar (KTK), Művészeti Kar (MK), Műszaki és Informatikai Kar (MIK), Természettudományi Kar (TTK)

A kutató hallgatók karonkénti összetétele részben tükrözi a WHSz tagságának összetételét – a tagok nagyobbik hányada ugyanis a Bölcsészettudományi Karon tanul –, ami természetszerűen adódik abból a fentebb említett tényből, hogy a szakkollégium szakmai-támogató hátterét a BTK-n működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék nyújtja. Másrészt a szakkollégium profiljához illeszkedően elsősorban a társadalomtudományi – bölcsészettudományi területen végzett kutatások lebonyolítására születtek a pályázati kiírások, a kutatómódszertani képzés szintén erre készítette fel a hallgatókat, ez is befolyásolhatta a kutatásokra vállalkozó hallgatók összetételét. A bölcsész-hallgatók nagyobb arányú (55%-os) jelenléte ugyan meghatározó, azonban a kutatócsoportokban más karok hallgatói is részt vettek. Főként a Természettudományi Karról, de más egységekből is (1-2 fő az Állam- és Jogtudományi, az Általános Orvostudományi, az Egészségtudományi, a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési és a Műszaki és Informatikai Karról) szerepeltek hallgatók a kutatásokban, hiszen az adott kutatási téma iránti érdeklődés részben „karoktól független”.

A kutatási témák pedig szerteágazóak – ahogyan azt a bevezetőben szereplő szimpózium-leírás is igazolja –, reprezentálva egyúttal a szakkollégium sokszínűségét is. Mindemellett egy-egy kivételtől eltekintve a kutatások valami módon kapcsolódnak a romológia tudományterületéhez, így például vállalkoztak a hallgatók beás cigány népmesék gyűjtésére, a cigány, roma nők szűrővizsgálatokkal kapcsolatos ismeretének és attitűdjének vizsgálatára, általános és középiskolai tanulók cigányságra vonatkozó ismereteinek felmérésére vagy a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatára.

A hallgatók kutatásait a WHSz komplex módon segítette. Az említett kutatómódszertani képzés mellett további támogatásokat biztosított: (1) a hallgatók tevékenységeit általuk felkért egyetemi oktatók, tutorok segítették a TÁMOP projekt során, így közülük többen a kutatások terén is támogatást nyújtottak; (2) a kutatási pályázat sikeres lebonyolítását segítette a rendszeres monitoring, ahol a kutatásokkal való előrehaladásukról számoltak be a hallgatók, egyúttal segítséget kaptak a kutatás további folytatásához. Mindezt kiegészítette a továbbiakban, hogy a kutatási eredmények prezentálására keretet biztosított a szakkollégium konferenciák és publikációs lehetőségek biztosításával. Az első kettő kutatási pályázati kör zárásaként a hallgatók szakkollégiumi „minikonferencián” ismertették kutatási eredményeiket, néhányan pedig arra is vállalkoztak, hogy tanulmányt jelentessenek meg a WHSz egy kiadványában. A harmadik kutatási pályázatba bekapcsolódó hallgatók már nagyobb nyilvánosság elé léptek: a bevezetőben említett „Horizontok és Dialógusok” Konferencián vettek részt önálló szimpóziummal, kutatásukról rövid összefoglalót írtak a Romológia folyóiratba⁵, többen jelenleg is nagyobb összegű tanulmány írásán dolgoznak.

A WHSz mint tanulóközösség a hallgatói kutatások tükrében

A jelenlegi írásnak nem célja az, hogy tudományos igénygel tárja fel a szakkollégiumban működő tudományos közösség szervezeti rendjét, értelmezze színtereit vagy feltárja dinamikáját. Ezzel együtt mégis érdemes egyfajta komplex modell behívásával rendezni és rendszerezni azt a sokrétű, időben olykor paralel, máskor egymás utánisá-

5 Az összefoglalók olvashatók a jelen lapszámban.

gában megjelenő tevékenység-halmazt, amely ennek a tanulóközösségnek lényegi jellemzőit adja.

Bordás és Ceglédi a Debreceni Egyetemen működő szakkollégiumokat vonatkozó kutatásukban tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színtereiként vizsgálták. Megközelítésükben a szakkollégiumokat „*tanulóközösségek* termékeny talajaként és fennmaradásukat biztosító otthonként (...), vagyis intellektuálisan stimuláló fizikai, szervezeti és szociális környezetként” értelmezik (Bordás – Ceglédi, 2012: 9-10). A Bordás – Ceglédi tanulmány számos szempontból vizsgálja és értelmezi a szakkollégiumok működésének természetét. Jelenlegi írásunkban ezek közül csupán egyre kívánunk fókuszálni a WHSz vonatkozásában: a hallgatói kutatásokhoz kapcsolódó különböző tanulási formák jelenlétére. A vizsgált tanulási formák a Paavola és Hakkarainen által használt modell egyes elemei, mely megkülönbözteti a monologikus, a dialogikus és a trialogikus tanulást.

A monologikus tanulás középpontjában az egyén áll, akinek célja a „tudásanyag megszerzése”. A dialogikus tanulás egy olyan interaktív folyamat, mely hozzájárul ahhoz, hogy a tagok elsajátítsák a közösségértékeit, normáit, belső nyelvét formális és kevésbé formális szakmai vagy közösségi eseményeken. A trialogikus tanulás célja valamilyen, a tudáshoz kapcsolódó artefaktum létrehozása (Bordás – Ceglédi, 2012: 17-18). A szakkollégiumi tanulóközösségekre mindhárom tanulási forma jellemző, a WHSz-ben is számos példát találunk a tanulási formák sokféleségére. A hallgatói kutatásokhoz kapcsolódó – fentebb már részben említett – tevékenységek az egyes tanulási formák mentén is értelmezhetők. A *monologikus tanulás* körébe sorolhatók a WHSz különböző nyelvi kurzusai, melyek hasznossága a kutatásokban is megnyilvánul: így például az angol nyelvi kurzus segítheti az angol nyelvű szakirodalom olvasását vagy az angol nyelvű konferencia-absztrakt megírását, a lovári vagy a beás nyelv megfelelő használata pedig egyes tematikus kutatások során (lásd: beás népmesék gyűjtése) válik fontossá. Más képzések is segítették a tudományos kutatások lefolytatását: a kutatómódszertani felkészítés módszertani alapokat nyújtott, az IKT-képzés többek között a kutatási eredmények rögzítéséhez adott segítséget (szövegszerkesztés, prezentáció-készítés). *Dialogikus tanulási* formák közé szakmai és közösségi programok egyaránt sorolhatók. A hallgatói kutatásokat támogatták például azok a fórumok, szakmai beszélgetések, melyek tematikusan a romológia tudományterületéhez kapcsolódtak, de ide tartozik a „tudományos írásmű” kurzus vagy a kommunikatív kompetenciát fejlesztő programok, melyek a kutatási eredmények megfelelő prezentálásához járulhattak hozzá. Emellett a dialogikus tanulás egy sajátos formájaként tekinthetünk a hallgatói kutatásokat folyamatosan kísérő monitoringra, mely szakmai diskurzus lehetőségét biztosította. A sorolt tevékenységek mind hozzájárultak a hallgatói kutatások lefolytatásához, egyúttal segítették a WHSz szakmai közösségébe való mind intenzívebb bevonódást.

A *trialogikus tanulás* során „a közvetlen cél nem a tanulás maga, nem a tudás elsajátítása, és nem is csak a részvétel egy közösség tanulási folyamatában, hanem egy, a tanuló individuumokon és az általuk alkotott közösségeken túlmutató objektum áll a tevékenységek középpontjában, a tanulás pedig mintegy „mellékhatásként” megy végbe” (Bordás – Ceglédi, 2012: 37). A WHSz-ben mind materiális, mind szellemi artefaktumok létrehozására találunk példát a hallgatói kutatásokhoz kapcsol-



Fenyvesi Mercédesz

Ápolás és Betegellátás- Ápoló Bsc, WHSZ tag, PTE ETK

Nagyon jónak látom, hogy van tutorom. Ő tanítja a legkomlyabb tantárgyakat nekem, és érzem, hogy kicsit pozitívan diszkriminál. Mindig biztat, hogy a szakdolgozatommal menjek TDK-ra. Ő egy pozitív ember, jól el lehet vele beszélgetni, az óráján is szinte beszélgetünk. Sokkal közvetlenebb vagyok már vele, és ez nagyon pozitív.

lódva. Szellemi produktum a tutor és hallgató együttműködése a kutatásokban, a különböző karokról érkező hallgatók közösen végzett kutatásai, az új kutatási eredmények, míg materiális artefaktumra irányuló dialogikus tanulási formaként tekinthetünk a WHSZ által kiadott tanulmánykötetekre, a szakkollégiumi minikonferenciákra, a bevezetőben említett önálló konferencia-szimpoziumra vagy akár a Romológia folyóirat egyes számaira, mely számára jelen írás is készült.

A sorolt példák alapján látható, hogy a hallgatók által folytatott kutatásokat támogató komplex rendszerben a tanulóközösségekre jellemző tanulási formák mindegyike többszörösen jelen van, ami hozzájárul a szakkollégisták tudományos életbe való bekapcsolódásához és mind intenzívebb jelenlétéhez.

Irodalomjegyzék

- Bordás Andrea – Ceglédi Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Á. – Kovács K. – Márkus Zs. – Nyüsti Sz. – Sörös A. (szerk): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9-52.
- Demeter Endre (2012): Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, 2012/4. sz. 53-72.
http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_4/Felsooktatasi_Muhely_2012_4_53-72.pdf
- Híves-Varga Aranka – Schäffer János (szerk.) (2014): *Ablak a világra: Tanulmánykötet.* Wlisslocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, Pécs.
- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 285-298.
- Forray R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia*, 1. sz. 8-22.
- Forray R. Katalin – Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2. sz. 192-203.

- Jenei Teréz (2013): A nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatóinak kisebbségi identitás-mintázatai. *Romológia*, 1. sz. 120-123.
- Orsós Anna (2013): A Wliskocki Henrik Szakkollégium érintkezései, beilleszkedése a PTE rendszerébe. *Romológia*, 1. sz. 72-85.
- Varga Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia*, 1. sz. 60-71.
- Varga Aranka (2014a): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 2014/5. sz. 28-34. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_5_028-034.pdf
- Varga Aranka (2014b): A pécsi Wliskocki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/11-12. sz. 47-59.

Egyéb dokumentumok

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV [2015. 05. 20.]
- Pedagógiai Program. A PTE Wliskocki Henrik Szakkollégium Pedagógiai Programja. Pécs, 2013. <http://www.wliskocki.tamop.ptep.hu/> [2015. 05. 20.]
- Szakkollégiumi Charta (2011) <http://szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumi-charta> [2015. 05. 20.]

Orsós János

Interpretációs példák a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatához

Kutatásunkban interpretációs példákat hozunk a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatához, mely egy alakuló diskurzus elbeszélhetőségéhez járul hozzá.

A studies jellegű diskurzusokat, mint ahogy a romológiát is, „időszakonként monopozicionális, könnyebben vagy nehezen artikulálható hatalmi struktúrák rendezik” (Beck, 2013: 14). Amikor az értelmezés szakadáshelyei felismerhetővé válnak a tudományos elbeszélés számára, akkor a bölcseleti és társadalomtudományokat egyaránt foglalkoztatni kezdik ezek a kérdések, ami olykor olyan erejű változásokhoz vezet, hogy az egyébként csupán tematikus fókuszúnak tűnő kérdéskör új szemléletmódot, módszertant, terminológiát, etc. követel. Ily módon feltételezzük a romológia diskurzusának érvényes létezését.

A kutatás során kísérletet teszünk arra, hogy a romológia, mint tudományos diskurzus létezés módjának jellemzőiről és alakulástörténetéről adjunk áttekintést viszonylag egyszerűnek látszó kérdések mentén, mint: mi a romológia; melyek a használatba vett terminusai; milyen kategóriarendszer mentén rendeződik a tudományos elbeszélés; feldolgozható-e a romológia hagyománytörténete, és ha igen miként; történetiségében melyek az állandósulni látszó és folytonosan változó tematikus centrumai?

Kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy a romológia szövegkánonjába értett szövegek mennyiben állják ki a tudományosság próbáját, milyen jelentéseket hoznak létre illetve állandósítanak, hogyan jutnak csak így elbeszélhető konstrukcióhoz. Liszt Ferenc A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon című műve is a romológia szövegkorpuszába tartozó szöveg, így vált mikroelemzésünk objektumává. Az értelmezés során jól kimutatható a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatának szükségszerűsége, ugyanis Liszt cigányságról alkotott organikus teóriái sok szempontból kivetni valót hagynak maguk után. Liszt olyan nem tudományos ismeretekre alapozza feltevéseit, mint például a cigány néplélek. Megismerési módszere tehát nélkülözi azon tudományos eljárásokat, melyek lehetővé teszik a helyes megismerést, így sztereotipizáló feltevéseivel valójában csak újra megjeleníti a „metaforikus”, „literalizált”, tehát képzelt cigány karakterét, mely csupán egy mögöttes valóság nélküli, elnagyolt absztrakt valóság. Vizsgálódásunk egyik legfőbb célkitűzése, hogy felmutassuk és leleplezzük a „nem-tudás, a nem-ismeret retorikai-stiláris létpozícióit” (Beck, 2013: 29), hogy ezzel megkezdhessük a romológia szövegkorpuszának „zárt szövegrendszerének feltörését és ideológiai mezőinek feltérképezését és átírását” (Beck, 2013: 29).

Irodalomjegyzék

- Beck Zoltán (2013): A romológia diskurzusáról. *Romológia*, 1. 43-51.
- Liszt Ferenc (1861/2004): *A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon*. Magyar Mercurius Kiadó, Budapest.
- Kovalcsik Katalin-Réger Zita (1995): A tudomány, mint naív művészet. *Kritika*, 2. 31-34
- Lemon, Alain (1996): Forró Vér és Fekete Gyöngy: a cigány eredetiség paradoxona a szocializmus idején és azután. *Replika*. 23-24.
- Said, Edward (2000): *Orientalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szuhay Péter (2012): *Sosemlesz Cigányország*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Williams, Patrick (1984/2005): Cigány házasság. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 3.*, Franciaország. Budapest. 54-56.

Petrovics Dalma

Szalánta-Németi története a dualizmus korában

Kutatásomban a dualizmus korára kívántam koncentrálni és kitérni arra, hogy egy ilyen nagy és meghatározó korszak mennyiben érinti egy adott település életét, társadalmát, egyházszervezetét, hitéletét. A kutatás során kitértem a helyi plébánia történetére, a társadalom összetételére, valamint az oktatásra.

Szerettem volna egy olyan kutatást végezni, mely érdekel és – mivel Szalántán élek – személyesen érint, valamint rámutatni arra, hogy az adott korszak kormányzati döntései mennyiben érintik a kisebb településeket is. A kutatás szakirodalmi háttérét elsődleges és másodlagos szakirodalmi források adták. Elsődleges levéltári források: *Historia Domus*, másodlagos források: Balogh Györgyné: *Iskolánk története: 100 éves a Szalántai Általános Iskola* (Szalánta, 2012) és Erdődy Gyula: *Szalánta-Németi története* (Szalánta, 2001).

Az elsődleges levéltári források, melyeket felhasználtam, többségében az akkori plébános feljegyzéseiből állnak. Viszonylag kevés könyv született Szalánta és Németi települések történetéről, azonban az általam felhasznált két könyv illeszkedik a kutatáshoz témájához. Az *Iskolánk története* című könyv leírja az iskola létrejöttének történetét, nehézségeit, és mivel a kutatásában az oktatásra is kitérek, így ez a könyv segítségemre volt a kutatás során. A másik könyv, amit használtam – *Szalánta-Németi története* – a kezdetektől foglalkozik a település történetével, de mivel én csak egy adott korszakot vizsgáltam a kutatásomban, így természetesen csak a vonatkozó részeket használtam fel.

A kutatás kérdései az alábbiak voltak: Érinti-e és ha igen, mennyiben egy falu életét egy olyan nagy korszak, mint a dualizmus? Hatnak-e és ha igen, milyen mértékben a kormányzati döntések a település életére? A kutatás célja, hogy rávilágítsak egy kistelepülés történetén keresztül az adott kormányzati döntések hatásaira, a falu társadalmát, egyház-szervezetét és hitéletét illetően. A kutatás módszerei között szerepeltek a helytörténet, társadalomtörténet, források ütköztetésének, összehasonlításának felhasználása.

Foglalkoztatott, hogy egy nagyobb korszak, mint a dualizmus hat-e és ha igen, mennyiben egy falu életére. Mint a kutatásból kiderül, hat rá (ez különösen a jogszabályok – népoktatási törvény, első és második közösségi törvény – hatásában mutatkozik meg), ami szerintem elkerülhetetlen. Talán, olykor egy kisebb falu, ahol mindenki ismer mindenkit, jobban megérzi ezeket a változásokat, például akkor, amikor egy tanító az adott törvény miatt veszíti el a munkáját. Ez egy nagyobb közösséget talán kevésbé érint személyesen, mint a falu lakóit, akik mindennapi kapcsolatban vannak egymással.

Irodalomjegyzék

Balogh Györgyné (2012): *Iskolánk története: 100 éves a Szalántai Általános Iskola*. Pécsi Kistérségi Óvoda és Általános Iskola, Szalánta.

Erdődy Gyula (2001): *Szalánta-Németi története*. Szalánta.

Molnár Attila – Rigó Bálint – Konkoly Sándor – Kárász Krisztián József –
Horváth Zsuzsanna

Az egyetemi reklámok hatása pécsi hallgatókra

A fiatal generációt érő ingerek száma folyamatosan emelkedik, messze túlhaladva az eddigi biológiai és társadalmi evolúció által kialakított ingerküszöböt. Ezáltal az ingerek felé mutatott tolerancia is egyre erősebbé válik. Számos társadalmi szereplő célja egy-egy meghatározó információ eljuttatása az ifjúsághoz, s mivel a sztereotípiák szerint az egyetemi korosztály fogékony az újra, könnyen befolyásolható és fogyasztási szokásai általában jól körülhatárolhatóak. A tudatalattira ható módszerek bár megkérdőjelezhetőek, mégis évtizedek óta jelen vannak a reklámparban. Hatásaikat kivédeni épp a tudatalattira ható ingerek tudat szintjére emelt értelmezésével lehetünk képesek. A kutatás célja feltárni és elemezni a különböző marketing stratégiákban rejlő manipulatív eszközöket, és egyéni aspektusokból vizsgálni a reklámok hallgatókra gyakorolt lehetséges hatásait.

A szakirodalom feldolgozása mellett az egyetemi reklámok feltérképezése, fotódokumentálása, adatbázis segítségével történő kategóriákba sorolása, majd a létrehozott reklámkategóriáknak megfelelően egy kérdőív elkészítése, végül pedig a kitöltött kérdőívek feldolgozásából nyert adatok értékelése alkotják a kutatás folyamatának különböző állomásait. A kérdőív gyakoriságra, érdekeltségre és a zavarásra vonatkozó eredményeit összevetve a valós, fotódokumentált mintaszámmal, megállapítható, hogy a fotódokumentált és a kérdőívben önértékeléssel megadott gyakoriság értékelése az egyes reklámtípusoknál a fotódokumentálás alapján szignifikánsan eltér. A fotódokumentálás alapján az oktatással kapcsolatos reklámok voltak túlsúlyban, ezzel szemben a kérdőíves felmérés alapján a szórakozással kapcsolatos reklámok kerültek fülénybe. Bár a kérdőíves kutatás eredményei még nem teljes mértékben kerültek feldolgozásra, a feldolgozott adatok alapján a megkérdezettek között a nemek és az egyetemi karok szerinti összehasonlításban érdekes eredmények születtek. A továbbiakban ezekre az eredményekre támaszkodva szándékunkban áll egy mélyebb, pontosabb kutatást folytatni, asszociációs és memóriatesztek bevonásával megvizsgálni a jellemző reklámcsoportok különböző képi és szöveges elemeinek egyetemistákra gyakorolt hatását.

Stuart Hall neves társadalomtudós elítélte a pusztán mérésekre alapozott kutatásokat, melyek nem vették figyelembe a társadalmi erőviszonyokat az eredmények értékelésénél, ezt a gondolatát és a médiának a status quo fenntartásában való szerepéről való értekezését fontosnak tartottuk felhasználni a kutatásunkban. Hall következő műveire alapozunk: *Cultura IStudies: two paradigms* (1980), *Encoding / Decoding* (1980) és *Deviancy, Politics and the Media* (1971).



Orsós János

Szabaddbölcsészet BA, WHSZ tag, PTE BTK

Nagyon örülök ennek a tutori rendszernek, szerintem nekem van a legvagányabb tutorom. Nagyon közvetlen kapcsolatot ápolunk, minden egyes változásban motivál és lelkesít, és külön örülök annak, hogy van egy közös kutatásunk is. Ez nagyon pozitívan hat rám, ösztönöz és tervezünk egy közös könyvet is írni.

Irodalomjegyzék

- Hall, Stuart (1980): Cultural studies: two paradigms. *Media, Culture & Society*, 2. 57-72
- Hall, Stuart (1980): Encoding / Decoding. In: Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (szerk). *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79*. Hutchinson, London. 128–138.
- Hall, Stuart (1971): *Deviancy, Politics and the Media*. Centre for Contemporary Cultural Studies, Birmingham.

Greksa Evelin – Szederkényi Attila

Egészségügyi ismeretek és egészségtudatosság/egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében

Kutatásunk egészségügyi ismeretek és egészségtudatosság/egészségmagatartás vizsgálatára terjedt ki középiskolások körében. A kutatásban anonim kérdőíves felmérést végeztünk két pécsi gimnázium 10. évfolyamos (átlag életkor: 17,4) diákjai között, ahol a tanulók egészségügyi ismereteit vizsgáltuk és egészségfelmérést végeztünk. A tudományos munkánk során a diákokat különböző, az egészségi állapotukat meghatározó; függő, független és determinált jellemzők alapján tanulmányoztuk. Összefüggéseket kerestünk a szociális helyzet és a meglévő ismeretek között. Összehasonlítottuk a roma és nem roma tanulók tudását, életmódját és egészségattitűdjét. Kutatásunkat indokolja, hogy rövid szakirodalmi áttekintés után arra a következtetésre jutottunk, hogy nem készült mostanában ilyen jellegű kutatás Magyarországon.

Kutatói kérdéseket fogalmaztunk, megamelyek az alábbiak voltak: Összefüggésben áll-e a tanulók egészségügyi ismerete, az egészségtudatossággal? Összefügg-e a szociális helyzetük és az egészségtudatosság? A szülők iskolai végzettsége, az egészségmagatartással és egészségtudatossággal összefüggésben áll? Egészségtudatosság és a nemzetiség vonatkozásában tapasztalunk különbséget? Milyen a roma és a nem roma attitűdje az egészséges életmódra vonatkozóan?

A kutatás célja a kutatói kérdések megválaszolása tudományos módszerekkel. A kutatással feltérképeztük, hogy a tanulók honnan szerzik az ismereteket leginkább (iskola, internet, televízió, család). Kutatásunkban arra vonatkozóan is megkérdeztük a tanulókat, hogy az egészségnevelési programok mennyire fontosak és hasznosak számukra.

A kutatási téma előzményei néhány szakirodalom felhasználásával: Az információ modern világunkban nagyon gyorsan terjed az audiovizuális eszközön keresztül, így azok a tévhitek is gyorsan célba érnek, melyek negatívan befolyásolhatják az emberek életminőségét. A kereskedelmi adók nem, vagy csak nagyon kevés tudományos ismeretterjesztő és egészségnevelő reklámot sugároznak. Az iskolának nagyon nagy szerepe van abban, hogy ezeket a problémákat megoldja, hogy az egyén fejlődését, ismereteit bővítsse. Különböző rendeletek, jogszabályok kötelezik az iskolákat az egészségnevelésre. A kutatás témáját és a kutatói kérdéseket az alábbi szakirodalomra alapoztuk: Ianole – Druica – Cornescu, 2014; Bíró – Balajti – Ádány – Kósa, 2008; Nagy, 2005; Aszmann – Kovacsics – Kökönyi – Örkényi és mtsai, 2007; Németh – Aszmann – Halmi – Kökönyi és mtsai, 2010; Simich – Fábián, 2011; Gábor – Kiss, 2006; Gábor – Kiss, 2007.

A kutatásunk vizsgálati módszerei és az eredmények: A résztvevők száma 45 fő volt, a kérdőív 46 kérdésből állt, az utolsó hármat kivéve zárt kérdések voltak. A kérdőív



Kismarci Henrietta
Biológia Bsc, WHSZ tag, PTE TTK

Nekem nagyon tetszett, hogy a tréningeken komoly témákról beszélgettünk játékosan. Először fény se derült rá, hogy milyen kemény témákkal foglalkozunk, csak a végén döbbsentünk rá erre. Nekem sok segítséget nyújtott az angol nyelvi kurzus, mert nem vagyok jó angolos, mindig is a német állt hozzám közelebb. Nagyon sok értékes embert ismertem meg és ugyan nem szerettem volna, hogy így legyen, de mégis, néha megyek a folyosón és már hiányoznak. Tehát egy közösség része lettem. Olyanok is hiányoznak, akikre azt mondtam volna, hogy soha nem fognak.

szociodemográfiai adatokkal(nem, szülők végzettsége, születési idő, lakhely, nemzeti-ség) kezdődött, majd az egészségtudatosságra vonatkozó kérdések következtek, ezután egy tesztsor alapján (a 2013. évi középszintű egészségügyi alapismeretek érettségi egy része) vizsgáltuk az egészségügyi alapismereteket. Mérési skálákat alkalmaztunk, amelyek során alacsonyabb és magasabb mérési szinteket használtunk, például a dohányzással kapcsolatban a magas mérési szinten történt az adatfelvétel, míg az anyagi helyzetüket alacsony mérési szinten kérdeztük le (jó, kevésbé jó).

A kutatás eredményei: A szubjektív egészségi állapot megítélésben a többség inkább jónak (24 fő) tartotta a saját egészségi állapotát (ez több mint a fele volt a tanulóknak). A szubjektív megítélés és az egészségtudatosság között nem volt szignifikáns eltérés. Az egészség megőrzése érdekében végzett tevékenységek közül túlnyomó többségben a testmozgást részesítették előnyben (30 fő).

95%-os megbízhatóság mellett állíthatjuk, hogy a tréningeken való részvétel és az egészségtudat között nincs jelentős különbség, de akik egészségnevelő programokra járnak, körükben megfigyelhető, hogy egészségtudatosabbak és az egészségügyi alapismeretük is jobb eredményt hozott.

Az eredményekből fény derült arra, hogy a kitöltők nagy része dohányzik. Az alkohol vonatkozásában láthatóvá vált, hogy a fiatalok többsége gyakran fogyaszt alkoholt. Csúpn 7 olyan tanuló volt, aki soha nem fogyasztott még alkoholt.

Az egyik feltételezésünk az volt, hogy az egészségügyi ismereteket a tanulók leginkább az internetről szerzik. Ez a feltételezés helytálló volt, viszont az egészségtudatossággal nem hozható összefüggésbe ($p=0,997$).

Az egészségügyi alapismeretek teszteredményét összehasonlítottuk az egészségtudatossággal. A teszten jó eredményt elérték egészségtudatosabbak, mint akik rosszabb eredményt értek el ($p=0,009$).

Fontosnak találtuk, hogy a szexuális magatartást is vizsgáljuk. A mintában szereplő tanulók átlagosan 15,6 évesen kezdik meg a szexuális életet. Megnéztük, hogy a szülőkkel való kapcsolat befolyásolja-e a szexuális élet megkezdését. E tekintetben nagyon kevés eltérés mutatkozott ($p=0,777$), de akik nem élnek szexuális életet, ott rosszabb volt a kapcsolat a szülőkkel, ahol pedig jó a kapcsolat, már élnek szexuális életet.

Megkérdeztük a tanulókat arról, hogy a személyes problémákat kivel beszéljük meg

leginkább. Feltételezésünk szerint, akik a szülőkkel beszélnek a problémáikról, ott a szexuális élet megkezdése is későbbre tolódik, bár ennél a kérdésnél sincs jelentős különbség a válaszok megoszlásában ($p=0,972$).

Kutatásunkban a szociális helyzetre és az egészségtudatosságra is kitértünk, feltételezésünk, miszerint a jobb szociális helyzetben lévők egészségtudatosabbak. Ez valamelyest igazolódott, de jelentős különbség nem volt ($p=0,344$). A rosszabb szociális helyzetűek rosszabb eredményt értek el a teszten, mint a jobb helyzetben lévők. A szülőkkel való kapcsolat és a szociális helyzetösszefüggéseiben megfigyelhető volt, hogy jobb szociális helyzetűek közül sokan rossz kapcsolatot ápolnak a szülőkkel és kevésbé egészségtudatosak. A problémák megbeszélése terén az volt megfigyelhető, hogy a rosszabb szociális helyzetűeknél többen vannak, akik nem a szülőkkel beszélnek meg a problémáikat.

A szociális helyzet és a nemzetiség között jelentős különbséget tapasztaltunk ($p=0,0008$), ez annak tudható be, hogy az megkérdezettek közül az egyik iskolában alapvetően roma, cigány hátrányos helyzetű diákok tanulnak.

Összefoglalás, javaslatok: A vizsgálat eredményeiből arra következtethetünk, hogy az egészségnevelő tréningeken és programokon való részvétel fontos tényezője az egészségmagatartás szakszerű elsajátításának, mert azon tanulónak, akik e programokon részt vettek, a teszteredményük jobb lett. Fontosnak találjuk, hogy az iskolai egészségnevelő programoknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetnie a szexuális felvilágosításra, főleg a védekezési módszerek tekintetében, mert kutatásunkban arra jutottunk, hogy nagyon kevés tanuló választja a megfelelő védekezési módszereket.

Irodalomjegyzék

- Aszmann Anna – Kovacsics Leila – Kökönyi Gyöngyi – Örkenyi Ágota és mtsai (2007): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja, Szexuális magatartás*. 99-103.
- Bíró É. – Balajti I. – Ádány R – Kósa K. (2008): Az egészségi állapot és az egészségmagatartás vizsgálata orvostanhallgatók körében. *Epidemiológiai Tanulmányok*, 149, 46. sz. 2165-2171.
- Gábor Edina – Kiss Judit (2006): A drogfogyasztás hazai tendenciái a '91-es évektől napjainkig 3. *Egészségfejlesztés*, XLVII., 4. sz., 7-13.
- Gábor Edina – Kiss Judit (2007): Mentális egészség és rizikómagatartás-formák összefüggései serdülőkorúak körében. *Egészségfejlesztés*, XLVIII., 1-2. sz. 26-31.
- Ianole, R. – Druica, E. – Cornescu, V. (2014): Health knowledge and health consumption in the Romanian society. *Procedia Economics and Finance*, 8. 388-396.
- Nagy J. (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 105. 4. sz. 263-282.
- Németh Ágnes – Aszmann Anna – Halmai Réka – Kökönyi Gyöngyi és mtsai (2010): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja, Szexuális magatartás*. 55-58.
- Simich Rita – Fábián Róbert (2011): Fiatalok szexuális magatartása – III. rész, Veszélyeztetett korú diákok prevenciós igényei és szükségletei, Iskola – egészségfejlesztés – szexedukáció. *Egészségfejlesztés*, LII. 4. sz. 2-5.

Bogdán Angéla

A Gyermekszegénység Elleni Program vizsgálata – Kisvaszar példáján (kutatás közben)

A kutatási témám a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégiához illeszkedik, ehhez kapcsolódva a Gyermekszegénység Elleni Program megvalósulását vizsgálja Kisvaszaron. A kutatás célja: a program először országos szinten, majd települési szinten való feltárása; a helyi közösség vizsgálata; illetve a program eredményességének vizsgálata a szakemberek, intézményvezetők szemszögéből, azon felül egy átfogó kép nyújtása a település helyzetéről.

Kisvaszar a Sásdi kistérséghez tartozó szegregátum. A falu egészére jellemző az alacsony státuszú lakosság magas aránya. A cigány, roma háztartások aránya az összes háztartáson belül magas, 90% (A kisvaszariszegregátum..., 2014).

Az 2011-ben indult kistérségi „Gyerekesély program” keretein belül épült a faluban egy közösségi ház, ahol különböző foglalkozások, segítő tevékenységek zajlottak. Emellett a program nagymértékben érintette a helyi óvodát, ahol szülőklubot hoztak létre, melynek keretein belül számos nemzetiségi program is megvalósult. Az óvodában dajkát is alkalmaztak, aki cigány származású volt. Kisvaszaron nincs általános iskola, ezért a gyerekek a szomszédos településre, Vásárosdombóra járnak. A kutatási célok között szerepel az is, hogy betekinthessünk az iskola működésébe, az ott zajló programokba, hogy láthassuk, az iskolai és iskolán kívüli programok hogyan kapcsolódnak egymásba és hogyan segíthetik hátrányos helyzetű tanulókat.

A kutatás fő módszere az interjúkészítés, jelenleg ennél a szakasznál tartok: a programban dolgozó szakemberekkel (regionális koordinátor, közösségi ház vezetője) készítettem interjút, ezt a későbbiekben további (helyszíni) interjúk egészítik ki a kutatást. A módszerek között fontos megemlíteni a statisztikai adatok, valamint az országos, települési és intézményi dokumentumok elemzését is, amire a félig strukturált interjúk vázlatát is építettem.

Kisvaszaron a Gyermekszegénység Elleni Program pályázata 2014-ben zárult le. Addig a közösségi ház a sokoldalú közösségi programok – például tanulást segítő foglalkozások, filmklub, nyári tábor – mellett tisztálkodási-mosási funkciót is betöltött, valamint különböző szakemberek (pl. a gyermekjóléti és családsegítő szolgálat munkatársai) segítették a családokat (Hosszú, 2014). Feltételezésem az volt, hogy a program zárulta után már nem működik úgy és nem tölti be azt a szerepet a közösségi ház, amit a forrás erejéig biztosított. Az eddigi interjúkból az derült ki, hogy részben igazolódott a feltételezésem, mert programok nem zajlanak már a házban, de a gyerekek járnak még be a mai napig a fennálló játékkészlettel játszani. A tisztálkodási lehetőség megszűnt, mivel a közösségi házban áram nincs, a falusi önkormányzatnak nincs annyi pénzügyi bevételi forrása, hogy a továbbiakban fizetni tudja a közösségi ház közmű-számláit.

A választott kutatásom még folyamatban van, és a kutatás megkezdése óta egyre inkább tapasztalom, hogy témája nagyon összetett. Terveim szerint fél év múlva lesz elérhető a kutatási eredmények összegzése.

Irodalomjegyzék

- 47/2007. (V. 31.) OGY határozat a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégiáról, 2007-2032. <http://www.complex.hu/kzldat/007hoo47.htm/007hoo47.htm> [2015. 04. 05.]
- A kisvaszari szegregátum bemutatása (2014) In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő. Esélyteremtés a sásdi kistérségben*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék– Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. 62-84.
- Hosszú Sándor Gergely (2014): Kisvaszar Községi Ház. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő. Esélyteremtés a sásdi kistérségben*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék– Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. 85-96.

Csonka Norbert Dávid – Kőszegi Mórió

A komplex telep-program bemutatása a György-telep példáján

Jelenlegi kutatásunk Oláh Anita és Kőszegi Mórió korábbi közös kutatásának folytatása, melyben feltárták a György-telepen – mely Pécs keleti városrészén található szegregátum – folyókomplex telep-rehabilitációs program (vö: Jónás, 2014; Lakatos, 2014) részleteit, részletezték a programelemeket és megpróbálták arra a kérdésekre választ találni, hogy eredményes-e a program. E kérdésre azonban akkor még nem tudtak kielégítő választ adni, mert még a telep-rehabilitációs program a közepe táján járt (Oláh, 2014). Az idei kutatásunkban erre a fontos kérdésre úgy hisszük, már pontosabb választ tudtunk adni. A kutatás célját tehát a következőben határoztuk meg: a pécsi György-telepen zajló komplex telep rehabilitációs program eredményességének vizsgálata.

Kutatói kérdéseink az alábbiak voltak: Teljesültek-e a program célkitűzései? (integráció, életkörülmények, fejlesztések). Változott-e a programban résztvevők szociális helyzete? Munkavállalási lehetőségeik hogyan változtak? Hogyan változott a gyerekek iskolai teljesítménye? Eredményes-e a program? Mitől lehetne (még) eredményesebb a program?

A kutatás során a program szervezőivel, munkatársaival és résztvevőivel félig strukturált interjút készítettünk és azokat elemeztük. Megkérdeztük őket arról, hogy a program céljai (integráció, életkörülmények javítása, fejlesztések) szerintük eddig mennyire teljesültek. Erre a kérdésünkre többnyire azt a választ kaptuk, hogy a célok még nem teljesültek be teljesen, de nagyon jó úton haladnak afelé. Másik fő kérdésünk a foglalkoztatással volt kapcsolatban, itt arra voltunk kíváncsiak, hogy miként sikerül nekik a program kezdete óta munkát találniuk. A válaszok azt mutatják, hogy ugyan nehezen (ennek fő oka a tapasztalt rasszizmus), de sikerül munkát találniuk. A következő kérdésünk a gyerekek tanulmányainak változását akarta megvizsgálni, itt az elhangzott válaszokból arra a következtetésre jutottunk, hogy azok a gyerekek, akik a programban – főként a tanoda-programban – folyamatosan részt vettek, jobban teljesítettek és viselkedtek az iskolában. A fő kérdésünk az volt, hogy összességében eredményesnek ítélik-e a programot az interjúalanyok. Kérdésünkre azt a választ kaptuk, hogy igen, eredményes. Miért? Mert az emberek közösséget hoztak létre. Ez azért fontos, mert korábban az emberek távolságtartóak voltak egymással szemben, azonban mostanra ez megváltozott. Szemléletbeli változásokon mentek keresztül, ami fontos ahhoz, hogy pozitív irányban változzon az életük. Javul a lakókörnyezetük, mivel házaik felújításokon mennek keresztül, és ez nagyon fontos, mert például a telepen levő házaknak a többségében nem volt vizesblokk, így olyan nehézségekbe ütköztek, amikbe egy átlagember nem is gondol bele. Az utak is felújításra kerülnek (TIOP program) még 2015 nyarán, ami szintén fontos, mert a kutatásunk alatt megtudtuk, hogy a rossz út miatt a

mentő nem tudott lemenni az utolsó házhoz. Több ehhez hasonló pozitív megerősítést kaptunk interjúalanyainktól az eredményességre vonatkozóan. Konklúziónk az, hogy a program eredményes, de a programra szánt két éves időtartam túl rövid, és akkor lehetne hatékonyabb, ha hosszabb ideig tartana, hiszen így sokkal jobban elősegíthetnék a változásokat, így például végigkísérhetnék a programban résztvevő diákok iskolai előmenetelét egészen a gimnáziumig és talán tovább is, valamint az ott lakókat segíthetnék a mindennapi nehézségeikben továbbra is.

A kutatás alatt megtapasztaltuk azt, hogy milyen összetett egy ilyen program, és hogy milyen sok ember kell ahhoz, hogy működni tudjon.

Irodalomjegyzék

- Jónás Gergely (2014): *Komplex telep rehabilitáció Pécs, György-telep*. TÁMOP 5.3.6-11/1: <http://www.autonomia.hu> [2014]
- Lakatos Szilvia (2014): *Sikeres roma integrációs programok Pécsett*. Kézirat.
- Oláh Anita (2014): Hátrányos helyzetű – családokat támogató programok eredményessége a pécsi György telep példáján. In: Híves-Varga Aranka –Shäffer János (szerk): *Ablak a világra*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkolégium, Pécs.

Laboda Georgina – Laboda Lilla – Tóth Bernadett – Kőszegi Krisztián

Általános és középiskolai tanulók cigányságra vonatkozó ismeretei egy kérdőíves vizsgálat tükrében

Kutatásunkat a Wlisslocki Henrik Szakkollégium kutatási pályázata keretén belül valósítottuk meg. A kutatás lebonyolítói Laboda Lilla, Laboda Georgina, Tóth Bernadett a PTE Bölcsészettudományi Kar hallgatói, illetve Kőszegi Krisztián a PTE Természettudományi Kar hallgatója.

A kutatásunk célja, hogy megismerjük az általános és középiskolás tanulók cigányságra vonatkozó ismereteit, hogyan gondolkodnak, milyen kialakított képük van a cigányságról. A kutatás módszerének a kérdőíves felmérést választottuk, hogy a legpontosabban tudjuk összegyűjteni a szükséges információkat. Kutatásunkat egy pécsi, többnyire homogén tanuló-összetételű általános iskolában és gimnáziumban valósítottuk meg, mivel ebben az iskolában az általános és középiskolai tanulók is jelen vannak. A vizsgálat során két 5. osztályban és két 10. osztályban töltöttük ki a kérdőívünket, ami 78 főt érintett. A kutatás kezdetekor azt feltételeztük, hogy az általános iskolások nincsenek tisztában a cigányság fogalmával, kevés és pontatlan információval rendelkeznek, a középiskolás fiataloknak pedig sztereotip ismereteik vannak. A kutatási eredményeinkkel arra kívánunk rávilágítani, hogy az általános iskolás tanulóknak szükségük van alapvető ismeretek megszerzésére a cigánysággal kapcsolatban, mivel megfelelő ismeretek hiányában középiskolás korukra csak sztereotip ismeretekkel rendelkeznek, és ez hozzájárul a cigányokról kialakított negatív kép terjedéséhez.

A kutatás lebonyolítását azzal kezdtük, hogy feldolgoztuk a vonatkozó szakirodalmakat. Ezek után összeállítottuk a kérdőívet. Ekkor döntöttük el, hogy mire is szeretnénk rákérdezni a kérdőívben. Egyszerre vizsgáltuk a diákok tudását a cigányságról és hogy hogyan gondolkodnak róluk. A kérdőívünkben 12 kérdés szerepelt, ebből 5 nyitott kérdés volt és csak az utolsó igényelt részletesebb kifejtést. A kapcsolatfelvétel az iskolával elég nehezen működött, de végül fogadtak minek. Ekkor bevittük a már kész kérdőívünket és a szülői beleegyező nyilatkozatokat, mivel a lekérdezettek még nem 18 évesek. Még kétszer mentük be az iskolába, egyik alkalommal a két 5. osztályt, másik alkalommal a két 10. osztályt lekérdezni. Végül a kérdőív kiértékelése és feldolgozása volt a feladatunk. Kíváncsiak voltunk, hogy a különböző nemzetiségi csoporthoz tartozó diákok mit tudnak, gondolnak a cigányságról. Erre szolgált a kérdőívünk második pontja, ahol leírhatták, ők melyik nemzetiséghez sorolják magukat. Érdeklődtünk, hogy az általános iskolások tudják-e a cigányságra vonatkozó alapinformációkat, ezért kérdeztünk rá arra, hogy van-e cigány himnusz, ismernek-e cigány mesterségeket, illetve képi ábrázolásban láthatják a cigány zászlót. Rákérdeztünk néhány gyakran használt

cigány szó jelentésére, ilyen például a dikh, more... stb. A diákok komfortérzetét a 11. kérdéssel zavartuk meg, ahol már objektív vélemények születtek. A 12. kérdésben derült fény arra, hogy a jelenlegi generáció mit tud, mit gondol a cigányságról, arra a kérdésre válaszolva: mi jut eszedbe arról, hogy cigány? Ennél a kérdésnél szinte csak negatív jelzőkkel illették a cigányokat, de sokszor megjelent az is, hogy „de vannak jók is”. A kérdőívek kiértékelése után beigazolódott a hipotézisünk. Erre a javaslatunk az lenne, hogy már az általános iskolában a tananyagba bele kellene építeni a cigányság történetét és kultúráját. Kutatásunk egyúttal igazolja a felhasznált szakirodalomban olvasottakat (Ladányi – Szelényi, 1997; Ligeti, 2006).

Irodalomjegyzék

Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 12. 3-6.

Ligeti György (2006): Sztereotípiák és előítéletek. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2006*. TÁRKI, Budapest. 373-389.

NAPLÓ

- 118 Bogdán Melinda: Recenzió a Görögkatolikus Cigány Szakkollégium 2011/2012- es évkönyvéről
- 119 Orsós János Róbert: Recenzió a Jezsuita Roma Szakkollégium 2012/13-as évkönyvéről

Bogdán Melinda

Recenzió a Görögkatolikus Cigány Szakkollégium 2011/2012- es évkönyvéről

A Görögkatolikus Cigány Szakkollégium évkönyve a megalakulást követő év eredményeiről, történeti háttéréről, és működéséről ad egy rendszeres, áttekinthető ismertetőt. Az évkönyv első fejezete az *Elkezdődött* címet viseli. Itt világossá válik, hogy a Szakkollégium a görögkatolikus szellemiségen keresztül *Teremtődik* meg, és hogy az ember fontosságát emeli a középpontba, kiemelve az isteni közreműködést, és az emberbaráti szeretet, mint ahogy Makkai László, a kollégium igazgatója a bevezetésben említi. A történeti háttérrel kapcsolatban kiderül, hogy számos tanácskozás előzte meg a szakkollégium létrejöttét. Az egyházi vezetők a tapasztalatcserét követően abban állapodtak meg, hogy a cigányság társadalmi felzárkóztatása missziós feladat, és hogy hosszabb távú megoldást kell keresni a problémára. A tanácskozások során arra jutottak, hogy a szakkollégiumban a tehetséggondozás, és a hátránykompenzáció párhuzamosan működjön. Ezen diskurzusok után 2011-ben négy történelmi egyház aláírta az egyezményt. A történelmi egyházak közül a Görög-katolikus Egyház, a Magyarországi Református Egyház, a Magyarországi Evangélikus Egyház, és a Római katolikus Egyház vezetői írták alá a szándéknyilatkozatot, amit a magyar kormány elé terjesztettek. Mind a négy egyház azt a közös álláspontot képviselte, hogy a szakkollégiumok a tanulmányi rendszer, a spiritualitás, a közismereti tárgyak, a kultúra, valamint a nyelvképzés fundamentumán fog nyugodni. Ahogy az évkönyv kiemeli, mindegyik szakkollégium nyitott a hasonló gondolkodású nem cigány hallgatókra is, ami a tagfelvételt követően eredményesnek mutatkozott. A Görögkatolikus Cigány Szakkollégium, mint a többi három fent megnevezett egyházi szakkollégium, komplex szolgáltatást nyújt a fiataloknak. A számos főbb programelem mellett kiemelném azokat, amik alapot adnak a szakkollégium működésének:

- Kulturális modul: Identitás, és kultúraépítés mellett népismeret oktatás is zajlik.
- Spirituális modul: A hit elmélyítése, és alapvető teológiai ismeretek szerzése a célja.
- Közismereti modul: Számos praktikus (közösségszervezés, pályázatírás, ügyintézés stb.) programelem mellett, önismereti foglalkozások zajlanak eme modulban.

Ezen modulokon belül hetente egyszer megvalósul egy pszichológus által koordinált bibliai alapokon nyugvó erkölcsi gondolkodásmód kialakítása. Havonta egyszer társadalmi kérdéseket érintenek, amik interaktív módon valósulnak meg. Valamint félévente egy alkalommal önkéntes tevékenységbe is belekóstolhatnak a hallgatók, hogy ezzel is

a társadalmi felelősségvállalásukat erősítsék. Minden hallgatót szakmai mentor, egyetemi oktató segít, hogy az adott szakterületén el tudjon mélyülni. Ezzel függ össze, hogy a hallgató egy egyéni tanulmányi rendet állít össze, amit az adott félév során teljesít a mentor koordinálásával. Fontos kiemelni, ahogy az évkönyv is megemlíti, hogy az idegennyelv oktatásra is nagy hangsúlyt fektetnek, ami egy félévben 30 órát tesz ki. Az évkönyv továbbá szemezget abból a rengeteg programelemből (ezt szépen bemutatja az a színes fotósorozat, amely az könyv végén jelenik meg), ami az adott évben megvalósult, továbbá olyan interjúk hangzanak el a szakkollégisták tollából, ami azt érzékelteti, hogy a szakkollégium számos szolgáltatása milyen hasznos a számukra. Összefoglalva, a szakkollégium megalakulása, és működése nagyon fontos mérföldkő, valamint nagy segítség a fiatal tehetséges hátrányos helyzetű cigány/roma, vagy hátrányos helyzetű hallgató számára. Remélhetőleg még számos ilyen jellegű kezdeményezés fog táptalajra lelni, hogy ezzel is elősegítse a társadalmi integritást.

Orsós János Norbert

Recenzió a Jezsuita Roma Szakkollégium 2012/13-as évkönyvéről

A Jezsuita Roma Szakkollégium (későbbiekben: JRSZ) évkönyvének elolvasása után egy szimpatikus, jól szerveződő közösség megalakulásáról, és működéséről tudhatunk meg többet. A rövid terjedelmű, de a részletes, világos információ közlés igényével fellépő évkönyv tartalmi felépítésétől kissé eltérően, recenziómban elsőként a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) megalapításáról; a JRSZ létrejöttéről, illetve a JRSZ által megvalósított projektekről, majd a JRSZmentor, tanulmányi és spirituális programjáról; az első szimpózium lebonyolításáról; végül pedig a Diákbizottság működéséről és a szabadidős tevékenységeiről szeretnék beszámolni.



Ádám Anetta, Makkai László, Péter Mónika
(2012): Görögkatolikus Cigány Szakkollégium
2011/2012-es Évkönyve.

Készült a Közigazgatási és Igazságügyi
Minisztérium Társadalmi Felzárkózásért Felelős
Államtitkárság IX. ÁJ/760/2011. számú támogatásának jóvoltából.

M. Beer Ilona – Keller Katalin (2013): Jezsuita
Roma Kollégium és Szakkollégium Évkönyv
2012/2013. Copyrama Kft, Budapest.
<http://jrsz.hu/wp-content/uploads/2014/01/%C3%89vk%C3%B6nyv.pdf>
[2015.06.12]

A Jezsuita Roma Szakkollégium a 2011-ben, civil kezdeményezésből megalakult Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat laza szövetségéhez tartozik, melynek további tagjai közé tartozik a Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégium, a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium, a Wáli István Református Roma Szakkollégium és a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium. A négy történelmi egyház: a jezsuita, a görögkatolikus, az evangélikus és a református egyház példaértékű módon fogott össze egy közös cél elérése érdekében, nevezetesen a roma szakkollégiumok és azok hálózatának életre hívásában. Mivel a KRSZH önálló szakkollégiumait külön-külön a történelmi egyházak tartják fenn, így a szakkollégiumok teljes autonómiával rendelkeznek szakmai és lelki életük szervezésében, ösztöndíj szabályzatuk, és felvételi rendszerük kidolgozásában.

2011-ben Forrai Tamás SJ élenjárásával a Jezsuita Roma Szakkollégium azzal a célkitűzéssel jött létre, hogy a katolikus szellemiség elmélyítésével, a felsőoktatásban résztvevő roma hallgatók tehetséggondozásával, integrációjával és felzárkóztatásával jelentős eredményeket érjen el. További célja, hogy a megfelelő szaktudás, ismeretek, képességek elsajátíthatóságának biztosításával hozzásegítse a fiatal roma értelmiségieket egy szolidáris társadalom építéséhez. 2012-ben a „Tudás, közösség, jövő” címet viselő Európai Unió pályázat elnyerését követően a JRSZ-nek öt féléven át lehetősége van színvonalas tehetséggondozás biztosítására. A projekt nagy hangsúlyt fektet a hallgatók alapkészségeinek fejlesztésére, a kettős identitás erősítésére, a szakmai előrehaladás biztosítására. Ezt a célt nagyban elősegíti a szakkollégium mentor- és tanulmányi programja. A szakkollégiumi mentor program lehetővé teszi a szakkollégisták fejlesztési feladatainak koordinálását, valamint a személyes életvezetést. Fő célja, hogy a hallgatókat külső támogatással biztosabb, tehetségüket jobban kibontakoztató növekedéshez segítse.

A JRSZ roma fiataljai egyfajta virtuális szakkollégiumot alkotva, havonta egy hétvéget töltenek el együtt, melynek keretében neves előadókkal fontos közéleti témákat dolgoznak fel. Ugyancsak ezen hétvégék ideje alatt van lehetőségük a hallgatóknak azon kurzusok teljesítésére, melyek a szakkollégium tanulmányi programját képző modulokba illeszkednek.

A modulok a következők:

- Kettős identitás modul, mely a cigány és a magyar identitás erősítését, és a békés együttéléshez szükséges szemlélet kialakítását szolgálja.
- A spirituális modul célja, hogy a fiatalok alapvető jártasságot szerezzenek teológiai és egyházi kérdésekben.
- A közismereti modul pedig azt szolgálja, hogy a szakkollégisták biztos alapokkal rendelkezzenek az értelmiségi világban.

A tanulmányi program moduljain kívül kiemelten fontos szerephez jut az idegennyelv oktatás, melynek célja az, hogy a hallgatók a diplomájukhoz szükséges nyelvvizsgát megszerezzék.

A szakkollégiumon belüli demokrácia megvalósulását segíti elő a Diákbizottság – melynek elnöke Farkas András és diáktársai –, amelyben nagy hangsúlyt fektetnek a szakkollégium kulturális életének fellendítésére, azonban a legfőbb céljuk az, hogy a szakkollégium tagjait közel hozzák egymáshoz és egy erős, összetartó közösséget alakítsanak ki.

2013-ban komoly mérföldkőhöz ért a Jezsuita Roma Szakkollégium, ugyanis ekkor került megrendezésre az első szimpózium „A szabadság mítosza?!” címmel. A szimpózium egy összetett program sorozat volt, mely során előadást tartott többek között Osztolykán Ágnes, Sztojka Attila, és Choli Daróczi József. Az előadásokat szekcióülések követték a polgárjogi mozgalmak témaköreiben, melynek eredményeit az egyes szekciók vezetői egy plenáris előadás formájában megosztottak a többiekkel.

A kemény munka mellett természetesen jut idő a kötetlenebb szabadidős programokra, és a kikapcsolódásra. A programok keretében sportnapokat rendeznek, tánctanulásra, illetve utazások lebonyolítására is van lehetőségük, melyek legfőbb előnye az, hogy kiváló csapatépítő jelleggel bírnak. A hallgatói beszámolók alapján világossá vált számomra, hogy egy rendkívül színes összetételű társágot alkotnak a JRSZ fiataljai. A szakkollégisták nagy része nehéz körülmények között él, különböző családi és kulturális háttérrel rendelkezik, s fontos számukra, hogy egy összetartó közösség tagjai lehessenek. Éppen ezért örömdetes kezdeményezésnek tekinthetjük ezen hallgatók szellemi és lelki támogatását, tehetségük és személyiségük kibontakoztatását célként kitűző, a Jezsuita Roma Szakkollégiumhoz hasonló szakkollégiumok létrehozását.



MI VAGYUNK A VILÁG NOJ NYISZ LUMECÁRÁ WE ARE THE WORLD -----KÉPGALÉRIA



Eljön az idő

Amikor mindenki szembesül vele
Amikor a világnak együtt kell lépnie
Hisz emberek halnak meg
Itt az idő hogy kezet nyújtsunk
Mert ez a legnagyobb ajándékunk

Nem folytathatjuk

A napról napra élést
Hogy majd valaki, valamikor változtat
Mi mindannyian Isten
Nagy családjába tartozunk
És a szeretet minden amire szükségünk van.

Mi vagyunk a világ

Mi vagyunk a gyerekek
Mi tehetjük szebbé a holnapot
Kezdjünk el adni
Vannak lehetőségeink
Mi megmentjük a mi életünket
És igaz, hogy mi tesszük jobbá a világot
Csak te és én

Küldd el nekik a szívedet

Tudni fogják hogy van aki törődik velük
És az életük szabad és erősebb lesz
Mint Isten aki a követ kenyérré változtatta
Nekünk csak segítő kezet kell nyújtanunk

Mi vagyunk a világ

Mi vagyunk a gyerekek
Mi tehetjük szebbé a holnapot
Kezdjünk el adni
Vannak lehetőségeink
Mi megmentjük a mi életünket
És igaz, hogy mi tesszük jobbá a világot
Csak te és én

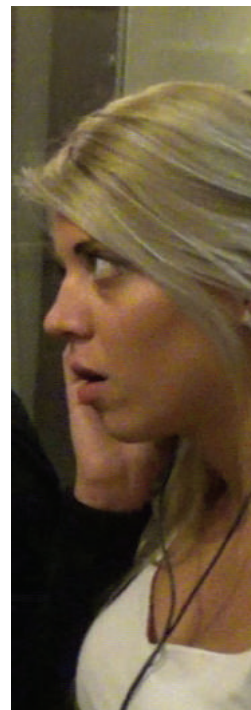
Küldd el nekik a szívedet

Tudni fogják hogy van aki törődik velük
És az életük szabad és erősebb lesz
Mint Isten aki a követ kenyérré változtatta
Nekünk csak segítő kezet kell nyújtanunk

Mi vagyunk a világ



MI VAGYUNK A VILÁG



NOJ NYISZ LUMECÁRÁ



Vinyé dobá,
trébé toc szá prisjipény
biny o fi, dáká noj uná mirzsjény
Dá, ká aminyi maré, ált nu nyé rāmínyé
háj, sí fij tu ku minyé.

Nu poc kusztá
zuá pã zuã
uvig ált szá-c gye, szá c-ázsutyé
Noj nyé cînyény toc lá jél, lá Dimizou-l bun
nyé plásjé, ált nu trébujé.

Noj nyisz kupij,
sí lumecára,
ony fásjé kusztu szá fijé bun
lu toc în cărásztá
Dáká áj, lu álc szá dáj,
szá-c fijé māj binyé,
sí lá szá fijé kusztu nyé bun māj repé.

Szuflyitu-c mīj

Szá styijé, ká lyé grizsjésty
sí ly-o fi kusztu szlobod sí bun
ká Dimizou în nor, dîn tyinã pit-o dát
noj mîná dăgyény lu unápált.

Noj nyisz kupij,
sí lumecára,
ony fásjé kusztu szá fijé bun
lu toc în cărásztá
Dáká áj, lu álc szá dáj,
szá-c fijé māj binyé,
sí lá szá fijé kusztu nyé bun māj repé.

Szuflyitu-c mīj
Szá styijé, ká lyé grizsjésty
sí ly-o fi kusztu szlobod sí bun
ká Dimizou în nor, dîn tyinã pit-o dát
noj mîná dăgyény lu unápált.

Noj nyisz kupij, sí lumecára ...

