

CEGLÉDI TÍMEA

Phd, adjunktus, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,
Neveléstudományi Tanszék, Debreceni Egyetem

BORDÁS ANDREA

Phd, adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem

A hátrányos helyzet és a tehetséggondozás összekapcsolódási lehetőségei és fiasokai szakkollégiumi keretek között Magyarországon

A felsőoktatás tömegesedésével egyre több nem tradicionális hallgató vesz részt a felsőoktatásban, közöttük sok társadalmilag kedvezőtlenebb helyzetű hallgató. Tanulmányunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi történik ezekkel a hallgatókkal az egyetemi-főiskolai évek során. A kérdés azért is élvez aktualitást, mert nemcsak a hallgatói összetétel, hanem a hallgatói lét minősége is változásokon megy keresztül. Egyre nagyobb szerephez jutnak azok a hallgatói közösségek, amelyek egyfajta védőbálót jelentenek a hallgatók körül a széttöredezett felsőoktatásban. Ezen közösségek közül a szakkollégiumokat vizsgáljuk, amelyek a felsőoktatás legrégebbi hagyományaiból építkező tehetséggondozó kezdeményezéseként különösen nagy szerepet tudnak játszani a hátrányok kompenzálásában.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, tehetséggondozás, szakkollégium

Possibilities and Fiascos of Connection Between Socially Disadvantaged Situations and Talent Management in Colleges for Advanced Studies in Hungary

Nowadays there are more and more students with non-traditional background in higher education. The massification of the higher education opens gates also for socially disadvantaged students to participate in this level of education. In this study we focus on what happens with socially disadvantaged students in these years of university. This is an actual problem not just because of the changes in student groups' composition but also because of changes in the quality of students' life. Supporting, protecting student communities get more and more importance in students' life. We study those colleges for advanced studies, which has old traditions in talent management and could have an important role in compensating disadvantages.

Keywords: socially disadvantaged students, talent management, colleges for advanced studies

1. Bevezetés

A felsőoktatásban egyre több nem tradicionális hallgató vesz részt: olyan hallgatók, akik számára idegen a felsőoktatási környezet, mivel korábban nem volt jellemző, hogy az ő korosztályukból vagy társadalmi rétegükből ilyen sokan járjanak egyetemre vagy főiskolára. A korábban csak vendégnek számító, de ma már tömegesen jelenlévő hallgatók közül jelen tanulmány azokra fókuszál, akik társadalmi hovatartozásuk által színesítik az új hallgatói sokaságot. A felsőoktatás tömegesedésével megnyílt kapukon a társadalmilag kedvezőtlenebb helyzetű hallgatók közül is egyre többen besodródnak. Arra a kérdésre, hogy a társadalmi egyenlőtlenségekre ez milyen hatással van, három momentumban ragadható meg a válasz. Egyrészt a bekerülés pillanatában, vagyis abban, hogy a többi társadalmi csoporthoz képest a felsőoktatás mekkora szeletéből, valamint milyen presztízsű szakokból részesülnek a szóban forgó hallgatók – legyen az az önszelekció, vagy a szelekció eredménye. A második momentum, hogy az egyetemi-főiskolai évek alatt mi történik a hallgatókkal. Mit nyújt számukra a felsőoktatás azon kívül, hogy diplomássá teszi őket: Képes-e kompenzálni a származás okozta hátrányokat a kulturális és társadalmi tőkét illetően is? A harmadik momentum pedig a munkaerő-piaci boldogulás: az, hogy a korábban a felsőbb rétegek privilégiumának számító diploma ugyanolyan belépőt jelent-e egy munkahelyre ma a különböző társadalmi csoportokból érkező frissdiplomások számára.

Tanulmányunkban a második momentumot nagyítjuk ki. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi történik a hátrányosabb helyzetű hallgatókkal az egyetemi-főiskolai évek során, mit nyújt számukra a felsőoktatás azon kívül, hogy diplomássá teszi őket. Képes-e kompenzálni a származás okozta hátrányokat a kulturális és társadalmi tőkét illetően is? Ezek a kérdések azért is aktuálisak, mert nemcsak a hallgatói összetétel, hanem a hallgatói lét minősége is változásokon megy keresztül (Hrubos, 2009; Pusztai et al., 2011; Polónyi, 2016, 2019; Kállai, 2011). Egyre nagyobb szerephez jutnak azok a hallgatói közösségek, amelyek egyfajta védőhálot jelentenek a hallgatók körül a széttöredezett felsőoktatásban (Pusztai, 2011).

Vizsgálatunk a szakkollégiumok hallgatói csoportjait állítja előtérbe, azt vizsgáljuk, hogy a felsőoktatás legrégebbi hagyományaiból építkező tehetséggondozó kezdeményezései milyen szerepet tud(ná)nak játszani a hátrányok kompenzálásában. Tanulmányunk első részében az elméleti kereteket, lehetőségeket tekintjük át, a második empirikus részben pedig két fő kérdésre keressük a választ debreceni szakkollégiumok vezetőivel készült interjúk alapján: (1) A szakkollégiumokba való bekerülésnél érvényesülnek-e a szelekciós mechanizmusok a társadalmi hovatartozást illetően? (2) Mi történik azokkal a hátrányos helyzetű hallgatókkal, akik bekerülnek? A szakkollégiumokon belüli rejtett folyamatoknak köszönhetően felerősödnek, vagy csökkennek a származásbeli egyenlőtlenségek?

Ezekre a kérdésekre egyrészt a makroszintű feltételek, s a már meglévő kutatási eredmények összefoglalásával kívánunk választ adni, másrészt pedig a szakkollégiumok rejtett folyamataiba nyújtunk betekintést saját, szakkollégiumi vezetők körében végzett interjús vizsgálatunk elemzései alapján.

2. Hátrányos helyzetűek tehetséggondozása a felsőoktatásban – formális keretek

2.1. A hátrányos helyzetűek tehetséggondozásában való részvételének hagyományai

A XX. század elején virágzó, nép felé forduló mozgalmak, kezdeményezések (például a népi tanárokat kinevelő Eötvös Collegium, a Horthy Miklós Ösztöndíjalap, az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés Mozgalma, a Petőfi-ösztöndíj, a Sárospataki Gimnázium tehetségvizsgái, a népfőiskolák, a Györffy István Kollégium és a népi kollégiumok stb.) céljainak összegzéseként megállapítható, hogy a parasztság felkarolása és a tehetséggondozás egybefonódása a sajátos történelmi helyzet miatt természetes a század első felében (pl. Harsányi, 1994; Ferku, 1996; Micheller, 1996; Pornói, 2010; Papp, 2008; Kovács, 1991; Ceglédi, 2019). E korszak tehetségmentő gondolatai egybeestek az ország boldogulását célzó, a legszegényebbek felé forduló gondolatokkal. A nemzet sorsa múlt azon, hogy a társadalom jelentős részét kitevő parasztság és munkásság gyermekeit taníttassák. Ha az oktatáson belül csak a felsőoktatást vesszük szemügyre, akkor is elmondható ugyanez erről a korszakról. A Györffy István Kollégium és az Eötvös Collegium is az ország, a vidék boldogulását kívánták szolgálni, mégpedig a vidékben rejlő források kiaknázásával: tehetségeinek felkarolásával – még ha az e cél felé vezető út konkrét lépéseiben nem is értett egyet a két tábor (részletesebben lásd: Ceglédi, 2019).

A szocialista hatalomátvételt követő ideológia szintén az ország boldogulását kívánta szolgálni, de más szellemiség, s más módszerek jegyében. 1948-ban államosították az iskolákat (1948/XXXIII. trv.). Az integritáson alapuló oktatásban nem volt helye a kivételes bánásmódot biztosító kezdeményezéseknek. Ilyen módon a népfőiskolai és népi kollégiumi mozgalmak 1948/1949-es hirtelen befagyasztását, az Eötvös Collegium 1950-ben bekövetkezett bezáratását követően sokáig nem folyt kiválogatáson és kivételes bánásmódon alapuló intézményes, tömegekre kiterjedő tehetséggondozás Magyarországon (Harsányi, 1994; Congdon, 1998; Szijártó, 1991), noha a gondolatok szintjén az iránta felébresztett, vagy éppen ébredező igény nem szűnt meg egyik pillanatról a másikra. A tehetséges diákok központilag kezdeményezett felkarolásának virágzó tendenciája megváltozott. A hangsúly az ipari iskolákra és az iparitanuló-képzésre tolódott, ami mögött a szocialista típusú nagyipar szakmunkásigénye állt (Harsányi, 1994; Micheller, 1996).

Noha a XX. század első fele, s a szocialista korszak között történelmi, politikai vagy gazdasági szempontból nehéz párhuzamot vonni, az oktatás legáltalánosabb célrendszerében mégis található hasonlóság. Egyik korszakban sem pusztán maga az egyén volt a fontos, hanem egy általánosabb, társadalmi mértékű cél, amelynek az egyén csupán alakítója vagy alárendeltje volt. A Vekerdy által szociocentrikus nevelésnek nevezett nevelésfelfogás tapintható ki e két korszakban (idézi Zrinszky, 2000). A rendszerváltást követően e nevelésfelfogás gyengülése figyelhető meg, amellyel párhuzamosan egyre felerősödtek az egyénközpontú nevelés jelei, tehát az a szemlélet, hogy a társadalom – így az oktatás is – az egyénért van (Zrinszky, 2000). Ennek egyik előjeleként értelmezhető az 1985. évi I. törvény az oktatásról, amelyben a tehetséggondozás önmagáért való értéknek jelenik meg – vagy legalábbis kevésbé konkrét, kevésbé megfogható az az össztársadalmi cél, amely támogatására hivatott, és ez a megfoghatatlanság továbböröklődik a későbbi törvényi szövegekre is. Ezekben kevésbé hangsúlyos a tehetséggondozás és a hátrányos helyzetűek felkarolásának összekapcsolódása, mégpedig a társadalmi funkció elmosódottsága és a szociocentrikus nevelésfelfogással szemben előretörő egyénközpontú nevelésfelfogás miatt. E két, a felsőoktatást igen erőteljesen érintő feladatot sokkal inkább elkülönülten értelmezik. A tehetséggondozás szereperősödésével párhuzamosan halványulni látszik a hátránykompenzálással kapcsolatban tanúsított felelősségvállalás – vagy legalábbis más módon képzelik el azt, mint korábban.

Összességében két gyenge pontja van a mai makroszintű feltételeknek (elsősorban a törvényi-jogszabályi háttérnek) a tehetséggondozást illetően az ezredforduló után. Egyrészt alulértékelt a tehetségek felkutatásának jelentősége a felsőoktatásban, másrészt pedig még mindig kevés figyelem fordítódik azokra, akik önerejükől nehezebben boldogulnak tehetségük kibontakoztatásában. A tehetséggondozás és a hátrányos helyzet kezelése nagyrészt külön feladatként értelmezett, csak az utóbbi években kötődik össze a hivatalos dokumentumokban.

A felsőoktatásban számos olyan korrekciós forma él, amely a hátrányosabb helyzetű hallgatók számára kíván segítséget nyújtani. Ezek egy része szociális alapon közelít a problémához, pénzbeli juttatások formájában kívánja ellensúlyozni az otthonról hozott hátrányokat. E hátrányok azonban összetettebbek annál, minthogy pusztán anyagi segítségnyújtással kiegyenlíthetők lennének. A kedvezőtlenebb helyzetű családok gyermekei a gazdasági mércével megragadható források szűkösségén kívül más területeken is hátrányt szenvednek. A társadalmi ranglétra alján lévő családok esetében ugyanis a kulturális és kapcsolati tőkével való ellátottság is gyengébb, mint a ranglétra túloldalán (Bourdieu, 1978; Pusztai, 2009; Coleman, 1998). Az úgynevezett rászorultsági alapon adható juttatások nagy segítséget jelentenek, és szükségesek is a felsőoktatásban való boldoguláshoz, de ez a hátrányos helyzetnek csupán egy egyoldalú kezelését jelenti. A probléma azonban ettől bonyolultabb, több, egymást erősítő dimen-

zióból tevődik össze, ezért érdemes a családi hátrányok puhább, rejtőzködőbb dimenzióira is odafigyelni, különösen a felsőoktatási akadémiai szocializációban tapasztalható széttöredezettség miatt fennálló bizonytalanságok közepette (Pusztai, 2009; 2011; Pusztai et al., 2011).

Erre alkalmas a hátrányos helyzet oktatásba integrált kezelése. A magyarországi felsőoktatás jellemző öröksége, hogy inkább spontán módon megy végbe ez a folyamat, s csak késve terjedtek el az olyan kezdeményezések, ahol szélesebb körben elérhetővé váltak a hátránykompenzálást a tehetséggondozással együttesen végző intézmények, programok.

Ami a tehetséggondozást illeti, elmondható, hogy mára nagyon elszaporodtak a tehetségek felkarolását felvállaló általános- és középiskolák, valamint felsőoktatási intézmények (Balogh & Tóth, 2000; Mező, 2004a). Soha nem látott méreteket ölt a tehetséggondozás világszerte, s világszínvonalú kezdeményezéseket láthatunk Magyarországon is (Mező, 2004a, 2004b; Gordon Győri & Nagy, 2011). Az Európai Unió nagy hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra. Erre törekvő gondolatai megjelennek számos dokumentumban (Lisszaboni Stratégia, Bergeni Nyilatkozat, Európai Ifjúsági Paktum, 7. Tudományos Keretprogram) és kezdeményezésben (pl. számos országban van speciális tehetségsegítő képzés a pedagógusok számára) (idézi 126/2008: 3.1.). Mindemellett az Első Európai Tehetségnap is az EU elkötelezettségét mutatja, ahol az elméleti és gyakorlati szakemberek találkozhattak, s kimondásra került, hogy a tehetséggondozással kapcsolatos politikai döntéseket a tudományos eredményekre alapozottan hozzák meg („evidence based policy”) (Budapesti Nyilatkozat 2011, Halász, 2009).¹ Országos szintű programmá nőtte ki magát az Arany János Tehetséggondozó Program, amely 2000-ben indult az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, a Nemzeti Tehetség Program, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, a Magyar Tehetséggondozó Társaság tevékenysége, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, a tehetségpontok, a tehetségnevelésről szóló konferenciák (és még hosszsan folytathatnánk a sort) is a tehetséggondozás virágzására utalnak (Balogh & Tóth, 2000; Rajnai, 2010; Münnich & Mező, 2010). 2011-ben 512 tehetségpont működött országszerte és a magyarlakta határon túli térségekben, 2020-ban ugyanez a szám 1200 fölötti (tehetseg.hu).

Láthatjuk, hogy a tehetséggondozó programok, szervezetek egyre inkább behálózzák a diákok lehetőség-halmazát. Félő azonban, hogy még így is csupán epizód-jellegűek egy-egy ember életében, s szigorúan egy-egy életszakaszhoz köthetők. A tehetségek megvalósulásának göröngyös útján éppen a különböző szakaszok közötti átmenetek jelentik a legnagyobb buktatókat. Amikor középiskolát, egyetemet kell választani, vagy amikor már egy új középiskolában

1 Az eseménynek Magyarország adott otthont 2011. április 7-9. között.

találja a diák magát, akkor hiányzik a legjobban a folyamatosság, amely nem is várható el a különböző iskolatípusokhoz kötődő programoktól. Erre megoldásként a tehetséggondozó programok a folyamatosság elvéből kiindulva az egyes tehetséggondozási formák közötti összekapcsolódások erősítését célozzák meg, s a hálózatosodás útjára léptek. Mindamellet más összefonódások is tarkítják a tehetséggondozás rendszerét. 2008-ban a DETEP hivatalosan is kapcsolatot kezdeményezett a Debreceni Egyetem szakkollégiumaival és a tudományos diákkörökkel, s pár évre rá született meg az a kezdeményezés, amely a TDK és a doktori képzés összekapcsolódásának adott formális keretet. A közoktatás és a felsőoktatás tehetséggondozásában is vannak érintkezési pontok. Az Útravaló pályázatból részesülők például automatikus meghívást kapnak különböző mentorprogramokba és szakkollégiumokba, a OKTV helyezések segítenek a felsőoktatásba való bekerülésben, az egyetemek tehetségpontjai fokozottan ügyelnek az utánpótlás megtalálására, a Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram a középiskolába való átmenetet segíti és már általános iskolás korban lehetőséget ad kapcsolat létesítésére egyetemistákkal, a felekezeti roma szakkollégiumok disszeminációs tevékenysége számos középiskolást és hallgatót elér, és olyanra is akad példa, ahol középiskolások és egyetemisták együtt dolgozhatnak (pl. a Pannon Egyetem Erdős Pál Tehetséggondozó Programjában) (Balogh, 2009; Rajnai, 2010; Münnich & Mező, 2010; 126/2008.). Hogy mennyire bejáratottak ezek az egybefonódások, nagyon sok tényezőtől függ. Az Arany János Tehetséggondozó Program hatásvizsgálatában például Liskó Ilona és Fehérvári Anikó arra hívták fel a figyelmet, hogy még ez a jól beváltak ítélt program sem tudja biztosítani a programból való kikerülés után a folytonosságot. Az 5 évig burokban nevelt diákoknak nehéz boldogulniuk a felsőoktatásban, az „Aranyos” tanárok pedig nincsenek olyan információk birtokában, amelyekkel ezen segíteni lehetne: hiányos ismertekkel rendelkeznek például a felsőoktatásban igénybe vehető támogatásokról, lehetőségekről (Fehérvári & Liskó, 2006).

A törvényi-jogszabályi háttérben deklarált cél az esélyegyenlőség biztosítása mindenki számára, és a tehetséggondozó programok kínálata is széles. Mégis azt tapasztaljuk, hogy a hátrányosabb helyzetűek a felsőoktatás alacsonyabb presztízsű és kevésbé piacképes szakjaira jelentkeznek, gyengébben teljesítenek a felsőoktatásban, rosszabb eséllyel indulnak a munkaerőpiacon, s kevésbé részesülnek a különböző felsőoktatási tehetséggondozási formákban (Erős, 2010; Ceglédi, 2009; 2010; Fónai & Márton, 2010; Fónai et al., 2011; Gáti, 2010; Kardos, 2016; Márkus, 2010;).

Az első és legfontosabb kérdés a bekerülés a hátránykompenzálás szempontjából, hogy mi alapján azonosítják azokat a tehetségeket, akik a felsőoktatás tehetséggondozási lehetőségeiből részesülhetnek. A DETEP-be (ma már) és a szakkollégiumokba többnyire felvételi alapján lehet bekerülni, TDK-ra pedig szintén jelentkezni kell, mégpedig olyan hallgatókat várnak leginkább, „*akiket*

tehetségük és szenvedélyes alkotóvágyuk vezérel” (Csurgay, 2008: 24). A különböző ösztöníjak (pl. Új Nemzeti Kiválóság Program) is komoly pályázati procedúra után nyerhetők el.

A felsőoktatásban a tehetségek felkutatása már nem annyira jellemző. Sokkal inkább a lehetőségek felkínálása történik meg, amelyekről vagy tudomást szereznek a hallgatók, vagy nem, amelyekkel vagy élnek a hallgatók, vagy nem. Feltételezésünk szerint a felsőoktatás falain belül is érvényesül az önszelekció, mégpedig az ilyen, formális tanulási kereteken túlmutató, nagy kihívást jelentő tevékenységek, programok esetében is, mint a szakkollégium.

A hallgató kezdeményezőkézségére van bízva, hogy kiveszi-e a részét a számára csupán felkínált lehetőségekből. Ezen lehetőségek kulcsa pedig legtöbbször egy oktató. A TDK tevékenységhez, publikáláshoz oktatótól kapják a hallgatók a bátorítást, ötletet, mintát, szakmai segítséget. Oktatók hívják fel a figyelmet az aktuális pályázatokra, ösztöndíjakra, lehetőségekre. A DETEP-ben és a legtöbb szakkollégiumban tutorral kell együtt dolgozni. Hasonlóan pozitív hatással lehetnek a nagy húzóerővel rendelkező diáktársak is, de csak abban az esetben, ha a diák kapcsolatai nemcsak az oktató-hallgató beágyazottságokra szorítkoznak, hanem a hallgató-hallgató kapcsolataik is kiterjedtek és gazdag tartalommal bírnak (Pusztai, 2011). Pusztai Gabriella, amikor a magasabb oktatási szintre való belépés szándékának mögöttesét vizsgálta meg partiumi hallgatók körében, arra a következtetésre jutott, hogy az alulqualifikált családokból származó hallgatók számára még fontosabbak az őket körülvevő személyek, különösen az oktatók, mégis náluk figyelhetők meg a legszegényesebb oktató-hallgató kapcsolatok a felsőoktatásban. Az ő esetükben a legnagyobb ezeknek a kapcsolatoknak a visszaesése a középiskolás korosztályhoz viszonyítva (Pusztai, 2010b). Ez azt jelzi, hogy az alsóbb rétegek kezdeményezőkézsége alacsonyabb, ezek a hallgatók kevésbé tudják oktatóik figyelmét saját képességeikre felhívni. Ez különösen nagy problémát jelent a tömegesedett oktatásban (Szendrő & Cziráki, 2009; Pusztai, 2011).

A Debreceni Egyetem hallgatói körében végzett elemzéseink során² halvány nyomokat találtunk arra, hogy mind a szakkollégiumban, mind pedig a valamilyen tehetséggondozó programban (ez nem feltétlenül a DETEP-et jelentette, hanem bármilyen programot, amellyel a hallgató eddigi életútja során találkozott) kismértékű bezártság figyelhető meg a nem diplomás családból származókkal szemben (Ceglédi, 2010).

2 A TERD kutatás (Tertiary Education and Regional Development, OTKA T-69160, kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás) keretében 2008-ban 1362 végzős BA/BSc hallgató került lekérdezésre a Partium történelmi régióban. Ebből 770 hallgató tartozott a Debreceni Egyetemhez. 2010-ben ugyanezen generációt már az MA/MSc ciklusban kérdeztük meg újra. A mintaelemszám ekkor 602 volt, amelyből 455 főt tett ki a debreceni hallgatóság.

Erős Péter egy korábbi kutatásában élesebb különbségekre bukkant, amikor a szakkollégistákat vizsgálta. Bár a minta semmire nézve nem tekinthető reprezentatívnak, mégis figyelemfelkeltő az az eredmény, miszerint 2007-ben a kérdőívet kitöltő 287 szakkollégista 83,7%-a származott olyan családból, ahol legalább az egyik szülő egyetemi, főiskolai diplomával vagy felsőfokú technikummal rendelkezik. A nem fővárosi szakkollégiumoknál ez az arány valamivel kisebb, de a budapesti szakkollégiumok óriási belterjességet mutatnak (Erős, 2010). A Debreceni Egyetem legfrissebb hallgatói vizsgálata, a Campus-lét kutatás szerint is megfigyelhetők különbségek a szülők iskolázottsága és a szakkollégiumi tagság között (online lekérdezés, N=4193). Márkus Zsuzsanna elemzése szerint inkább a szülők egyetemi diplomája jelentett előnyt, míg a főiskolai végzettség semlegesnek bizonyult. Érdekes eredmény továbbá bizonyos középiskola-típusok kedvező, valamint a két szülő eltérő hatása. A szakkollégisták ugyanis magasabb arányban rendelkeznek gimnáziumi végzettségű anyákkal és szakközépiskolai végzettségű apákkal, mint az átlag (Márkus, 2010). Kardos Katalin 2011 tavaszán végzett kérdőíves kutatása arról tudósít, hogy a budapesti Szent Ignác és a debreceni Hatvani István Szakkollégium tagjai körében is relatíve magas arányban vannak azok, akik diplomás felmenőkkel rendelkeznek. A Hatvani István Szakkollégium esetében 54% a diplomás apák és diplomás anyák aránya, ami a Debreceni Egyetem átlagos 34%-os arányához képest magasnak mondható. A Szent Ignácban még ettől is szembeötlőbb az elitesedés, itt ugyanis 80% fölötti az egyetemi vagy főiskolai végzettségű apák és anyák aránya (apák: 81%, anyák: 84%) (Kardos, 2016).

2.2. *Indokolt-e a hátránykompenzáció a felsőoktatásban?*

Míg a múlt század második felében kiemelt politikai szempont volt a felsőoktatási intézmények társadalmi nyitottsága, addig napjainkban egyre inkább a minőség felé fordul a politika figyelme, s ezt követni látszik a kutatói érdeklődés is (Hrubos, 2006, 2009b).

A felsőoktatás tandíjmentessége már önmagában óriási lehetőség a hátrányos helyzetűek számára. Emellett számos kedvezmény, juttatás, szolgáltatás segíti őket. Ezek a hátránykompenzáló beavatkozások azonban más elven működnek a felsőoktatásban, mint a közoktatásban. Már nem oktatáshoz kötöttek, de még nem is teljesen függetlenek attól. A hallgatók „még nem felnőttként” és „már nem gyerekként” részesülnek ezekből a juttatásokból, kedvezményekből, szolgáltatásokból. A felnőtt állampolgárookra érvényes feltételekhez nagyon hasonlóan, szociális alapon adható „segélyezést” kapnak, de gyakran még származási családjuk eltartottjaként jogosultak rá.

Nagy Péter Tibor a hátrányos helyzet ellensúlyozásának három szintjét különíti el: rendszerszintű, csoportszintű és egyéni szintű. Rendszerszintű kompenzációról akkor beszélhetünk, ha az egész oktatási rendszer átalakítására kerül sor. A

csoportszintű ellensúlyozás esetén nem forgatnak fel teljes rendszereket, hanem pozitív diszkrimináció, kvóták, új intézmények vagy intézményegységek létrehozása, vagy a már meglévő férőhelyek növelése által preferálnak, támogatnak csoportokat. Az egyéni szintű ellensúlyozásnál pedig az egyénre irányul a kompenzálás, s annak adható kedvezmény vagy juttatás, aki önként jelentkezik rá. Előnye, hogy nem mozgatja meg alapjaiban a rendszert, s nem párosul a csoportos kompenzáció során alkalmazott pozitív diszkriminációt kísérő (sok országban az alkotmányos ütközések miatt felhozott) vádakkal sem. Hátránya a mérőeszközök bizonytalansága, az elbírálás során tapasztalható visszaélések (Nagy, 2003), illetve ide sorolható még a stigmatizáló hatás is. A törvényi-jogi szabályozásban megjelenő egyéni juttatások hallgatói kérelemre vagy pályázás alapján ítéltetők oda.

A törvényi-jogi szabályozás több fokozata érinti a hátrányos helyzet kompenzálását, az esélyegyenlőtlenség csökkentését: (1) az alkotmány/alaptörvény szintjén, (2) a felsőoktatásról szóló törvény szintjén, (3) a hallgatói juttatásokról szóló kormányrendelet szintjén, valamint (4) az intézményi, kari térítési és juttatási szabályzatokban.

A korábban hatályos Magyar Köztársaság Alkotmánya kimondja, hogy „*az esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölését célzó intézkedésekkel segíti*”, a 2012. január elsején hatályba lépő Magyarország Alaptörvénye pedig azt, hogy „*az esélyegyenlőség megvalósítását külön intézkedésekkel segíti*” (1949. évi XX. trv. 70/A. § (3), Magyarország Alaptörvénye XV. cikk (4)). Így alkotmányosan meghatározottak az előnyben részesítésre irányuló célzott intézkedések (Kovács & Szűcs, 2011).

Az egyirányúan a tanulásra ösztönző juttatási rendszernek – annak nem vitatott pozitív hozadéka mellett – lehet olyan „mellékhatása” is, hogy megnehezíti a felsőoktatás egyéb kulturális és szakmai infrastruktúrájából való részesülést. A felsőoktatás tehetséggondozási formái természetükből adódóan nem a tanulmányi eredményt tekintik elsődlegesnek. A tudományos diákköröknek például az a célja, hogy a „*jó tanuló attitűdön, az ismeretek befogadásán*” túlmutató képességeket fejlessze (Szendrő & Cziráki, 2009: 155). A szakkollégiumok közül sem mind-egyikben a jó tanulmányi eredmények az elsődlegesek, jellemzően inkább előnyként, de nem feltételként tekintenek rá a bekerülésnél. A DETEP régi felvételi rendszerében a felvételi első lépcsőfokát még a tanulmányi eredmény határozta meg, de a későbbiekben egyéb teljesítmények kerültek előtérbe, sőt azzal, hogy a bekerülést a hallgató is kezdeményezheti – amely során nem csak tanulmányi eredmény, hanem teljesítmény alapján is lehet jelentkezni –, szintén csupán előny, nem pedig előfeltétellé vált a jó tanulmányi teljesítmény (Balogh, 2009; Fónai et al. 2011). Mindamellet e tehetséggondozó formák működésük során olyan aktivitásokba vonják be a hallgatókat (kutatás, publikálás, konferencia-szereplés, többletismeretek megszerzése, közösségi programok, közeleti szerepvállalás, szervezés, művészetek stb.), amelyek az értelmiségi szocializációt segítik, s amelyek meghaladják, kiegészítik vagy alternatívaként szolgálnak az adott szakterület

megalapozott háttértudása mellett. Céljaik között is olyan tulajdonságok, szemléletmódok, készségek, képességek, jártasságok, ismeretek fejlesztései szerepelnek, amelyek eltérnek az egyetemi előadások, szemináriumok és gyakorlatok nyújtotta lehetőségektől, vagy magas színvonalon kiegészítik azt: hogyan lesz egy tudományos érdeklődésből kutatás, azt hogyan kell véghezvinni, bemutatni, hogyan hallgassuk meg mások érveit, hogyan vitázzunk, milyen a társadalomért felelős értelmiségi, hogyan szervezzünk meg egy tábor, konferenciát, hogyan váljunk jó kereszténnyé, hogyan használjuk a megszerzett tárgyi ismereteket az alkotó folyamatban, a közéletben stb. (Szendrői & Cziráki, 2009).

A hallgatók a fent említett források mellett egyéb módon is jövedelemhez juthatnak. Számos más megélhetési forrás, diákhitel, ösztöndíj lehetőség áll a felsőoktatás hallgatói rendelkezésére (Csillag, 2010; Lovas, 2011; Medgyesi & Varga, 2006; Nagy, 2009; Szűcs, 2009). A kérdés az, hogy hogyan értesülnek ezekről, és mennyire tudnak élni velük.

Az elsőgenerációs hallgatói bázis a kedvezőtlenebb képzési formákra (főiskola, felsőfokú szakképzés) és kevésbé piacképes szakokra jelentkezik és kerül be inkább. Lipset, Bendix és Zetterberg szerint ez azt jelenti, hogy a társadalom alsóbb rétegeiből jövő hallgatók hiába kerülnek be a felsőoktatásba, csupán „üres státusokat” kapnak (Szemerszki, 2009a, 2009b, 2010; Blaskó, 2008; Lipset & Zetterberg, 1998; Lipset, Bendix & Zetterberg, 1998; Róbert, 2000; Esping-Andersen, 2008; Gáti, 2010; Neuwirth & Szemerszki, 2009). Ezek az eredmények bizonyítják a további vizsgálatok szükségét, amelyek a különböző régiók, intézmények, képzési szintek, karok vagy szakok között, és azokon belül még részletesebben bemutatja az egyenlőtlenségeket.

A kérdést meg lehet közelíteni mikroszinten is: a hallgatói létben, és azt követően érezteti-e még hatását az, hogy ki milyen gyökerekkel rendelkezik. Az elméletek egyik végpontja szerint a származási hatások felfelé kúsznak, tehát „nem olvadnak el” a felsőoktatásban, hanem abban másképpen, illetve abból kilépve öltönek testet. Az elméletek másik végpontja ennek az ellenkezője mellett csoportosulnak, s azt állítják, hogy ebben az életkorban már nem számít a család, és a felsőoktatásba bekerült szelektált csoportok már bizonyítottak, hátuk mögött hagyva hátrányaikat. A hazai kutatások eredményei ambivalens megállapításokra engednek következtetni ezen elméletekkel kapcsolatban. Az egyetem falain belüli eredményességet mérő különböző vizsgálatok eltérő súlypontú és típusú egyenlőtlenségekről számoltak be, sőt, nem is mindig volt kimutatható az egyenlőtlenség. A végzetek adatai is hasonlóképpen kettősek. Azt mutatják, hogy a munkára találás gyorsaságában, illetve a munkaerő-piacilag legértékesebb szakmák állásheyeinek megszerzésében háttérbe szorulnak még azok a hátrányos helyzetűek is, akik a felsőoktatás kihívásaival eddig ugyanolyan sikeresen szembenéztek, mint jobb helyzetben lévő társaik. Ugyanakkor a szelekciós folyamat hipotézist igazolja az a tény, hogy ez nem minden szakmaterületnél van így (Pusztai, 2006,

2010a, 2010b; Gáti, 2010; Fónai & Márton, 2010; Ceglédi, 2008, 2009; Kozma, 2004; Polónyi & Timár, 2001, 2002; Róbert, 2010; Galasi & Nagy, 2006; Veroszta, 2010; Györgyi, 2010; Papszt, 2010). Ezen kérdés mögöttesének megismeréséhez is szükséges a felsőoktatás belső rétegzettségé mentén tovább vizsgálni.

Tanulmányunk szempontjából kulcskérdésnek számít, hogy a családi-származási hatások mely dimenzióit érdemes vizsgálni a felsőoktatásban a tehetséggondozás összefüggésében. Egy, a reziliens hallgatók életútjait bemutató elemzés során bebizonyosodott, hogy az eddig fel nem tárt mechanizmusok még fontosabbak akkor, amikor már valamilyen sikert felmutatott, tehát például a felsőoktatási felvételin bizonyított fiatalokra ható tényezőket vizsgáljuk. Az életút-elemzésekből kiderült, hogy a származás hat még mindig, de annak nem csak a hátráltató, hanem a kompenzáló tényezői is, ez utóbbiak túlsúlyával. Ezek olyan erőforrásokból tevődnek össze, mint a munkaszerető szülői attitűd, a támogató családi légkör, a tanárok és kortársak folyamatos odafigyelése és ösztönzése. A reziliens hallgatókkal készült interjúk tanulsága szerint ezek a kompenzáló tényezők egymást erősítve fejtik ki a hatásukat. A sikeres életútban tehát ezek állandó és egymást kiegészítő jelenléte meghatározó szerepet játszik (Ceglédi, 2012). Jelen tanulmányban a szakkollégiumokat a kompenzáló tényezőket koncentráltan kínáló közösségekként fogjuk fel, s az a hipotézisünk, hogy a bekerülő hátrányosabb helyzetű tagok számára a rejtettebb dimenziókban is kompenzáló hatással bírnak.

2.3. A tehetséggondozás mint önálló feladat a felsőoktatásban

A felsőoktatásban azt a három tehetséggondozó formát érdemes kiemelni, amelyek a legtöbb hallgatót érintenek, szakmai súlyukat tekintve a legjelentősebbek, amelyek a szakirodalomban leggyakrabban tárgyaltak, és amelyek (egy kivételével) a Felsőoktatási törvényben is említésre kerülnek. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP) az egyik ilyen forma, amely azért érdemel figyelmet, mert a felsőoktatási intézmények az elmúlt bő két évtizedben megjelenő tehetséggondozó programjai közül a legelső, s a legtöbbet emlegetett is egyben. A tudományos diákköri mozgalom is igen jelentős tehetséggondozó munkát folytat a mai felsőoktatásban, eddigi története során nagyon sok tehetséges hallgatót mozgatott meg, s teszi ezt a mai napig. Tanulmányunkban nem hagyhatjuk figyelmen kívül e tehetséggondozási formákat, figyelmünk középpontjában mégis hazánk legrégebbi intézményesített felsőoktatási tehetséggondozási formája, a szakkollégium áll.

A felsőoktatás deklarált feladatait tekintve a közoktatáshoz képest kevésbé koncentrálnak a nevelésre, a hallgatók társadalmi háttérére kevésbé figyel oda, s sokkal inkább a hallgatóra bízva saját képességeinek felfedezését, az új kihívásoknak számító tehetséggondozási formákba való bekapcsolódást. Ez nem feltétlenül vethető a felsőoktatás szemére, hiszen alapvetően egy érettebb hallgatói bázissal,

eltérő oktatási filozófia mentén dolgozik. Az elgondolkodtató az, hogy a hallgató miképpen tud az egyébként elvileg szabadon rendelkezésre álló lehetőségekkel élni. Ezért érdemes „alulnézetből”, életutak mentén, interjúk alapján megvizsgálni, hogy egy-egy hallgató hogyan mozog a makroszinten kifeszített szövetek között.

3. Szakkollégiumok mint a hátránykompenzáló tehetséggondozás lehetséges színterei

3.1. *A szakkollégiumokról általában*

A felsőoktatás legnagyobb múltra visszatekintő tehetséggondozó intézményei a szakkollégiumok. „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 2012. évi CXXIII. törvény 12. § szerinti szöveggel lép hatályba.).

A szakkollégiumi forma már több mint egy évszázada jelen van Magyarországon felsőoktatásában, de igazán nagy erőre csak a nyolcvanas-kilencvenes években kapott, sőt napjainkban egyre több és egyre színesebb tartalommal megtöltött szakkollégiumok működnek nem csak Magyarországon, hanem határainkon túl is (Erdei, 2002; Fazekas & Sik, 2007; Varga, 2014). A létszámnövekedés és növekvő népszerűség okára nem létezik egységes válasz, hiszen minden szakkollégium a saját környezetében születik meg, ott kezdi felépíteni saját céljait. Létrejötté és működése csak ebben a kontextusban értelmezhető. Az elterjedésre több strukturális szinten is találhatunk magyarázatot. (a) Feltételezéseink szerint az elterjedés egyik oka az, hogy szűkebb hallgatói csoportok a tömegesedő felsőoktatással együtt járó minőségromlást próbálják ellensúlyozni a kiválóság, a szakmai tudás, a hozzáértés iránti elkötelezettség, egy adott szak sajátos gondolkodásmódjának vagy épp az interdiszciplináris tudományos megközelítés hagyományának átörökítése által, vagy pedig az egyébként színvonalas képzést kiegészíteni speciális ismeretekkel, esetleg olyan területen művelni magukat, amelyre az adott felsőoktatási környezetben nincs lehetőség.³ A szakkollégiumok iránti érdeklődés

3 Ilyen például egy olyan szakkollégium, ahol színháztudományi képzés zajlik, amelyre az egyetemi oktatás keretein belül csak szűk számban indítanak kurzusokat (Bordás & Ceglédi, 2012).

tehát egyrészt egy növekvő alulról jövő, hallgatói igényből is fakadhat. (b) Másik lehetséges magyarázat, hogy maguk a felsőoktatási intézmények is egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tehetséggondozásra (Bodnár, 2011), és átfogó tehetségstratégiájukban vagy -programjukban próbálnak építeni a már meglévő és jól működő formákra, köztük a szakkollégiumokra – például a Debreceni Egyetemen (Fónai et al., 2011), az ELTÉ-n (Borsodi, 2011), vagy a SOTÉ-n (Szluca, Langer & Szabó 2009). A felsőoktatási intézmények egyre inkább kezdik felismerni, hogy a szakkollégiumok, s az ott végzett hallgatók későbbi eredményes pályafutása növeli presztízisüket, odavonzza a hallgatóságot, így a rendszerváltás előtti semleges, vagy olykor elnyomó alma mater szerepe helyett fokozatosan az ösztönzés és támogatás jelenik meg a részükről. Noha ezt különböző módon teszik (pl. pénzügyi vagy szóbeli elismeréssel), a támogató intézményi háttér már önmagában is jelentős tényezőként merülhet fel a szakkollégiumi mozgalom elterjedésében. (c) Harmadik magyarázatunk forrását az oktatáspolitikai szintjén bekövetkezett változások adhatják. Az 1985-ös oktatási törvényben utalásként, majd a 2005-ös Felsőoktatási törvényben önálló bekezdésben kidolgozva, deklaráltnak megjelent a szakkollégium mint kiemelt tehetséggondozási forma, amelyhez növekvő finanszírozás is társult (Fazekas & Sik, 2007, 2005/CXXXIX. trv., 1985/I. trv.). (d) Végül pedig nem hagyható figyelmen kívül a tehetséggondozás iránti társadalmi igény növekedése sem mint lehetséges magyarázat. Ebben az esetben a szakkollégiumok tehetséggondozó funkciójának társadalmi szintű elismerése és támogatása áll a kérdés magyarázatának középpontjában. Ennek legkézzelfoghatóbb megnyilvánulása a szakkollégiumok anyagi támogatása a magánszektor részéről, illetve az országszerte megrendezésre kerülő tehetségnapok helyi közösségektől kapott támogatottsága, s helyi közösségeket megmozgató mivolta (Fazekas & Sik, 2007; Rajnai, 2010).

Az eddig született vizsgálatok a szakkollégiumok legkülönbözőbb tulajdonságait vizsgálták. A Fazekas és Sik kutatópáros 2007-es vizsgálatának középpontjában a szakkollégiumok finanszírozása, érdekérvényesítése és kapcsolatrendszere volt (Fazekas & Sik, 2007). Varga Viktor 2008-ban a szakkollégiumiság modern kihívásait, s az arra adott válaszokat vizsgálta, különös hangsúlyt fektetve a láthatatlan szakkollégiumokra (Varga, 2014). Erős Péter 2007-ben a szakkollégiumok széleskörű megismerését célozta meg, így kutatása kitért a tagok társadalmi összetételére, a fővárosi és a nem fővárosi szakkollégiumok különbségeire, valamint a szakkollégiumi képzési formákra (Erős, 2010). A TERD kutatás 2008-as és 2010-es hallgatói kérdőíveiből volt szerencsénk megismerni – sőt, az összhallgatói bázissal, valamint a formális tehetséggondozó programokban résztvevőkkel összehasonlítani – a Debreceni Egyetem szakkollégistáinak alapvető tulajdonságait: családi hátterét, tanulmányi eredményességét, illetve értékpreferenciáját (Ceglédi, 2010). Kardos Katalin felekezeti és nem felekezeti szakkollégiumokat hasonlított össze (Kardos, 2016). A Campus-lét kutatásban a Debreceni Egyetem szakkollé-

gistáinak családi háttéréről és tanuláshoz való hozzáállásáról tudtunk meg többet a 2010/2011-es tanév során (Márkus, 2010).

Ezen kutatások mögött a szakkollégiumiság különböző megközelítései rejlenek: hol elitképző, hol civil, hol tehetséggondozó szervezetként, hol pedig informális csoportként vizsgálják őket. Az elemzési módszerek is igen sokszínűek, hisz kvantitatív és kvalitatív, valamint vegyes módszerekkel egyaránt találkozhatunk (Fazekas & Sik, 2007; Erős, 2010; Ceglédi, 2010; Márkus, 2010; Varga, 2014; Kardos, 2016).

Jelen tanulmányban hátránykompenzáló tehetséggondozó intézményként közelítjük meg a szakkollégiumokat, s arra vállalkozunk, hogy kvalitatív elemzés alá vetjük őket. A bevezetésben feltett két kutatási kérdésre fókuszálva azt vizsgáljuk meg, hogy egyrészt milyen lehetőségei vannak a társadalom alsóbb rétegeiből érkező hallgatóknak a bekerülésre, másrészt pedig azt, hogy milyen hatással vannak a bekerültekre a szakkollégium belső folyamatai, különös tekintettel a kulturális és kapcsolati tőke fejlesztésére nyújtott lehetőségekre.

Az előzetes kutatási eredmények azt mutatják, hogy nehezebb bekerülni egy-egy szakkollégiumba például azoknak, akik szülei alacsonyan iskoláztak. A szakkollégiumi vezetőkkal készült interjúkban ennek mögöttesére kívánunk választ találni, mégpedig a felvételi eljárásról elmondottak alapján.

A fent említett kutatási eredmények alapján azonban az is elmondható, hogy kis számban ugyan, de jelen vannak a szakkollégiumokban az alacsonyabb státuszú hallgatók is. A debreceni egyetemistákra vonatkozó vizsgálatok alapján ez a jelenlét a debreceni szakkollégiumokban még erőteljesebb, főleg a magiszteri képzésben résztvevő hallgatók körében. Az interjúkban arra is választ kívánunk találni, hogy mi történik ezekkel a hallgatókkal. Azt feltételezzük, hogy a szakkollégiumok szerves folyamatai révén spontán módon zajlik a tanuláshoz kötött hátránykompenzálás. A szakkollégiumok tanuló közösségeinek természetes velejárójának tekintjük a hátrányos helyzetű hallgatók tehetséggondozását.

A következőkben a tanuló közösségek elméletét mutatjuk be, rámutatva azokra a momentumokra, amelyek a szakkollégiumok tanuló közösségeit leginkább jellemzik. Ez a megközelítés újszerű a hazai szakirodalomban. A tanuló közösségek elméleti háttérét a két „ős-szakkollégium” (Eötvös Collegium, Rajk László Szakkollégium) példája segítségével vetítjük a szakkollégiumokra. A debreceni szakkollégium tanuló közösségeiről egy önálló előadás formájában már beszámoltunk (Bordás & Ceglédi, 2012). Most erre nem térünk ki részletesen.

3.2. A szakkollégiumi tanuló közösség mint hátránykompenzáló erő – látens folyamatok

A szakkollégiumokat szemügyre véve azonnal szemünkbe ötlik, hogy e tehetséggondozási formának a középpontjában egy a megszokottól eltérő, szociocentrikus nevelési-oktatási elképzelés áll, amely az individuális fejlesztés és

fejlődés mindenhatósága és egyedül üdvözítő volta helyett egy versenyalapú gazdaságban – kissé anakronisztikusan – a közösség, az együttműködés, a társak segítségének fontosságát hangsúlyozza a társadalom fejlődése érdekében. Az utóbbi évtizedekben nemcsak az oktatáspolitikai, hanem számos neveléstudománnyal, oktatáskutatással foglalkozó szakember figyelmének középpontjába is a tanulás társas formái léptek. A közösségben létrejövő kollaboratív tudáskonstruálás, a mindennapi környezetben megvalósuló tanulás, a munkahelyi tanulás, a családban, közösségben létrejövő tanulás éppolyan figyelmet kap ezekben az elképzelésekben mint az egyén tudáskonstruálása (Kilpatrick, Barrett & Jones, 2003). A közösségben megvalósuló tanulás gondolata régóta foglalkoztatja a neveléstudósokat, hogy csak századforduló reformpedagógiáinak egyik legnagyobb befolyású szószólóját, John Dewey nevét és munkásságát említsük, aki szerint a gyermekek nevelésében kifejezetten fontos szerepet kap a közösség. A demokrácia filozófiai alapjairól elmélkedő nevelő-filozófus egyformán fontosnak tartja az individuális fejlesztési feladatokat és a közösség fejlesztését, a közösségre való hatást, amelyben a gyermek él. Dewey (1966) úgy gondolta, hogy a nevelés soha nem direkt módon történik, hanem indirekt módon, a társas környezeten keresztül, a tanulás pedig egy olyan társas folyamat, amelynek minősége a tagok közötti kapcsolatokkal van összefüggésben. A szakkollégiumok működéséhez szervesen kapcsolódnak a közösségek, amelyek igen erős nevelő szerepet töltenek be – gyakran nem csak közvetett, hanem szándékolt s közvetlen formában is.

L. S. Vygotsky (1978), akire nagymértékben hatottak Dewey gondolatai egy egészen más társadalmi-politikai környezetben, olyan szocio-kulturális tanuláselmélet alapjait fekteti le, amelyet a nyugati világ csak fél évszázaddal később fedez fel magának, és fejleszt tovább az amerikai Michael Cole (2005), és a finn Yrjö Engeström (2001) révén. Vygotsky szociális tanuláselméletében a társadalomnak és a kultúrának meghatározó szerepe van az ember individuális fejlődésében (Vygotsky, 1978), épp ezért különösen fontosak azok a közösségek, amelyek „bevezetik” az egyént a társadalomba és „hordozzák” a társadalom kultúráját. A gondolat fejlődésének történeti íve Polányi Mihályon keresztül vezet el Jean Lave és Etienne Wenger munkásságáig, általuk teremtve lehetőséget arra, hogy a szocio-kulturális tanuláselmélet csírái a munkahelyi tanulás értelmezésébe is behatoljanak, s ott teret hódítsanak. Mind Polányi (1994), mind Wenger (2000) hangsúlyozza, hogy az egyén tudása egyszerre foglalja magába a közösség előzetesen hosszú éveken-évszázadokon át összegyűjtött tudását, és a személyes tapasztalatot, amire az egyén tett szert. Vagyis a tudás a közösség által meghatározott tudás és saját tapasztalataink találkozása és konfrontálódása, a tanulás pedig a társadalmi tudás és a személyes tapasztalat közjátéka, egy dinamikus, kétoldalú kapcsolat az emberek és azok között a társas tanulási környezetek között, amelyeknek részei (Wenger, 2000). A két hazai prototípusnak tekinthető szakkollégium példái alapján azt feltételezzük, hogy mindez a szakkollégiumi közösségekre is igaz. A szakkollégi-

umokban is megfigyelhető ugyanis olyan előzetesen felhalmozott tudás, amely a közösség sajátja. Minden szakkollégiumi tag tudja például, ki volt a névadója, vagy az újoncok hamar ráéreznek, hogy milyen alapvető tudás, milyen viselkedés szükséges ahhoz, hogy teljes értékű taggá válhassanak. Az Eötvös Collegium egykori tagja, Kucsman Árpád például arról számol be visszaemlékezésében, hogy hamar beletanult abba, hogy jártasságot kell szereznie más műveltségterületeken is, különben lejárhatja magát a többi kollégista előtt. Továbbá hosszasan mesél a szigorú, „előírások nélküli belső önszabályozásról”, amelyek megszegéséért a többiek előtti szégyenkezéssel kellett fizetni (Kucsman, 2006). Az Eötvös mai légköre is hasonló jellegzetességeket mutat (Takács, 2009; Fazekas & Sik, 2007). A résztvevők személyes tapasztalatainak közösségbe épülése, valamint a közösségi és individuális tudás konfrontálódása is fontos.

A nyelv mint szimbólumrendszer a szocio-kulturális tanulásméletében többet jelent, mint egy nemzeti nyelv, inkább egy csoport kultúrájának átvételéről, megtanulásáról, a szabályrendszerek elfogadásáról és belső megváltoztatásáról, egyfajta szocializációról van szó (Vygotsky, 1978). Egy adott közösség, esetleg szakma sajátosan kialakuló szimbolikus jelrendszere viselkedési mintát és értelmezési keretet nyújt az embernek a világban való létezéshez. Ebben az értelemben a tudás nem más, mint részvétel különböző komplex társas környezetekben, tanulási rendszerekben. A szakkollégiumok világában, mint ahogy arra előző kutatásainkban már rámutattunk (Bordás & Ceglédi, 2012) felfedezhető egyfajta saját szimbólumrendszer.

A Lave és Wenger (1991) által körülhatárolt gyakorlatközösségek számos munkahelyi, oktatási csoportosulásban felfedezhetőek, de ahhoz, hogy valóban gyakorlatközösségről beszéljünk a közös érdeklődés és egy bizonyos szakterületre vonatkozó tudás mellett szükség van az egymással folytatott folyamatos informális interakció során a közös gyakorlat megosztására, ami a közös tudás alapja. A résztvevők, miközben a csoport kultúráját tanulják és beavatottakká válnak, maguk is hozzátesznek valamit a csoport tudásához, hozzájárulnak a csoport munkájának eredményességéhez (Wenger, 1998).

Előző tanulmányunkban (Bordás & Ceglédi, 2012) igazoltuk, hogy a szakkollégiumok gyakorlatközösséggént és tanuló szakmai közösséggént is felfoghatóak, ugyanis teljesítik azokat a kritériumokat, amelyeket Wenger (1998) a gyakorlatközösség, illetve különböző szerzők (Faris, 2006; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Lieberman & Miller, 2008; Horn, 2010) a tanuló közösségek illetve tanuló szakmai közösségek elé állítanak. Példul (1) valamilyen intézményi vagy intézményen kívüli tanulási környezetben alakulnak (2) a csoporttagok önszerveződése révén, (3) és valamilyen speciális érték, tudás megosztását, teremtését tekintik céljuknak (Faris, 2006).

A felsőoktatásban csak ritkán beszélhetünk tisztán kétirányú tanulási folyamatról. Hallgatónak lenni ugyanis olyan speciális szerepet jelent, amelyhez a tanu-

lási folyamatban általában alárendeltség, illetve befogadói hozzáállás társul, vagy legalábbis erőteljes hangsúlyeltolódás figyelhető meg az oktató/előadó felől a diák irányába. A szervezeti sajátosságok miatt a hallgató jellemzően nem tudásátadóként, hanem tudásbefogadóként jelenik meg a felsőoktatás világában. A szakkollégiumokban a hallgatóknak több lehetőségük van a tanulást mint kétirányú, interaktív társas folyamatot megélni (Faris, 2006), olyan dialogikus közösségben létezni, amelyekben a tanuló szervezetekhez hasonlóan (Senge, 1998) közösen teremtik meg a tudást.

A szakkollégiumi közösségek érettségüket, összetételüket, vagy a program jellegét tekintve különböző mértékben nyújtanak lehetőséget a vitákra. Egy közösség érettségének magas fokát mutatja, ha a tagok el merik mondani, és képesek színvonalasan kifejezni véleményüket. A tagság időtartama is meghatározhatja a hozzászólás bátorságát. Gyakran hosszú folyamat eredménye, hogy kialakulhasanak valódi viták a közösségben, vagy hogy egy-egy tag képes legyen megnyilvánulni szakmai kérdésben. „Ha a belső nyilvánosságra gondolok, akkor nincsen nap, hogy ne jelenne meg figyelemfelkeltő anyag, vélemény valamilyen társadalmi problémáról. S bár a pártpolitizálás nem népszerű a kollégiumban, de a pártok körüli eseményeket igenis megítélik és vitatkoznak is róla.” (Chikán, 2009: 240).

A tanuló közösségek állandóságuk bizonyos mértékű megtartása mellett folyamatos változásban vannak, hiszen egyrészt a tagok változása a közösség változását is eredményezi, másrészt a tanuló közösségeknél, ugyanúgy, mint minden élő szervezetnél megfigyelhető egyfajta életvonal, a fejlődés vonala. Az, hogy egy közösség mennyi idő alatt járja be a fejlődés útját, meddig életképes, főként a tagok igényeitől valamint a tanuló közösség biztosította lehetőségektől függ. A tervezés, az indítás, az érés (növekedés), az elmélyülés (fenntartás, megújulás) és az átalakulás vagy megszűnés öt életszakasza különböző feladatok és dilemmák elé állítja a közösség vezetőit (Tomka, 2009). Ilyen életszakaszokkal az Eötvösben és a Rajkban is találkozhatunk. Igaz, a fejlődési ívet gyakran átírták, vissza- vagy előrelendítették a történelmi események (Ceglédi, 2019). A jelenlegi szakkollégiumok nagy része néhány éves csupán, ezért fokozott figyelmet érdemes szentelni a szakkollégiumok ilyen módon „eltorzult” korfájának, hiszen a többség az első szakaszok valamelyikét éli, annak sajátos jellegzetességeivel.

Az értelmiségi, tudományos közösséghez való csatlakozás alapfeltétele annak a nyelvnek az elsajátítása, amelyet ez a közösség beszél, annak a kultúrának az asszimilálása, amelyet ez a közösség teremtett/teremt, és amelyben él. Kutatásunkban a szakkollégiumokat olyan tudásmegosztó és tudásteremtő tanuló közösségekként értelmezzük, amelyek képesek átadni a felhalmozott tudást és tanulási tapasztalatot biztosítani tagjaik számára, s mindeközben fenntartják és megerősítik az egyetemek egykori, egyértelműen értelmiségképző szerepét, és emellett változatos mintákat követve teljesítik kitűzött, deklarált céljaikat is. Ahogy korábban már utaltunk rá, a szakkollégiumok elterjedése felfogható a hall-

gatói igénynövekedés eredményeként is, Kilpatrick és munkatársai (2003) a tanuló közösségekről beszélve hangsúlyozzák, hogy ezek egyfajta válaszként jelennek meg a tanulók és a közösségek igényeire.

Tanulmányunkban elméleti részében a hátrányos helyzetű hallgatók felsőoktatási jelenlétének legfontosabb aspektusait foglaltuk össze, utaltunk azoknak a kutatásoknak az eredményeire, amelyek foglalkoznak az adott célcsoporttal. A szakkollégiumok helyet adhatnak a hátránykompenzálásnak és a tehetséggondozásnak együttesen. A szakkollégium gyakorlatközösségként, tanuló közösségként való értelmezése abban segíti a kutatókat és a szakkollégiumok vezetőit is, hogy kiaknázzák a társas környezetben megvalósuló tanulás lehetőségeit. Az elméleti háttér bemutatása után tanulmányunk második részében debreceni szakkollégium vezetőikkel készített interjúk elemzését végeztük el, empirikus adatokkal támasztva alá feltételezéseinket. A vizsgálat során arra keresünk választ, hogyan segítik a szakkollégiumokban zajló látens folyamatok a hátránykompenzálást és a tehetséggondozást.

4. A debreceni szakkollégiumok tanuló közösségeinek hátránykompenzáló hatása

4.1. A debreceni egyetemisták társadalmi háttere

A Debreceni Egyetemet tekintve fokozott figyelmet érdemel a hallgatók társadalmi hátterének kérdése, mivel – regionális egyetem lévén – igen magas arányban szívja fel Magyarország egyik leghátrányosabb helyzetű térségének érettségizettjeit. A hallgatóság nagy része ugyanis az Észak-Alföldi régióból, azon belül is Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékből érkezik, amelyek gazdaságilag Magyarország inkább sereghajtó, mint legsikeresebb megyéi közé tartoznak (Teperics, 2005, 2006; Kozma & Pusztai, 2006; Fónai, Zolnai & Kiss, 2005; Fónai, et al., 2011; Szemerszki, 2010). A szülők iskolai végzettségét, valamint foglalkozási státuszát tekintve is hátrányos helyzetűnek mondható az egyetem hallgatóinak egy jelentős része. A középrétegek gyermekeinek egyetemre tolulása mellett fokozódott az alsó-középrétegek és alacsony státuszúak megjelenése is (Pusztai, 2010a, 2011). A hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzet miatti többletpontokra jogosultak aránya napjainkban is az Észak-Alföldi régióban⁴ az egyik legmagasabb (Szemerszki, 2010). Mindemellett – vagy ezzel összefüggésben – az országos átlaghoz képest kevesebben jutnak be a felsőoktatásba rögtön az érettség után, s magasabb arányban érkeznek szakközépiskolából és nyelvvizsga nélkül

4 A felvételi adatok régiós lebontásban adják meg a hátrányos helyzet miatti többletpontra jogosultak arányát, így az Észak-Alföldi régió adataiba nem csak Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar, hanem Jász-Nagykun-Szolnok megye adatai is beletartoznak.

a Debreceni Egyetemet körülölelő régióból (Pusztai, 2010a, 2011; Szemerszki, 2010). A hátrányosabb helyzetű hallgatói bázis tehát részben abból adódik, hogy az egyetem egy eleve hátrányosabb helyzetű régióban fekszik, ahol magasabb a munkanélküliség és alacsonyabb a lakosság iskolázottsága, mint az országos átlag (Szemerszki, 2010). A hallgatói összetételen további nyomokat hagyhat a szelektív vándorlás is (Pusztai, 2011), bár a korábbi kutatások és a legújabb felvételi adatok elemzése nem bizonyítja egyértelműen, hogy a régió jobb középiskolaiban végzett, jobb háttérrel és/vagy eredményekkel rendelkező érettségizettei inkább a régión kívül folytatják felsőfokú tanulmányaikat. A 2009-es felvételizők adataiból az olvasható ki, hogy az Észak-Alföldi régióban a második legmagasabb azok aránya, akik ugyanazon régióban kívánják folytatni felsőfokú tanulmányaikat. Ez a jelentkezők 57%-át teszi ki, amelyet csak a felsőoktatás centrumának számító Közép-Magyarországi régió előz meg (Teperics, 2005, 2006; Szemerszki, 2010). A jelentkezéseket bizonyára befolyásolja a régiók intézmény-kínálata is, hiszen a Debreceni Egyetem Magyarország második legnagyobb, s az egyik legnagyobb presztízsű egyeteme. A helyben maradók és az elvándorlók társadalmi összetételéről azonban jelenleg nem állnak a rendelkezésünkre célzott elemzések.⁵

4.2. *A debreceni szakkollégiumok vezetőivel készült interjúk tanulságai*

Interjúinkat a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat megalakulása előtt vettük fel, amikor a vizsgált térségben még nem voltak roma szakkollégiumok. Megállapításaink ezért olyan szakkollégiumokra vonatkoznak, amelyekben még nem jelent meg célzottan a roma/cigány hallgatók felzárkóztató tehetséggondozása.

A kutatás során félig strukturált interjút használtunk, amelynek a segítségével tematikai csomópontokba rendezve derült fény az egyes szakkollégiumok sajátosságaira. A félig strukturált szerkezet azt is megengedte, hogy az interjú-alanyaink gondolatfolyamát követve alakítsuk az interjú menetét, alkalmazkodva ahhoz az útvonalhoz, amely az alany számára a legkézenfekvőbbnek látszott. Ez a módszer tette lehetővé az interjúk több szempontú elemzését, sőt olyan dimenziók bevezetését is az elemzésbe, amit eredetileg nem terveztünk. A hátrányos helyzetű hallgatók tehetséggondozásban való részvétele, a szakkollégiumok hátránykompenzáló hatása is egy olyan téma volt, ami nem tartozott expliciten kutatási tervünkbe, de a hátrányos helyzet kompenzálásának és a tehetséggon-

⁵ A Debreceni Egyetemre más régiókból jövők azonban eredményesebbnek bizonyulnak az átlagnál. Az egyetem tehetséggondozó programja (DETEP) beválogatási eljárása során megkérdezett hallgatók közül a budapestiek és a Békés megyeiek felülréprezentáltak voltak a programban a 2002-2008-as időszakot felölelő adatok tanulsága szerint (Fónai & Márton, 2010; Fónai et al., 2011).

dozásnak a szakkollégium égisze alatt történő összefonódása, ennek felvállalása vagy visszautasítása legtöbbször akkor is kiderült, ha nem volt konkrétan erre vonatkozó kérdés. A két téma összekapcsolása és az ehhez való hozzáállás sokszor csak az interjúalanyok elejtett félszavaiból, befejezetlen mondataiból fejthető ki. Épp ezért különösen fontosnak tartottuk, hogy az interjúkban ne csak a szakkollégium-vezetői szerepkör által diktált és jóformán kötelező hivatalos álláspont halljuk meg, hanem a mögötte megbújó személyes hangot is. Interjúalanyaink hivatalos és személyes véleménye folyamatosan összejátszott, hol az egyik bújt a másik bőrébe, hol fordítva, volt, hogy megegyeztek a hangoztatott és a vallott vélemények, volt, hogy egészen ellenkezőeknek bizonyultak. Az interjúk elemzésekor a Nagy Mária (2006) által bemutatott „tanárok hangja” interjúelemzési módszer egyszerűsített változatát alkalmaztuk: az interjúk szó szerinti rögzítése és transzkribálása után, rövidebb egységekre bontottuk a szövegeket és egy első kódrendszert alkalmazva jelöltük az egységek témáját. A teljes interjúkból kiemeltük azokat a rövidebb egységeket, amelyeknek kódjai jelen tanulmányunk elméleti keretében már megfogalmazódtak, és így a témánkkal összefüggő fogalmi hálóbba tartoztak. Az interjúalanyok gondolkodásának, szemléletmódjának megismerése és annak a hivatalostól való különválasztása érdekében a bemutatott elméleti kerettel egyeztetve tovább részleteztük a kódokat, közben pedig kiemeltük az idézetek leglényegesebb szószerkezeteit, a tudományos diskurzus nyelvére fordítottuk a szövegegységeket, és lejegyeztük saját gondolatainkat az interjúban közöltekkel kapcsolatban. Végül rendszereztük és írásos formába öntöttük gondolatainkat.

Az elemzésre alkalmas formában megkapott négy interjú tanulságait két nagyobb téma mentén csoportosítottuk. Egyrészt azt emeltük ki az interjúkból, hogy a szakkollégiumok deklaráltan hogyan viszonyulnak a különböző szociális, gazdasági, kulturális vagy családi háttérrel rendelkező, és különböző képességű hallgatókhoz a felvételi eljárás során valamint az előtt és az után; másrészt azokat az interjúrészleteket elemeztük, amelyek nem deklaráltan, de lehetőséget biztosítanak vagy biztosíthatnak a hátrányos helyzet kompenzálásában illetve a tehetség kibontakozásában. Az anonimitás megőrzése érdekében fantázianevekkel láttuk el a szakkollégiumokat. A fantázianevek az elemzés, értelmezés utolsó fázisában jöttek létre a típusalkotás során, és a szakkollégiummal együtt az interjúalanyainkat is jellemzik valamilyen mértékben. Az interjúk hangneme, stílusa és tartalma alapján együttesen alkottuk meg a beszélő neveket. Ezek szerint a továbbiakban a következő szakkollégiumokról fogunk beszélni:

- Racionális Szakkollégium (RSZ): legfontosabb sajátossága a pontos, ki-mért gondolkodás, a jól bevált hagyományokhoz való ragaszkodás.
- Különc Szakkollégium (KSZ): ahogy a neve is jelzi, nem rendelkezik a hagyományos értelemben vett szakkollégium tipikus tulajdonságaival, inkább baráti társaságra hasonlít, de érdeklődése középpontjában mindenképp a szakma-iság, a szakmai viták állnak

- Emberi Szakkollégium (ESZ): esendő és szeretnivaló, közösségi és értékmentő egyszerre ez a szakkollégium, amely az igazi nagy szakkollégiumok árnyékában nem érzi magát különlegesnek, pedig célcsoportjában talán ez tér el legjobban a többiektől

- Útkereső Szakkollégium (ÚSZ): bizonyos témák kifejtésénél ideális tanulói közösség képét festi magáról, máskor meg épp az ellenkezőjét, ezért nehéz meghatározni mire is fókuszál valójában. Itt a legnagyobb a diszkrépancia a szakkollégium mint szervezet elképzelései és az interjúalany véleménye között, ami folyamatos önellentmondásokhoz, egyik mondatról a másikra a gondolatok hirtelen pálfordulásához vezet.

Egy előző tanulmányunkban (Bordás & Ceglédi, 2012) ezeket a szakkollégiumokat néhány szempont szerint már bemutattuk. Most igyekszünk a képet még teljesebbé tenni.

4.2.1. A társadalmi hovatartozás kérdése a bekerülésnél és a bentlét alatt – vezetői perspektívák

A célcsoportok azonosításakor a legtöbb helyen kérdés nélkül is felvetődött a hátrányos helyzetű vagy az elit hallgatók csoportja. Míg a Racionális és az Útkereső Szakkollégium kifejezetten ódzkodtak a hátrányos helyzetű hallgatók felkarolásától, addig az Emberi Szakkollégium hátrányos helyzetként azonosított egy olyan speciális kulturális helyzetet, aminek egyértelműen vannak előnyei és hátrányai egyaránt, a Különc pedig egyszerűen nem veszi figyelembe sem a hátrányos helyzet sem az elit szociológiai kategóriákat. A hátrányos helyzet felkarolását egyértelműen elutasító ÚSZ vezetője tulajdonképpen látszólag egalitáriánus elveket vall, és a pozitív diszkrimináció, a hátrányos helyzet csoportszintű ellensúlyozással történő megoldása ellen szólal fel azzal érvelve, hogy Magyarországon nincsenek hátrányos vagy hátrányosabb, illetve kevésbé hátrányos családi hátterű hallgatók, minden család gazdasági helyzete egyformán rossz. Az általa kínált megoldás éppen ezért szembeszáll a megszokott, de egyértelműen rossz megoldással („mi nem fordítva közelítünk”), vagyis a hátrányos helyzetűeknek alanyi jogon járó pénzbeli juttatásokkal szemben, amely eljárással interjúalanyunk szerint csak pénzt pazarolnak, költenek a tömegekre, a szakkollégium csak azokat a tehetségeset karolja fel, akik már bizonyítottak, vagyis a juttatásokat érdem szerint osztja ki.

Tehát mi ... nem fordítva közelítünk, hogy teljesítmény nélkül beengedünk valakit a rendszerbe, és aztán úgy teszünk, hogy ha majd pénzt költünk rá, akkor majd biztos megokosodik ... mert a szülei nem tudtak rá pénzt költeni, azért nem lett okos. Nem. Mi ezt nem így közelítjük... (ÚSZ)

Expliciten ugyan az ÚSZ a későbbiekben sem vállalja az elitképzést, sőt többször is kifejezetten a közösségi lét elsőbbségét, a szakkollégium közösségi embert formáló hatását emeli ki, implicit módon azonban nagyon is elitista felfogást vall (lásd később a felvételi követelményeknél). A hátrányos helyzetként értelmezhető családi krízishelyzeteket viszont, elmondása szerint, megértően kezeli az ÚSZ. Példaként egy krízishelyzetben lévő hallgatóról hallunk, akit családi problémákból adódó hiányzásai, mulasztásai ellenére sem zárják ki a szakkollégiumból, támogató közösségként állnak mellette. A vezető itt magas fokú szociális érzékenységről tesz tanúbizonyságot, amikor arról mesél, hogyan használták inkább a társak intragenerációs kapcsolatait, a Dewey által is javasolt indirekt befolyásolást a krízishelyzetben lévő hallgató támogatására. Az elitizmusnak semmi nyoma itt, sokkal inkább egy szociocentrikus nevelésszemlélettel állunk szemben.

Viszont deklaráltan elitista, de nem individualista az RSZ, itt ugyanis az eltömegesedett felsőoktatással szemben a minőség megőrzésének egyik utolsó bástyájaként jelenik meg a szakkollégium, ami az egyéni szakmai tudományos életpályához való hozzájárulásban nyújt leginkább segítséget. A hátrányos helyzet enyhítése semmiképp nem a tudomány szolgálatára felelködött szakkollégiumok feladata, esetleg más, kevésbé fontos feladatokat vállaló szakkollégiumok, önképzőkörök vállalhatják magukra a hátrányos helyzetű hallgatók felkarolását.

...én ezt tekintem a szakkollégiumoknak közös jegyének, hogy ebben az eltömegesedett felsőoktatásban az elit hallgatóknak a képzésének a szerepét töltsse be. Ezen kívül vannak mindenféle területre és mindenféle szerepre létrejött szakkollégiumok, amelyek nem annyira ezt a feladatot töltik be. Nagyon fontos, de más feladatok, kulturális feladatot töltenek be, valamint szűkebb célmunka szolgálatába állítják a hallgatók tevékenységét, egyfajta önképzőkörként funkcionálnak. (RSZ)

Ugyanerre utal a szakkollégium alapításának története: a tudatosan felvállalt elitképzés, különlegesen magas eredményeket elérő hallgatók szakmai tudományos életpályára való felkészítése. A már bizonyítottan tehetségesek számára biztosít az RSZ szakmai és társas, társadalmi lehetőségeket egyaránt, hogy kibontakoztathassák tehetségüket. A tehetségekkel szembeni tisztelet, az őket megillető előjogok támasztják alá szakmailag a szakkollégium létezését.

Az X kar, illetve az Y néhány akkori vezetője, vezető oktatója úgy gondolta, hogy szükség lenne egy olyan szervezetre, amelyik a legkiválóbb hallgatók számára teremti kutatási lehetőséget, fejlődési lehetőséget a maguk tudományán belül, és ezzel párhuzamosan összehozza ezeket a jó hallgatókat, hogy egymást inspirálva is fejlődjenek. (RSZ)

Anélkül, hogy tudatában lenne, mégis nagyon tágra nyitja kapuit az RSZ a hátrányos helyzetű jövőbeli tehetséges hallgatók előtt azzal az új kezdeményezéssel, amely a közoktatásban kiválóan teljesítőknek a szakkollégium munkásságába való bekapcsolását jelentené még egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt, mintegy megelőlegezve számukra a bizalmat. A kezdeményezés két szempontból is hátránykompenzáló lehet. Egyrészt a legkritikusabb időszakban lesz képes segíteni a tehetséges diákokat. Másrészt a közoktatásban nagyobb valószínűséggel felfedezett hátrányos helyzetű tehetséges tanulók az RSZ segítségével mintegy átrepülnek egy olyan akadályt, amit e nélkül a kezdeményezés nélkül szinte lehetetlen lenne leküzdeniük, és olyan elitképzéshez juthatnának így hozzá, amihez különben még csak közel sem tudnának férkőzni. A következő interjúrészlet a kezdeményezés motivációját világítja meg:

... úgy gondoljuk, hogy a középiskolára is jellemző az, hogy a legtehetségesebb diákok, hogy úgy mondjuk, kinőtték a középiskolát, és akik már így kinőtték a középiskolát, azoknak legyen lehetőségük már középiskolás korukban azon a területen, ahol különösen nagy eredményeket tudnak felmutatni, az egyetemi képzést megismerni, az egyetemi oktatókkal kapcsolatba kerülni. Ez, hogy úgy mondjam, a tehetségeknek a felhozását jelentené szintén, mint ahogy az egész szakkollégium, ahogy az előbb mondtam egy elit képzés, tehetség igazi gondozása a feladata a szakkollégiumnak. (RSZ)

Speciális helyzetben van az ESZ, számukra a társadalmi-kulturális hátrányok felszámolása az elsődleges cél, s ezt töldják meg a gazdasági-anyagi jellegű hátrányoknak az enyhítését különböző ösztöndíjazási, kollégiumi elhelyezési lehetőségek biztosításával. A társadalmi felelősségvállalás nemcsak a kollégium vezetőségét, hanem elmondása szerint a szakkollégium egész tagságát jellemzi. A tagok számára történő segítségnyújtás nagy része adminisztratív, hivatali jellegű. Ez viszont még nem nevezhető sem tehetséggondozásnak, sem a hátrányos helyzet enyhítésének. Tény azonban, hogy ezek az első adminisztratív, hivatali lépések előfeltételei a továbbiaknak.

... Mi nagyon sokat segítünk a hallgatóinknak a hivatali ügyintézésben, segítünk nekik abban, ha nem tudnak az egyetemen bizonyos dolgokat elintézni, akkor rajtunk keresztül ezt meg tudják ezt tenni, gondolok itt az ösztöndíjazásokra. A szakkollégiumi tantárgyaknak a tantárgyfelvételét is mi intézzük a DE neptunján keresztül. ... Nagyon jó kapcsolataink vannak a különböző hivatalokkal, ezeket mi megpróbáljuk kihasználni és segíteni a hallgatókat. (ESZ)

A felvételi eljárással és a felvétellel kapcsolatos gondolatok, gyakorlatok újból nagyon sok mindent elárulnak arról, hogyan fonódik össze illetve válik szét

a két téma a szakkollégiumok világában. A felvételi a négy szakkollégium közül háromban két dimenzió mentén dől el: a szakmai képességek, teljesítmények és a szubjektív benyomások dimenziója mentén. Az összes szempont közül a legobjektívebbnek az tekinthető, hogy éppen hányadik évfolyamon tanul a hallgató. A szakkollégiumokba való bekerülés évfolyam tekintetében igen nagy szórást mutat, és a Bolognai-rendszer hatására egyre lejjebb csúszik. Mivel a tanulmányi átlag a KSZ-t kivéve valamilyen szinten mindenhol beleszámít a felvételi eredménybe jellemzően a második évfolyamtól kezdődően jelennek meg a szakkollégiumokban az ambíciózus hallgatók. A KSZ interjúalánya a Bologna-folyamat bevezetésének bonyodalmaira utal egy szövegegységben, s ennek a szövegnek a mögöttes tartalma rejtett kritikát is megfogalmaz a folyamattal szemben, hiszen az az elmélyült szakmai munka lehetőségétől fosztja meg a fiatalokat. Az egyetemi tanulmányok idejének töredezettsége pedig sietségre, felszínes munkára ad csak alkalmat:

... mondjuk most elég sok elsőévesünk is van, a BSc rendszerrel ez változott, mert régebben egyáltalán nem jelentkeztek elsősök, de most már elég rövid időnk van arra, hogy itt csináljunk bármit is, és így már jelentkeznek korábban. (KSZ)

A jelentkezők szakmai képességeit, tudását különböző módszerekkel, eredményességi mutatókkal mérik. Leggyakrabban a tanulmányi átlag szerepel a mutatók egyikeként, majd a kutatási terv, szakmai ajánlólevél, felvételi elbeszélgetés, a felvételre való felkészültség foka vagy elkötelezettség egy téma iránt.

Az ÚSZ felvételijén találkoztunk a legpuhább felvételi kritériumrendszerrel. Habár az előzetes teljesítmény is megjelenik itt követelményként (a TDK-szerelés és a kutatásokba való bekapcsolódás mint a tudományos érdeklődés vagy egy téma iránti elkötelezettség jele), mégis a felvételiző „megfelelő” kapcsolati tőkéje lesz az egyik legfontosabb szempont a bekerülésnél. Az érdem szerinti kollégiumi bekerülés inkább a másik három kollégiumra jellemző. Mint azt már az ÚSZ-nál más kérdésekben is tapasztaltuk, egymásnak tökéletesen ellentmondó vélemények jól megférnek egymás mellett. Nem arról van szó tehát, hogy a két dimenziót egyformán fontosnak tartja a vezető, hanem arról, hogy a kérdésnek megfelelően épp azt az oldalt emeli ki és járja körül körültekintő alapossággal, amelyről éppen szó van. Egyik pillanatban még a szakmai bejutási feltételeket mintha túlzottnak tartaná, ezért becsméri, ugyanakkor a gúnyos megjegyzésektől sem riad vissza a sikertelen, láblógató hallgatók rovására. Közben annak a látszatát is igyekszik elkerülni, hogy a szakkollégium oktatókból álló vezetősége irányítja, bármilyen módon kiválogatja a leendő tagokat. Az esélyegyenlőség látszatának fenntartását viszont nagyon is fontosnak tartja interjúalanyunk, noha pontosan tudja, hogy a feltételeikkel azokat zárják ki, akikre az előbbieken már gúnyosan utaltak, és ez is a céljuk. A hallgatók öntevékenysége, vállalkozási

kedvének, érdeklődésének, elkötelezettségének ismételt emlegetése pedig újból inkább öngazolásként, az interjúkészítő számára festett képként hat, mint realitásként.

... olyan emberekkel szabad ezt, olyan hallgatókkal szabad ezt csinálni, akik érdeklődnek. ... Ezeket a hallgatókat vártuk, de nem mi választottuk őket, hanem meghirdettük a szakkollégiumot, és leírtuk nagyjából azokat a feltételeket, körvonalaztuk, hogy kik azok, akiket mi szívesen látnánk. Akik jellemzően nem 8 éve mászkálnak már az egyetemen, és még mindig nem sikerült az első féléves vizsgáit letenni. (ÚSZ)

Ezzel a kijelentésével az interjúalany újból az elit réteg felé való nyitottságot bizonyítja, abból az alapfeltevéseiből indul ki, hogy csak az lesz jó szakkollégista, aki már fel tud mutatni valamilyen eredményt. Az ÚSZ interjúalánya inkább a kizárásra koncentrál, mint a bejutásra akkor, amikor a felvételiéről beszél, arról, hogy kiket nem enged be a szakkollégium a helyett, hogy arról beszélne, kiket vár. A következő szövegegységben a tagadás megengedő ellentéttel való feloldása hiteltelenné teszi az első tagmondatban megfogalmazott tagadást, miszerint: „ez nem volt még kizáró ok egyáltalán”

Ugye megnéztük az eredményeit, indexét, indexmásolat itt van, azt megnéztük. Ez nem volt még kizáró ok egyáltalán, de mégis mutat valamit a személyiségtől. És nálunk mindig felvételi eljárás van, és felvételi jelentkezés van... (ÚSZ)

A folyamatos kizárás után a felvételi eljárás, jelentkezés ismételtgetése egyfajta öngazolásként hat, a felvételi eljárás szabályzata, ami adva van, minden felelősségtől felmenti a felvételi bizottságot. Az ott leírt „kemény változók” megváltoztathatatlanok.

A rejtőzködő tehetséges hallgatók felkutatása nem célja a szakkollégiumnak, a már látható eredmények irányítják a felvételt, nem a potenciálok. Az jut be, aki már bizonyított, s habár a nyelvvizsga hiány nem tartozik a kizáró feltételek közé, mégis a legtöbb jelentkező rendelkezik nyelvvizsgával, s tudjuk, ez nem főként a hátrányos helyzetű tanulókra jellemző. A fentebb említett felvételi eljárást újító kezdeményezés épp arra utalt, hogy a hallgatókban rejlő tehetséget, lehetőséget kellene észrevenni, azokat venni fel a szakkollégiumba, akik nagy tudományos kutatási potenciállal rendelkeznek. Az önellentmondás itt is egyértelmű, akárcsak abban, hogy az előzőekben felsorakoztatott szakmai dimenzióbeli elemek fontossága ellenére az interjúalany végül eljut odáig, hogy a felvételi beszélgetésben természetesen előnyt élveznek azok, akik már bedolgozták magukat a közösségbe, akiket ismernek már a tagok. A sokat emlegette elkötelezettség nem annyira a szakmai témának, mint inkább a közösségnek szól itt.

2-3-4 mindig van, aki már előtte eljár hozzánk, mert ő szeretne itt lenni. Hát természetesen őket azért, amikor felvételi van, azért, mivel már megismertük, mivel már láttuk, őket természetesen preferáljuk, hát azon túl, hogy ugyanúgy megnézzük a pedigéjét, ugye, hogy hát mégis mit csinált eddig, milyen, hol végzi a munkáját, milyen kutatásokba vagy tevékenységekbe kapcsolódik be. (ÚSZ)

Maga a szóvicc is arra utal, hogy ennek a körnek csak formáság, vicc a felvételi. A személyes szimpátia mint döntő érv jelenik meg a felvételi eljárásban az együttműködés, közösségi lét védőszárnya alá bújva.

Kifejezetten az előzetes teljesítmények követelménye vezérli viszont az RSZ. Felvételi jele deklaráltan az egyéni szakmai képességekre épül. Ebben a szakkollégiumban a legerőteljesebb a szakmaiság dimenziója a procedura során. Éppen ezért a szakmai zsűri a jelentkező tudatos, több szempontú „vizsgáztatását” végzi, nyíltan vállalva, hogy a sokak által megkérdőjelezett eredményességi mutató, a tanulmányi átlag fontos számára. Itt szubjektív elemként, a szakkollégiumi tagság kiérdeklésének zálogaként tűnik fel a felvételre való felkészültség szintje.

Természetesen a legfontosabbak közé tartozik a tanulmányi eredmény. Nagyon fontos az a téma, amivel jönnek. Már abból a szempontból, hogy látszik azért a témavázlatból, hogy ki-ki mennyire mélyedt már el abban, és döntő szempont még az is, hogy magán a felvételi elbeszélgetésen kétféleképpen próbálunk kérdezni. Mindenekelőtt a szakmai műveltségét akarjuk megismerni általában is, és a témában való jártasságot igyekszünk megismerni. (RSZ)

A szakkollégium eredményességi mutatójának tekinti éppen ezért az RSZ a későbbi PhD képzésbe való bekerülést. Az RSZ kicsit úgy tekint magára, mint valami biztosítékra a doktori képzésbe, a tudományos életbe való bekerüléshez:

A hallgatóink közül nagyon sok később PhD hallgató lesz, nagyon sokan vannak kint külföldi egyetemeken. Akik úgy gondolják, hogy a tudomány területén képzelik el a jövőjüket, azok számára a RSZ előnyös. (RSZ)

Egészen más szempont szerint gyűjti össze a tagságát a KSZ. A szakmai dimenzió mellett (itt is találkozunk felvételi tervvel, sőt egy szakmai csoport által összeállított vizsgával is) a különbség, a bogarasság legalább olyan fontos feltételként szűri a jelentkezőket. A mérleg egyik serpenyőjére az elkötelezettség, felkészültség, kitartás, a másik serpenyőre pedig a csoport tudásához, a közösség létehez való egyéni hozzájárulás képessége, potenciálja van állítva. A két oldal egyensúlya biztosítja a jelentkező számára a bejutást.

Az intragenerációs tudásátadás, a horizontális tudásmegosztás és tanulás, az újszerű, egyedi nézőpontokkal szembeni nyitottság deklarálása a KSZ-t teszi

az elméleti keretben felvázolt tanuló közösség, gyakorlatközösség legjobb példájává. A felvételinél is arra koncentrálnak, hogy olyan hallgatókat vegyenek fel, akik a dialogikus tudásmegosztás és tudásteremtés során képesek egyéni tudásukkal ötleteikkel, szemléletükkel hozzájárulni a közösség tudásához.

... nem mindig szeretik azokat az embereket, akik egy kicsit mást akarnak, vagy egy kicsit többet akarnak, mint az átlag. ... Tehát mondanánk bogarasnak is valakit. De mi az ilyen embereket szeretjük, aki egy adott területen mutatja azt az elkötelezettséget, felkészültséget, kitartást. Azért annak nálunk helye van, hiszen az behoz, valami újat hozhat be a szakkollégiumba, és megismertethet a többiekkel. Ez egyébként elvárásunk is, hogy ha valaki ilyesmivel foglalkozik.

Habár deklaráltan nem a közösségépítés a cél, hanem a tudományos, kutatói munka segítése, a KSZ vezetői egy kifejezetten értelemtelit közösséget hoznak létre, aminek középpontjában a közös szakmai (ráadásul nagyjából azonos) érdeklődés, elkötelezettség áll. Egyértelműen elutasítja a tanulmányi átlagot mint formális és a szakkollégium céljainak nem megfelelő eredményességmérési kritériumot, ehelyett a “valódi” tudományos érdeklődésre fókuszál, fontos neki a tagok személyisége, egyénisége és egyedisége.

Mi mindig a szakmaiságot tartottuk a fő célnak, csak hogy a közösség az meg nálunk adva volt, mindig ilyen jó közösség alakult ki általában, ez nem egy cél volt, hanem mindig így adta magát.

A szakmaiság a cél, de ezt nem mereven, formalitásokban mérik. Az elkötelezettség, az egy cél érdekében való munkálkodás „összehoza” az embereket. A jó közösség a kemény szakmai munka és a jól válogatott karakteres személyiségek találkozásának következménye, mondhatni mellékterméke. Láthatóan olyan alulról jövő kezdeményezéssel, önszerveződő csoporttal van dolgunk, amely teljes mértékben nélkülöz mindenféle formalitást, és tevékenysége a minőségteremtésre, a tudományos szakmai diskurzus értékének egyfajta megmentésére, a lelkes és tettere kész hallgatók összegyűjtésére, számukra tanulási alkalmak biztosítására koncentrálnak. Első látásra ez az a szakkollégium, ahova a hátrányos helyzetű tanulók is a legkönnyebben bekerülhetnek. A bejutásukat nem a felvételi eljárás vagy a vezetők hátrányos helyzethez való hozzáállása gátolja, hanem a kollégium szak- és témaspecifikussága. A KSZ olyan hallgatói bázisból meríti tagjait, akiket az egyetemi felvételi során, a szakválasztás eleve kiválogatott. A közgazdasági szakokra ugyanis az alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkező hallgatóknak sokkal kisebb százaléka jut be. Így itt a szakkollégiumi felvételi második szelekciós rácsa, ami esetleg kiszűrné a hátrányos helyzetűeket, eleve értelmetlen. Aki túljutott az első szűrőn, az pedig vagy nem hátrányos helyzetű, vagy már sikerült hátrányos

helyzetét más egyéb módon kompenzálnia. A hátrányos helyzetűek számára a szakkollégiumi felvételbe az esélybiztosítást külön fel kellene vállalnia a KSZ-nek ahhoz, hogy elérhetővé váljon ezen társadalmi réteg fiataljai számára. De mint ezt már mondtuk ez a gondolatsor egyáltalán nem kerül be sem explicit sem implicit módon a KSZ vezetőségének látókörébe, a teljes semlegesség álláspontjába helyezkednek a témával kapcsolatban.

A negyedik szakkollégium, az ESZ hátránykompenzáló attitűdjéről az előbbieken márt szóltunk. Ennek a szakkollégiumi felvételnek a sajátossága, hogy csak egyetlen évre szól, szemben a többiek hosszú távú gondolkodásával. Az évente való felvételiztetés mindig újabb hallgatók számára biztosít belépési lehetőséget, és egyúttal a speciális célcsoporton belül egy egészséges versenyt biztosít. A tanulmányi átlag és a tudományos munkában való részvételi hajlandóság a szakmaiság dimenzióját erősíti a felvételi folyamán, a közösségi lét feltételeinek és lehetőségeinek megtanulását, megtapasztalását már a szakkollégiumi munka folyamatában látja megvalósíthatónak.

... egyértelmű szakmai szempontok döntenek, ..., átlag, akar-e valamilyen tudományos munkát végezni, de a határon túli vonalnak, annak mindig érvényesülnie kell, bizonyítottan határon túli hallgatónak kell lennie. (ESZ)

Az ESZ-ben minden év lezárultával megszűnik a szakkollégiumi tagság. Ezzel a formai megkötöttséggel szemben a többi három szakkollégium inkább a folyamatoságot hangsúlyozza, vagyis a tehetséggondozás folyamatossági elvének megvalósítására koncentrál. A sikeres bemenet még az egyetemi tanulmányok befejezése után is biztosítja a tagok számára a későbbi folyamatos tagságot, főként, ha az illető a tudományos pálya választását PhD felvétellel igazolja. A PhD hallgatók mindegyik szakkollégiumban kiváltságos szerepet élveznek: a PhD hallgatók, mint a szakkollégiumi tehetséggondozás sikeres megvalósulásának „eredményei” egyfajta mentorként, példaként állnak a kisebbek előtt, akiket nemcsak követni, de akiktől tanulni is lehet. A szakkollégium által adott szakmai támogatás a PhD hallgatók révén visszaáramlik a rendszerbe, erősíti a szakkollégiumot a tanuló közösséggé válásban.

Tehát van egy PhD hallgató tagunk is, ő is azért már tapasztaltabb, mert azért csak képzettebb a többiekénél, és én úgy gondolom, hogy vele vagy tőle sokat tanulhatunk, vagy én legalábbis sokat tanulok. (KSZ)

Az egyetemi képzés (alap és mesteri) befejeződésével a szakkollégisták többsége általában elveszíti rendes tagságát. A KSZ-ben és az ESZ-ben találkoztunk egyedül olyan PhD hallgatókkal, akik rendes tagként vannak jelen, de az ő szerepvállalásuk szakmai előnyük és státuszuk révén már jelentősen különbözik a többi rendes tagétól: sokkal aktívabbak a tudásmegosztást, tudásteremtést, közösség-

fejlesztést célzó tevékenységekben. Vállalt szerepkörük sokkal jobban hasonlít a szakkollégiumot vezető oktatók szerepkörére. A rendes vagy tiszteletbeli tagként a szakkollégiumokban tevékenykedő PhD hallgatók tulajdonképpen sokszor a szakkollégiumi tagságból a vezetőség felé vezető út felénél vannak, az irányított, „gyermeki” létből a felnőtté válás felé tartanak, „kamaszodnak”. A tehetséggondozás tehát azok számára, akik vállalják a további, most már juttatások nélküli munkát a szakkollégiumokban, nem ér véget, hanem egy új lehetőségekkel, a vezetői, koordinátori szerep megtanulásának aspektusával bővül.

A szakkollégiumi tagság megtartásához különböző főként szakmai jellegű feladatokat kell teljesíteniük a szakkollégistáknak. Ezek a feladatok mindenki előtt ismertek. Az RSZ és az ÚSZ a formális beszámolókra, konferencia-részvételre fókuszál inkább, ahol a szakkollégistáknak bizonyítaniuk kell szakmai fejlődésüket. A ÚSZ szakmai beszámolóit sokkal inkább baráti beszélgetéseknek tűnnek, a TDK-n való szereplés kötelezettsége sem annyira erős, mint az RSZ-nél, vagy a KSZ-nél. Az ESZ-ben a szakkollégiumi tagság feltétele a sikeres felvételi után bizonyos speciális kollégiumok elvégzése, amiről a kollégisták vizsgával adnak számot. Ezt találtuk a leghagyományosabb, leginkább az egyetemi képzésre hasonlító megoldási módnak.

A szakkollégiumba egy külön jelentkezési lapon külön kurzusfelvételi alapon kell neki jelentkeznie és csak akkor válik szakkollégistává, ha egy bizonyos szakkollégiumi kurzust felvett és teljesíteni akar vagy pedig az előbb említett oktatáskutató szakkollégiumba vagy a tehetséggondozási szakkollégiumba majd részt akar venni a hallgató. Tehát 3 módja van annak, hogy ő szakkollégista legyen. Tehát azért gyakorlatilag, hogy jelentkezett a szakkollégiumi képzésünkre, mi felvesszük, viszont a felvétellel a teljesítményt azt elvárjuk. (ESZ)

A KSZ-ben találkoztunk a kollégiumi tagság bizonyításának legkevésbé hagyományos, formális módjával, bár itt nem deklarált feltételtől volt szó. A hetente más téma megvitatására szervezett találkozásokon való részvétel önkéntes, nem is kötik ki a kötelező jellegét (Különc szakkollégium lévén itt tulajdonképpen semmi nem kötelező), de ezek a szakmai viták adnak alkalmat és lehetőséget a közösséghez való tevékeny csatlakozásra, a csoportbeli informális, szociometriai helyzet megerősítésére.

Általában van egy-két olyan tag, aki úgy aktívabbak a többi tagnál, aztán így ők szokták így tulajdonképpen megkezdni a vitát, én annyit tudnék erről mondani, hogy ezek ráadásul olyan emberek, akik általában különböző véleményeik szoktak lenni, különböző irányokból szemlélik az adott témát és aztán ők kezdenek el így egy-két-hárman így komolyabban vitázni, utána a többiek is beleszólnak, hogy mit is... hogy gondolnak, mit gondolnak a dolgokról.

Ez a gondolat viszont már átvezet bennünket az általunk vizsgált másik nagy témára, ami arra, vonatkozik, hogy a formális keretek által biztosított vagy nem biztosított tehetséggondozás, a hátrányos helyzet kezelése milyen látens, spontán folyamatok során valósul meg.

4. 2.2. A tanuló közösségek hatása a társadalmi egyenlőtlenségekre – spontán, látens folyamatok

Témánk – a hátrányos helyzet és a tehetséggondozás összekapcsolódási lehetőségei és fiaskói szakkollégiumi keretek között – szempontjából különösen fontosak azok a látens folyamatok, amelyek mintegy járulékos eredményként jelennek meg a szakkollégiumok világában. A közösségi lét által generált tanulási lehetőségek, illetve magára az értelmiségi és/vagy közösségi létre való felkészítés alkalmai különösen alkalmasak a társadalmi, kulturális hátrányok enyhítésére. A szakkollégiumi közösségekben létrejövő kortárskapcsolatok, kapcsolati hálók a tehetséggondozás kevésbé mérhető és sokszor figyelmen kívül hagyott területére vannak a legnagyobb hatással, főként a hátrányos helyzetű de a tehetséges hallgatók számára is identitáserősítő hatása van a tanuló és támogató közösségeknek. A kulturális és kapcsolati tőke fejlődéséhez a szakkollégiumok által szervezett programok, a közösség hatása, valamint az intra- és intergenerációs kapcsolatok kialakulása vezet el. A szakkollégiumok között ezekben a dimenziókban még markánsabb eltérés mutatkozik, mint az előzőekben bemutatott formális keretek és azok értelmezése, megvalósulása között.

Az önszerveződés, a kollégistáktól jövő új kezdeményezések megvalósítása a KSZ-nél a legerősebb. Nem véletlen ez, hiszen a KSZ, láttuk, eleve úgy szelektálja tagjait, hogy azok a szervezés infrastrukturális és tartalmi oldalát egyaránt képesek legyenek megoldani. Az ESZ képviselője az egyedüli, aki a szakkollégisták csökkenő önszerveződési kedvére panaszskodik, de megemlíti néhány olyan, főként közösségi programot, ami hallgatói kezdeményezésre született. Az interjú tanulságai alapján ÚSZ-esek kifejezetten vállalkozó szelleműeknek tűnnek programszervezés terén, furcsa mód főként a szakmai programok szervezésében jeleskednek, mint klb. szakértők meghívása, TDK-ra való előkészület. Az RSZ-eseknek van a legkevesebb mozgásterük ezen a téren, úgy tűnik a vezetőség itt a legautoriterebb, a hagyományok itt a legerősebbek. A vezetőségnek a hallgatói önszerveződéshez való hozzáállása minden szakkollégiumnál pozitív, támogató. A KSZ-esek ezt kifejezetten elvárják tagjaiktól a többi szakkollégiumban pedig általában üdvözik ezeket a hallgatói kezdeményezéseket.

Tematikailag csoportosítva az önszerveződő vagy a hagyományosan megszervezett kollégiumi programok palettáját, alapvetően négy típusú programot különíthetünk el: a szakmai ismeretszerző és képességfejlesztő, az általános képességfejlesztő, a közösségi és kulturális programokat. Egyik vagy másik domi-

nanciájának a deklarált célokkal való összevetéséből következtettünk arra, hogy mekkora az összhang vagy a diszkrepancia a vállalt és a vallott, a tervezett és a megvalósult célok, feladatok között. Az RSZ-nél egyértelműen a szakmai ismeretszerző és képességfejlesztő programok dominálnak, vagyis a megvalósított programok megfelelnek a vállalt céloknak, feladatoknak.

Az ESZ-nél a közösségi és a kulturális programok jelennek meg dominánsabban, számtalan esetben tulajdonképpen egységben (pl. honismereti kirándulás), de az általános képességfejlesztő tréningek, képzések sem ritkák. A többi szakkollégiummal szemben érzett kisebbségi érzés, ami többször is felbukkan az ESZ- interjúban annak is tulajdonítható, hogy ők nem a hagyományosan szakkollégiumi feladatként deklarált szakmai, tudományos életre, pályára való felkészítést hirdetik, nem ezzel a céllal alapítottak, hanem egy speciális réteg igényeinek kiszolgálására, esetleges hátrányainak kompenzálására és a társadalom egészébe való integrálódásuk elősegítésére. Feltűnő, hogy itt találjuk a legszínesebb közösségfejlesztő programajánlatot. A megemlített közösségfejlesztést elősegítő programok fele, szám szerint kilenc, ehhez a szakkollégiumhoz kapcsolódik. Mentálhigiénés klubtól gólyaavatóig, teázós estéktől a főzőversenyig mindent megtalálunk itt. A deklarált célok és a programok itt is összhangban vannak, ez biztosítja az egész interjú egységét.

Habár a célok és programok összevetésében az ÚSZ-nél is találunk egyezéseket, a szakmai, közösségi és kulturális programok együttes hangsúlyozása és egyforma súlyozása teljesíthetetlen követelményként áll a szakkollégium előtt, ezért az elemzőt elfogja a kételkedés: vagy a programok mennyisége és diverzitása túlzás vagy a programok minőségi megvalósításán, megvalósulásán esik csorba.

A szakmai programok egyértelműen a tehetségfejlesztés jegyében zajlanak, de van rá példa, hogy ezeknek hátránykompenzáló szerepük is van (főként az ESZ esetében). Az általános képességfejlesztő programok (pl. idegen nyelvi kurzusok) éppúgy, mint a szakmai programok a tudományos, az értelmiségi gondolkodásmód fejlesztését szolgálják. Ehhez csatlakoznak a kulturális programok is, amelyeknek az a céljuk, hogy a szűk szakmai gondolkodás helyett egy általánosabb kultúra felé nyissa a kollégisták tudását, bevezesse őket az értelmiségi lét nyújtotta lehetőségekbe és kihívásokba, jogokba és kötelezettségekbe.

Habár az alábbi idézet az ÚSZ-interjúban hangzott el, igazságértéke a másik három kollégium értékvilágát talán még pontosabban tükrözi, mint az ÚSZ-ét:

...inkább egy teljesítményt, egy cél felé haladást, elmélyedni valamiben és abban egy eredményre jutni, és azt megpróbálni prezentálni, inkább ebben szeretnénk, hogy egy kicsit előbbre lépjen. Meg szélesebb látóköre legyen a világra. (ÚSZ)

A KSZ-nél folyó parázs viták, és a változatos hallgatói bázisból merítő RSZ konferenciái jelennek meg a társaktól való tanulás, a tudásteremtés, a szakmai készség- és képességfejlesztés legsikeresebb alkalmaként.

Mint például egy önképző kört, úgy kell elképzelni, hogy ha valaki olvas valamilyen érdekes cikket, akkor abból felkészül és így előadja a többieknek is, és akkor utána arról elkezdünk vitatkozni, mert általában mindenki máshogy látja a dolgokat. (KSZ)

A kifejezetten közösségi vagy kulturális programok nem szakmai célokat szolgálnak, hanem a kollégisták közösség iránti igényeit elégítik ki. Itt jelenik meg, bár elég halványan, a társadalmi felelősségvállalás gondolata is. A másokért, a társakért vállalt felelősség fontosságát az ESZ hangsúlyozza. A határon túliakkal vállalt sorsközösség fontosságát említi az RSZ is. A másoknak való segítségnyújtás követelményként sehol nem jelenik meg, de informálisan jelen van az ESZ-nél, a KSZ-nél, és az ÚSZ-nél is. A magát inkább baráti társaságként értelmező KSZ éppen az informális kapcsolatok, a barátságok íratlan szabályai miatt segítenek egymásnak, mint kötelességtudatból.

Tehát ez nem kötelező, tulajdonképpen semmi sem kötelező. A szervezetet inkább úgy kell elképzelni az én tapasztalataim szerint, mint egy baráti társaság. Aztán így segíünk egymásnak, meg így együtt csinálunk elég sok mindent. Tehát itt nincs úgymond kényszerítő jellegű, kötelező jellegű, hanem mindenki a saját akaratából van itt és a saját kedvére. (KSZ)

Az ESZ-ben pedig azért látja megvalósíthatónak a kooperálást, egymás segítését az interjúalany, mert viszonylag kicsi, egymást jól ismerő szakmai csoportok kölcsönös segítségnyújtásáról, egymás kisegítéséről van szó. Ezek a segítségük általában korrepetálásra szorítóknak, ritkábban valódi együttműködésre. Egymás segítségének alkalmi szinte kivétel nélkül spontánul alakuló tevékenységek, nem rendszeres gyűlések.

Szakmailag szerintem azért összetartanak, mert ez egy kis közösség, és azért viszonylag kevés orvos van, kevés mérnök van, kevés informatikus van. BTK-s hallgatóból már több, de szerintem ezek a kisebb közösségek, azért mindig odafigyelnek, tanácsot adnak a többieknek, egy belső hálózat, amiben tapasztalatokat osztanak meg, vagy adott esetben leülnek, beszélgetnek.

Ezek a különböző tanulási alkalmak, ahol a hallgatók legtöbbször informális módon, az inragenerációs kapcsolatokat használva tanulnak meg valamit, lehetnének a szakkollégiumba bejutó hátrányos helyzetű hallgatók hátránykompenzá-

lásának legsikeresebb fórumai. Ugyanezt a célt szolgálják a négyből háromban működő tutori, konzulensi kapcsolatok. Az oktatókkal inkább közvetett kapcsolatot tart fenn minden kollégium, csak néhány, a szakkollégiumok világa iránt elkötelezett oktató van jelen folyamatosabb ideig a szakkollégium életében. Természetesen különböző szakmai témákban gyakran igényelnek oktatói segítséget a programszervezők, amit meg is kapnak. A legönállóbbak ebből a szempontból is a KSZ-esek.

A tehetséggondozás kiemelt céljának megvalósulásához a szakkollégiumok főként szakmai, de általános képességfejlesztő és közösségi, kulturális programjaikkal is hozzájárulnak. A szaknyelv megtanulása és gyakorlása legalább olyan fontos, mint a fellépési bátorság, a magabiztosság megerősítése. A szakkollégiumi programok alkalmat nyújtanak mindkettő gyakorlására. Természetesen meghatározott időnek kell eltelnie, míg az új belépők megszólalnak, hiszen meg kell tanulniuk, mit és hogyan szokás és szabad kimondani ebben a körben, és meg kell tanulniuk saját véleményüket vállalva hozzászólni egy szakmai vitához egy nagyobb szakmai plénum előtt.

... ha azt nézem, hogy a hallgatói konferenciát, az nem más, mint a véleményeknek a sokszínűsége. Ki-ki a maga véleményét mondja el. És hát, ahogyan hozzájárulnak másoknak az előadásaihoz, az is arra nevel, amit az előbb is mondtam, hogy a szakkollégiumnak az egyik legfontosabb sajátossága, hogy el kell, elfogadtassa a hallgatókkal azt a szemléletet, hogy más tudományok is értékesek, más tudományterületeknek a szemlélete is olyan fontos, amibe illik időnként belehelyezkedni. Nem csak a saját nézőpontom a fontos, vagy a saját tudományom nézőpontja az, ami fontos. (RSZ)

A szakkollégiumok tanuló közösségeinek tehetséggondozással kapcsolatos aspektusáról elmondható, hogy az egyetemi oktatás lexikális tudásra való koncentrálásával szemben a kreativitásra, az önálló vélemény kialakítására, a problémamegoldásra fókuszál. A hátrányos helyzet kompenzálása pedig az előbb említettek mellett a kapcsolati hálók és a közösségi-kulturális programok révén a tudományos közösség kultúrájába való bevezetés során valósul meg.

5. Összegzés

Tanulmányunkban két kérdésre kerestük a választ. Elsőként arra, hogy a felsőoktatás egyik tehetséggondozó formájába, a szakkollégiumokba való bekerülésnél milyen mögöttes folyamatok játszódnak le, amelyek a hátrányosabb helyzetű hallgatók alacsonyabb részvételét magyarázzák. Az interjúk tanulsága szerint erre nem létezik egységes válasz, sőt, eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy minden szakkollégium másképpen működik a társadalmi nyitott-

ság tekintetében – akárcsak minden másban. Vannak szakkollégiumok, amelyek elutasítják a hátránykompenzálást, vagy kifejezetten az elit hallgatók képzését tartják elsődlegesnek, és vannak, amelyek fő célja éppen a társadalmi-kulturális hátrányok enyhítése. A felvételi eljárás során figyelembe vett szempontok (a már felmutatott teljesítmények, kezdeményezőkézség) azonban összességében a kedvezőbb családi háttérből érkezőknek kedveznek.

Elemzésünk második kérdése az volt, hogy mi történik ezen intézmények falai között a hátrányokkal. Eredményeink azt mutatják, hogy a szakkollégiumi tanuló közösségek természetes hozadékaként olyan koncentrált, oktatáshoz kötött hátránykompenzálás megy végbe, amelyet csak a közösség által nyújtott stabil szocializációs közeg nyújthat a hallgatók számára. Az individuális szempontok helyett itt a szociocentrikus szemlélet érvényesül, s a társas tanulás járulékos előnyei ebben az esetben legalább olyan hatékonyak bizonyulnak, mint a célzott individuális fejlesztések célzott eredményei, ami igaz nemcsak a tehetséggondozásra, hanem az azzal szervesen együtt járó hátránykompenzálásra is.

Felhasznált irodalom:

- 126/2008. (XII. 4.) OGY határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről
1948. évi XXXIII. évi törvény a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában
1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről
1964. évi 11. sz. törvényerejű rendelet: A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1964. évi 11. sz. törvényerejű rendelete az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény kihirdetéséről
1985. évi I. törvény az oktatásról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
2012. évi CXXIII. törvény
- Balogh, L. (2009). A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja 2001-től napjainkig. *Educatio*, 2009 – nyár, 174–187.
- Balogh, L., & Tóth, L. (Eds.) (2000). *Tehetség az új évezredért*. Az Európai Tehetségtanács (ECHA) 7. konferenciája. Debrecen, 2000. augusztus 19–22. Előadáskivonatok, Debrecen
- Blaskó, Zs. (2008). Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a munkapiacon. *Századvég*, 49, 95–126.

- Bodnár G. (Ed.) (2011). *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Magyar tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége: Magyar Géniuszt Program.
- Bordás, A., & Ceglédi, T. (2012). *A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei*. In Á. Dusa, K. Kovács, Zs. Márkus, Sz. Nyüsti, & A. Sörös (Eds.), *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* (pp. 9-52). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Borsodi, Cs. (2011). *Jánossy Ferenc Emlékkonferencián elhangzott előadása*. 2011. március 18.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok*. In Zs. Ferge, & P. Léderer (Eds.), Budapest: Gondolat Kiadó.
- Budapesti Nyilatkozat a Tehetségsegítésről (2011). A Tehetséggondozás EU Magyar Elnökségi Konferencia megállapításai és ajánlásai. 2011. április 8.
- Ceglédi, T. (2009). Hátrányos helyzetű tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 17 (4), 597–604.
- Ceglédi, T. (2010). Szakkollégiumban és tehetséggondozó programban résztvevő hallgatók összehasonlítása a Debreceni Egyetemen. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22 (2), 85-110.
- Ceglédi, T. (2019). Egy cél – két út? A szakkollégiumok két ősmoddellje: az Eötvös és a Györffy. In Pusztai, G., Engler, Á., & Kocsis, Z. (Szerk.), *Kozmopolisz. Tanulmányok Kozma Tamás 80. születésnapjára* (pp. 185-208). Debrecen: CHERD-Hungary, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Chikán, A. (2009). Dr. Chikán Attila, a budapesti Corvinus Egyetem Rajk László Szakkollégiumának igazgatója. Interjú. Készítette: Perjés István. *Educatio*, 18 (2), 235–240.
- Cole, M. (2005). *Kulturális pszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Coleman, J. S. (1998). A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében, In Gy. Lengyel, & Z. Szántó (Eds.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 11–43). Budapest: Aula Kiadó.
- Congdon, L. (1998). Bűn és büntetlenség. Az ismeretlen Lakatos Imre. *Replika*, 38 (3), <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/29/bun.htm>
- Csillag, T. (2010). Kinek az érdeke? (Eredmények, kihívások és kihasználatlan lehetőségek a magyar hallgatói hitelezésben). In J. Berács, I. Hrubos, & J. Temesi (Eds.), „Magyar Felsőoktatás 2009”. *Konferencia előadások*. NFKK Füzetek 4. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja
- Csurgay, Á. (2008). Néhány gondolat pályakezdő kutatóknak. In G. Baranyiné Réti, G. Szécsi (Eds.), „*Képezzük őket tudósokká...*” *Ünnepi kötet Szendrő Péter 70. születésnapja alkalmából* (pp. 24–25). Budapest: Áron Kiadó.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Erdei, I. (2002). Határon túli magyar szakkollégiumok. Az elitképzés alternatív formái a Kárpát-medencében. *Magyar felsőoktatás*, 9, 57–59.
- Erős, P. (2010). A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In E. Juhász (Ed.), *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Régió és Oktatás sorozat V. kötet (pp. 210–215). Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development
- Esping-Andersen, G. (2008). Egy gyermekközpontú társadalmi beruházási stratégia. *Esély*, 19 (5), 28–70.
- Faris, R. (2006). *Learning Communities of Place: Situating Learning Towns Within A Nested Concept of Social Learning Environments*. Utolsó letöltés: 2011. marc. 17. <http://members.shaw.ca/faris/LC.htm>
- Fazekas, M. & Sik, D. (2007). *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció*. Kutatási zárójelentés. Nemzeti Civil Alapprogram (kézirat)
- Fehérvári, A. & Liskó, I. (2006). *Az Arany János Program Hatásvizsgálata*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Ferku, I. (1996). *Tehetségnevelés*. Nyíregyháza: OKTESZT Könyvkiadó,
- Fónai, M., & Márton, S. (2010). A tehetséggondozó program hallgatóinak professzió-képe. In T. Kozma & T. Ceglédi (Eds.), *Régió és oktatás: A Partium esete* (pp. 147–153). Régió és Oktatás sorozat VII. kötet. Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development.
- Fónai, M., Márton, S., & Ceglédi, T. (2011). Recruitment and professional image of students at one the regional universities in Hungary. *Journal of Social Research & Policy*, 2 (1), 31–51.
- Fónai, M., Zolnai, E., & Kiss, J. (2005). A hallgatók munkaérték preferenciái. In G. Pusztai (Ed.), *Régió és oktatás európai dimenzióban* (pp. 190–205). Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Galasi, P., & Nagy, Gy. (2006). Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003, *Educatio*, 15 (2), 268–287.
- Gáti, A. (2010). Társadalmi háttér és mobilitás. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Zs. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 155–176). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Gordon-Győri, J. & Nagy, T. (2011). Új irányvonalak a tehetséggondozásban – kilenc ország jó gyakorlatának tanulságai. In J. Gordon-Győri (Ed.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja* (pp. 229–243). I. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Györgyi, Z. (2010). Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Zs. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés*

- IV. *Frissdiplomások 2010* (pp. 37–58). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Halász, G. (2009). Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In G. Pusztai, M. Rébay (Eds.), *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára* (pp.178–191). Debrecen: Csokonai Könyvkiadó.
- Harsányi, I. (1994). *Tehetséggédelem*, Budapest: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Horn, I. S. (2010). Teaching Replays, Teaching Rehearsals and Revision of Practice: Learning From Colleagues in a Mathematics Teacher Community. *Teacher College Record. The Voice of Scholarship in Education*, 112 (1), 225–259.
- Hrubos, I. (2006). A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 15 (4), 665–683.
- Hrubos, I. (2009). Az értékekről. In G. Pusztai, & M. Rébay (Eds.), *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára* (pp. 229–238). Debrecen: Csokonai Könyvkiadó.
- Kállai, G. (2011). Hallgatók a felsőoktatásban. In Kocsis M. (Ed.), *Felsőoktatás – Adatok és tendenciák*. Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ.
- Kardos, K. (2016). Felekezeti szakkollégiumok. *Educatio*, 25 (3), 372–383.
- Kilpatrick, S., Barrett, M., & Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities: Discussion Paper D1/2003*. Tasmania: University of Tasmania.
- Kovács, A., & Szűcs, G. (Eds.) (2011). *Esélyerősítés: Talpraesettséggel és szívvel. Kézíkönyv a HÖÖK Mentorprogram mentorai számára 2011*. Felsőoktatási Mentorprogram, HÖÖK.
- Kovács, B. (1991). A magyar népfőiskolák múltja 1948-ig. In I. Harsányi (Ed.), *Népfőiskola tegnap, ma, holnap* (pp. 39–75). Budapest: Püski Népfőiskolai Társaság.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kozma, T., & Pusztai, G. (2006). Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In E. Kelemen & I. Falus (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 423–453). Budapest: Műszaki Kiadó.
- Kucsman, Á. (2006). *Egy kémikus a régi Eötvös Collegiumban*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium, Petőfi Irodalmi Múzeum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.) (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York, London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Lipset, S. M., & Zetterberg, H. L. (1998). A társadalmi mobilitás elmélete. In P. Róbert (Ed.), *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések* (pp. 49–71). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

- Lipset, S. M., Bendix, R., & Zetterberg, H. L. (1998). Társadalmi mobilitás az ipari társadalomban. In P. Róbert (Ed.), *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések* (pp. 72–84). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Lovas, A. (2011). *10 éves a diákhitel*. Forrás: diakhitel.hu. Utolsó látogatás: 2011.06.06.
- Márkus, Zs. (2010). *Szakkollégiumok a Debreceni Egyetemen*. Debrecen: Campus-lét műhelykonferencia.
- Medgyesi, M., & Varga, J. (2006). Emberi tőkeberuházás diákhitel támogatással. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi Riport 2006*, 9 (1), 301–313.
- Mező, F. (2004a). *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Debrecen: Tehetségvadász Stúdió, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület
- Mező, F. (2004b). *A tehetségazonosítás problémái a vélemények és a teszteredmények összefüggése kapcsán*. (PhD disszertáció)
- Micheller, M. (1996). *Tehetség és társadalom. Fejezetek a 20. századi magyar társadalomtörténetből*. Békéscsaba: Kőrösi Csoma Sándor Főiskola.
- Münnich, Á., & Mező, F. (2010). A Debreceni Egyetem Regionális Tehetségpont. In F. Mező (Ed.), *Tehetségekutatás – határon innen és túl...* (pp. 32–35). Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Nagy, M. (2006). A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In J. Lannert, & M. Nagy (Eds.), *Az eredményes iskola*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Nagy, P. T. (2003). A felsőoktatásba vezető út – a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 12 (2), 236–252.
- Neuwirth, G., & Szemerszki, M. (2009). Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. *Educatio*, 18 (2), 204–218.
- Papp, I. (2008). *A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elitnevelési kísérlet?* Politikatörténeti Füzetek XXVI. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Papszt, M. (2010). Felsőoktatási hallgatók jövedelmi várakozásai. *Felsőoktatási Műhely*, 2010/III. 53–68.
- Polányi, M. (1994). *A személyes tudás I-II*. Budapest: Atlantisz.
- Polónyi I. (2019). Hallgatói rekrutáció, képzési szerkezet és munkaerő-piaci illeszkedés a vidéki tudományegyetemeken. *Köz-Gazdaság*, 16(1), 30–45.
- Polónyi, I. (2016). *Emberi erőforrásaink 21. százada* [The 21. century of our human capacities]. Budapest: Gondolat.
- Polónyi, I., & Timár, J. (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Polónyi, I., & Timár, J. (2002). A gazdasági fejlődés összefüggése a foglalkozási és képzettségi struktúrával. In I. Polónyi (Ed.), *Oktatás és gazdaság*. Pallas Debrecina, 6. kötet (pp. 149–157). Debrecen: A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványsorozata,

- Pornói, I. (2010). *Mozzaikok az OMFT (Országos Magyar Falusi Tehetségmentés) versenyvizsgálóiból 1942–1944*. Budapest: Országos Neveléstudományi Konferencia.
- Pusztai, G. (2006). Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In E. Juhász (Ed.), *Régió és oktatás. A Regionális Egyetem zárókonferenciájának tanulmánykötete*, Régió és Oktatás sorozat II. kötet (pp. 43–56). Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Pusztai, G. (2010a). Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In T. Kozma, & T. Ceglédi (Eds.), *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat, VII. kötet (pp. 71–92). Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development.
- Pusztai, G. (2010b). A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In A. Buda, & E. Kiss (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, (pp. 173–184). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Pusztai, G. (2011). *A közösségekben élő egyetem. Az értelmező közösségek hatása a hallgatói szocializációra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G., Ceglédi, T., Bocsi, V., Nyüsti, Sz., & Madarász, T. (2011). Láthatatlankok, létezetők, közönyösek. *Educatio*, 20 (2), 271–280.
- Rajnai, G. (2010). Tehetségpontok és hálózatuk jellegzetességei. In F. Mező (Ed.), *Tehetségkutatás – határon innen és túl...* (pp. 16–20). Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 9 (1), 79–94.
- Róbert, P. (2010). Öt évvel végzés után: diplomás pályakezdés nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Ríport 2010* (pp. 472–490). Budapest: TÁRKI.
- Senge, P. M. (1998). *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*, Budapest: HVG Rt.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Szemerszki, M. (2009a). Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In Cs. Jancsák (Ed.), *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról* (pp. 13–27). Szeged: Belvedere Meridionale.
- Szemerszki, M. (2009b). Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai. In I. Hrubos (Ed.), *Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 2.* (pp. 42–70). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Szemerszki, M. (2010). Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In T. Kozma & T. Ceglédi (Eds.), *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat VII. kötet (pp. 71–92). Debrecen: Center for Higher Educational

Research and Development.

- Szendrő, P., & Cziráki, Sz. (2009). A tudományos diákkörök szerepe a tehetség-gondozásban. *Educatio*, 18 (2), 155–164.
- Szijártó, I. (1991). Adatok az Eötvös József Kollégium és a népi kollégiumok történetéhez. In K. Majzik (Ed.), *Kollégium – szakkollégium. Egy kis történelem* (pp. 31–52). Budapest: Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság.
- Szluka, B., Langer, R., & Szabó, A. (2009). A Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Program a Semmelweis Egyetemen. *Educatio*, 18 (2), 188–191.
- Szűcs, G. (Ed.) (2009). *HÖÖK Mentorprogram – Felsőoktatási Mentorhálózat képzési kiadványa mentorok számára*. Oktatási és Kulturális Minisztérium
- Takács, L. (2009). Tehetséggondozás az Eötvös József Collegiumban. *Educatio*, 18 (2), 165–173.
- Teperics, K. (2006). A debreceni felsőoktatás demográfiai háttere. In I. Süli-Zakar (Ed.), „Tájak – Régiók – Települések...” *Tisztelgés a 75 éves Enyedi György akadémikus előtt* (pp. 309–317). Debrecen: Didakt Kft.
- Teperics, K. (2005). Debrecen oktatási vonzáskörzete. In K. Czímre (Ed.), *Kis-községtől az eurórégióig – Prof. Dr. Süli-Zakar István tiszteletére szerzett tanulmányok gyűjteménye* (pp. 58–71). Debrecen: Didakt Kft.
- Tomka, J. (2009). *A megosztott tudás hatalom*. Budapest: Harmat.
- Varga, A. (2014). A pécsi Wlisslocki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12, 47–49.
- Veroszta, Zs. (2010). A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Zs. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 11–36). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, 225–246. <http://org.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/225>
- Zrinszky, L. (2000). *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Budapest: OKKER.