



A magyarországi romák integrációját támogató pályaszocializációs elemek az SZTE-n folyó szakemberképzésekben¹

Kiss Mária Rita – Krémer András

KISS MÁRIA RITA: Szegedi Tudományegyetem Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont;
kiss.maria.rita@szte.hu

KRÉMER ANDRÁS: Szegedi Tudományegyetem Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont;
kremer.andras@gmail.com

ABSZTRAKT A tanulmányban a Szegedi Tudományegyetem 22 szakemberével (oktatási dékánhelyettes, tanszékvezető, szakfelelős, kurzusfelelős) készített mintegy 17 órnyi rögzített interjúanyag alapján az egyetemen folyó képzések pályaszocializációs folyamatait a hátrányos helyzetű csoportok tagjaival való társadalmi érintkezésre való felkészítés szempontjából vizsgáljuk. A harmadik missziós célokat felvállaló egyetem felelőssége, hogy a jövő diplomásainak olyan generációját bocsássa ki a falai közül, akik mikro környezetükben szakmai szerepeikben inkluzív viselkedésmintákat közvetítenek és kompetens válaszokat tudnak adni a kisebbségi csoportokkal való találkozások során. A szakmai életpályára felkészítés több mint kognitív folyamat, a hagyományos értelemben felfogott szakértelem elsajátíttatása. Feltételezi a pálya elvárt normáinak képviselőre való felkészítést, viselkedési minták, érték-elkötelezettségek szocializációját, attitűdök formálását is. Kvalitatív kutatásunkban a magyarországi roma kisebbséget fókuszba állítva arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a társadalmi integrációjuk szempontjából relevánsnak tekinthető szakok képesítési követelményei és azok függvényében az SZTE képzési megoldásai milyen lehetőségeket biztosítanak az egyetem e harmadik missziós céljának megvalósításához. Jelen tanulmány az interjúkat részletesen bemutató 45 oldalas háttéranyag főbb megállapításainak rövidített változata, melynek célja rámutatni a szabályozók adta szűkre szabott lehetőségekre, a képzési korlátok nyomán keletkezett korrekciós mechanizmusokra, a szervezeti kultúrából eredő dilemmákra.

Kulcsszavak: az egyetem társadalmi felelősségvállalása, pályaszocializáció, inkluzív szemléletformálás, roma kisebbség

Career socialization elements supporting the integration of Roma in Hungary in the professional training courses at SZTE

ABSTRACT In this study, based on approximately 17 hours of recorded interviews with 22 professionals at the University of Szeged (Associate Dean of Education, Heads of Departments, Course Heads), we examine the professional socialisation processes of the courses at the university in terms of preparing them for social interaction with members of disadvantaged groups. As a university with a third mission, it is the responsibility of the university to produce a generation of future graduates who, in their micro-environments, will be able to communicate inclusive behaviour in their professional roles and provide competent responses in their encounters with minority groups. Vocational preparation is more than a cognitive process, it is the acquisition of expertise in the traditional sense. It also involves preparation

¹ A kutatást és a tanulmány elkészülését a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont (TFK) finanszírozta.



to represent the expected norms of the profession, the socialization of behavioral patterns, value commitments and the shaping of attitudes. In our qualitative research, focusing on the Roma minority in Hungary, we tried to answer the question of which qualification requirements of the degree programs are considered relevant for their social integration and, depending on them, which educational solutions of the SZTE offer opportunities for the realisation of this third mission of the university. The present paper is an abridged version of the main findings of the 45-page background paper, which presents the interviews in detail and aims to point out the narrow possibilities offered by the regulatory authorities, the corrective mechanisms resulting from the educational constraints and the dilemmas arising from the organizational culture.

Keywords: university social responsibility, professional socialization, inclusive approaches, Roma minority

BEVEZETÉS

Az esélyegyenlőség és méltányosság minőségi szempont az akadémiai világban. A XXI. századi „befogadó egyetem” missziója az inkluzív (Papp 2012) szervezeti kultúra megteremtése és viselkedési klíma megvalósítása. Az egyetem harmadik missziója alatt a kisebbségi csoportok vonatkozásában is több dolgot szokás érteni. Mindenekelőtt az esélyteremtő oktatást, mely szerint az egyetem feladatának tekinti az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítását, lépéseket tesz a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetű hallgatók lemorzsolódásának megakadályozására. Akadémiai kiválósági kritérium továbbá a hallgatók szociális és interkulturális kompetenciáinak fejlesztése, ezért a befogadó egyetem polgárai számára megteremti az eltérő kulturális csoportok közötti interakciók számát növelő helyzeteket. Tantervi vonatkozásaiban egy befogadó intézmény lehetővé teszi az egyetemi polgárok számára a kisebbségi kultúrák megismerését, a kurzusok során alkalmazott módszertanok lehetőséget biztosítanak a szociális kompetenciák fejlesztésére (Varga 2021).

E tanulmány² szerzőinek felfogása – túlmutatva a fentiekben – az esélyteremtő felsőoktatás lehetőségeit egy további megközelítésben vizsgálja. A jövő diplomás szakembereit képző intézményeket a szakmai identitás szocializációs ágenseiként kezeljük, a szakemberképzésre egy integrációs célú makrostrukturális rendszerműködtetési elemként tekintünk, amely ösztönzői szinten az egyetemeken diplomát szerzett szakemberek közösségi példaadó és inkluzív viselkedésmintáin keresztül a befogadás mértékét egyre növelő cselekvéssorozatot eredményezhet (Varga 2015). Úgy véljük, a felsőoktatásban folyó (kisebbségi szempontokat is magában foglaló) spontán folyamatokon túlmutatva a tudatosan irányított (Kenderfy et al. 2022) pályaszocializáció eredményesebben képes hatni a társadalmi környezet politikai kultúrájára. A tudatos pályaszocializációs tervezés támogathatja, hogy a ma egyetemi hallgatói elköteleződjenek jövőbeni szakmai szerepeikben a kisebbségekkel kapcsolatos egyéni felelősségvállalás mellett (Bécsi 2021: 161) és biztosíthatja, hogy rendelkezzenek azokkal a kompetenciákkal,

² A tanulmány alapjául szolgáló kvalitatív kutatás a Szegedi Tudományegyetem IKIKK Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont Roma Kiválósági Központjának megbízásából készült 2023 őszén. A kutatás keretében a szakmai képzési követelmények (KKK) vizsgálata után 17 órányi szakértői interjúanyagot vettünk fel 22 szakfelelőssel, intézményi vezetőkkel, jó gyakorlatok felelőseivel a képző tanszékeken. Az interjúkat készítették: Janó Evelin, Kiss Mária Rita, Krémer András és Vass Bernadett. Jelen tanulmány az interjúkat részletesen bemutató 45 oldalas kéziratot háttéranyag főbb megállapításainak rövidített változata.



szakmai szerepkészlettel, amely lehetővé teszi hozzájárulásukat a diszkriminatív társadalmi gyakorlatok csökkentéséhez.

A kisebbségek integrációját célzó szakpolitikai intézkedések önmagukban nem vezetnek eredményre, ha az azokat végrehajtók nem rendelkeznek a végrehajtásukhoz szükséges szemlélettel, megfelelő viselkedési repertoárral (Lantos-Kende 2020: 51–78). Közismert, hogy a negatív sztereotípiákon alapuló diszkrimináció meghatározó tényező a munkaerő-piac mellett, a közszolgáltatások kapcsán megjelenő társadalmi érintkezés számos területén (Kende 2019), így az oktatásban, a szociális szolgáltatásokhoz való hozzájutásban, a jogalkalmazásban, a rendőrségi profilok készítésekor (Pap 2019: 65–99), a minőségi egészségügyi ellátáshoz való hozzájutásban, a gyermekvédelemben, és még sorolhatnánk (Király et al. 2019).

Megközelítésünkben a képző intézmények feladata a társadalmi és szakmai normákat is magában foglaló pályaerettség megalapozása. (Helembai – Zakar 1993). Mindezek alapján okkal vethető fel a kérdés: a társadalmi szinten elvárható inkluzív szemléletet mennyire sorolja egy adott szakma képesítési követelményrendszere és gyakorlatban maga a képzőhely a diplomaszerezési kimeneti követelmények közé. Az alkalmazott képzési módszerek mennyiben alkalmasak a társadalmi érintkezések terén a kívánatosnak tekintett szakmai repertoár kialakítására? Milyen belső mechanizmusok támogatják, vagy hátráltatják a sikeres pályaszocializációt? Milyen innovatív megoldások jellemzik az általunk vizsgált Szegedi Tudományegyetem gyakorlatát?

Kvalitatív kutatásunk során a különböző szakok oktatási szakembereivel készített interjúkérdéseink a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokkal kapcsolatos tudásátadás és kompetenciafejlesztés vonatkozásában elsősorban a roma kisebbség társadalmi befogadásának kérdéseire vonatkoztak. Ennek függvényében választottuk ki azokat a szakmai alapszintű és mesterképzéseket, valamint jó gyakorlatokat, amelyek esetén a pályaszocializáció kérdéseit vizsgáltuk.³

Különösen fontosnak tekintjük ezeket a szakmai kompetenciákat olyan hátrányos helyzetű csoportok esetén, ahol az iskolázottság, az anyagi helyzet, az érdekvéonyesítő képesség hiánya, a kulturális (szokások, kommunikáció) különbségek jelentősen megnehezítik e csoportok tagjainak eredményes interakcióit a legfontosabb társadalmi intézményrendszerekkel. További kockázat, hogy ezeket a társadalmi csoportokat gyakran sújtja társadalmi előítélet, mely mindkét irányból nehezíti az eredmények elérését. Tipikusan ilyen társadalmi csoport a romák, de a hazai szociológia régóta hasonló módon írja le a végletesen szegény, gyakran a cigánysággal lakóhelyben, életformában keveredő népességet is. Tehát, egyfelől e csoport jól példázza azt a szükségletet, melynek a képzések végzős hallgatói meg kell, hogy feleljenek, másfelől az egyetem társadalmi felelősségvállalásának egyik fókuszát is jelenti e csoport iránti felelősség, amely megjelenik a képzések tartalmának kialakításában is.

³ Ilyennek tekintjük az osztatlan képzésben megvalósuló pedagógusképzést, a pedagógus továbbképzést a orvosképzést. Alapképzésben az ápolás és betegellátás (ápoló), egészségügyi gondozás és prevenció (védőnő), gyógy-pedagógia, közösségszervezés, óvodapedagógus, rekreáció és életmód, szociális munka, szociálpedagógia, gyógy-pedagógia, szociológia, tanító szakokat. A mesterképzésben az andragógia, kisebbségpolitika, közösségi és civil tanulmányok, kulturális mediáció, mentálhigiénés közönség és kapcsolatépítő, szociális munka, szociálpolitika, szociológia szakokat. Beemeltük a vizsgálódásba olyan egyetemi jó gyakorlatokat is, amelyek hozzájárulnak a hallgatók pályaszocializációjához: Teddy program, Tanítsunk Magyarorszáért program, közösségi szolgálat kurzus, roma kutatótábor.



KÉPZÉSI KERETEK, (KÉNYSZER)MEGOLDÁSOK, DILEMMÁK

A Szegedi Tudományegyetem valamennyi megkérdezett oktatója, szakfelelőse pozitívan viszonyult a harmadik misszió inkluzív célkitűzéseire.⁴ Fontosnak, indokoltnak, megvalósítandónak tartották azt a szándékot, hogy az egyetem befogadó legyen, integrálni képes a hátrányos és roma hallgatókat, s a végzettek is elkötelezettek legyenek ezekben a kérdésekben, a képzés segítse őket ennek sikeres megvalósításában. Elismerték, hogy az általuk képzett szakembereknek a kisebbségi csoportokkal való találkozása speciális tudásokat, készségeket igényel, hogy a diplomásoknak ismerniük kell nemcsak a klienseik körülményeiből eredő speciális problémákat, de azt a nyelvet is, amelyen az érintettek megszólíthatók.

Vizsgálatunk során a pedagógusképzéstől az orvosképzésig jellegében nagyon eltérő képzési fókuszú osztatlan, alap- és mesterképzéseket tekintettünk át egy speciális szempont – a roma integráció elősegítésére való felkészítés – mentén. Az összehasonlítás nehézségeit növelte a mintába került szakok eltérő mértékű elmélet, illetve gyakorlatorientált jellege. A végzett szakemberek inkluzív szemléletének megalapozását biztosító elméleti háttértudás és viselkedéskultúra fejlesztésére értelemszerűen kevesebb lehetőség adódik például az általános orvosképzésben (osztatlan orvosképzés KKK), az andragógus mesterképzésben (andragógia mesterképzés KKK), mint a pedagógusok (osztatlan tanárképzés KKK), óvodapedagógusok (óvodapedagógus alapképzés KKK), vagy szociális munkások (szociális munka alapképzés KKK), ápolók (ápolás- és betegellátás alapképzés KKK), felkészítése során. Ugyanakkor tekintettel arra, hogy a felsorolt szakmák képviselői kivétel nélkül találkoznak roma emberekkel, a pályaszocializációs kimenet szempontjából viszont egyformán fontos a kilenszközpontú szemlélet megalapozása, amire a képzések jogszabályi keretei, a képesítési követelmények, változó mértékben adnak lehetőséget.

Interjúalanyaink jelentős hányada találta úgy, hogy az általa képviselt képzés „tartalmilag túlfeszített”, nehéz benne helyet találni speciális kisebbségi/roma tematikájú tantárgynak, ilyen jellegű „többlet tartalmak” nem férnek bele az óraszámába. Az orvosi kar egyik vezető oktatója szerint például a különféle társadalmi csoportokba tartozó betegekkel folytatandó kommunikációról keveset tudnak tanulni a hallgatók a képzésük folyamán. A szűkre szabott órászámbeli keretek és az elsajátítandó szakmai tartalmak közötti feszültség feloldására több szakon alkalmazott gyakorlat, hogy a meglévő tantárgyak egy-egy tematikai egysége tér ki a kisebbségek társadalmi jelenlétéből fakadó kérdésekre. Az egyes tárgy címek nem feltétlenül utalnak a társadalmi integráció kérdéseire (pl. bevezetés a szociológiába, vagy szociológia 2., társadalomismeret, nevelésméлет stb). A tanító alapképzésben például az általános pedagógiai és pszichológiai alapismeretekhez tartozó kurzusok egyes tematikai elemei biztosítják a KKK kisebbségekkel kapcsolatos előírásainak (tanító alapképzés KKK) való megfelelést. A közelmúltban megújult óvodapedagógus képzésben (óvodapedagógus alapképzés KKK 2021) szakmai tárgyak tematikai elemei között találkoznak a hallgatók az óvodai gyermekvédelem és az integrált nevelés témakörében a hátrányos helyzetű csoportok, a kiemelt figyelmet és különleges gondozást igénylő gyermekek nevelésének kérdéseivel, vagy például a mesepeda-

⁴ Az interjúk szövegeinek finomabb értelmezése arra enged következtetni, hogy az oktatók nem csak az „elvárt válaszok” értelmében fejezték ki pozitív viszonyukat, hanem valódi, személyes példákon és tevékenységeken keresztül elkötelezettségükről beszéltek.



gógia kapcsán előkerülő cigány népmesékkel is. Az orvosképzésben a Magatartástudományi Intézet kurzusain belül a roma lakosság orvosi antropológiája is helyet kap (Pikó et al. 2019). Az ápolás és betegellátás KKK nevesíti kisebbségi léthez kapcsolódó speciális ápolói ismereteket, készségeket és elvárásként fogalmazza meg a végzett szakemberek nyitottságát a társadalmi együttélésből adódó szociokulturális státuszok különbségeire (ápolás és betegellátás KKK 2024–2025: 512–564). A szegedi képzés ennek betegjogi, romológiai témákban megvalósított fejlesztésekkel felel meg, amiket beépítenek a különböző tantárgyakba.

A kényszerhelyzetben a megoldást többen szabadon választható általános romológiai, vagy szakmaspecifikus kurzusok fejlesztésében és indításában látják, ez azonban a választhatóság miatt eleve problematikus. Másrészt az ilyen tárgyak képzési presztízse általában alacsony, a hallgatók egy része – megkülönböztetve a „komoly szakmai tárgyaktól” – a könnyű kreditszerzés lehetőségének tekinti őket. Kérdéses az is, hogy a komolyan érdeklődő hallgatókból összeáll-e az indításhoz szükséges csoportlétszám. Az óvodapedagógus képzés pár évig működtette differenciált szakmai ismereteként a négy kurzust tartalmazó roma integrációs választható modult, de az érdeklődő hallgatók alacsony száma miatt a kezdeményezés el-sorvadt. Jelenleg nem élvez prioritást, hogy pl. egy romológia választható kurzus kevesebb hallgatóval is elindulhasson. A Szociológia Tanszékről érkezett javaslat szerint érdemes volna megfontolni, hogy a harmadik misszióba illeszkedő választható tárgyaknál prioritást érvényesíthessen az egyetem, beleértve azt is persze, hogy az oktató óraterhelésébe is beszámítson az alacsonyabb létszámmal indított kurzus.

A nem a társadalomtudományi képzési ághoz tartozó szakokon a kisebbségi ismeretek oktatásánál problémát jelenthet továbbá a szakemberhiány. Ezt jellemzően más tanszékekről történő beoktatással oldják meg. A „beoktatott” tárgyak esetében viszont fennáll a veszély, hogy azok lehetnek kész („konzerv”) tartalmak a szakmaspecifikus megközelítés helyett. Ha ezeknek a szolgáltató tanszékeknek saját szakjuk is van, akkor természetes érdekeltységük szerint azon, azokon van a fókusz, a „beoktatások”, „szolgáltatások” inkább kapacitást lekötő tevékenységek, melyekre kevesebb figyelem irányul. Az általános társadalomismereti tárgyak veszélye továbbá, hogy felszínes és sztereotip ismereteket adnak, nem alkalmasak a kisebbségekkel kapcsolatos társadalmi jelenségek okainak valódi megértésére és az inkluzív szemléletű szakmai szerepkészletek kialakítására. Végül felvetődött az a szempont is, hogy az alacsony óradíjak miatt az oktatók eleve nem érdekeltek az ilyen irányú fejlesztésekben.

A szűkre szabott mozgástér illusztrálására az osztatlan tanárképzés és tanár-továbbképzés példáját mutatjuk be részletesebben, ahol a szaktárgyi képzés mellett még mindig szűk az időkeret a neveléstudományi szakmai tartalmak elsajátítására, holott az iskolai szegregáció felszámolása és az esélyteremtő oktatás feltételeinek biztosítása régóta deklarált cél. A szegedi osztatlan tanárképzésben a releváns és szükséges társadalomismereti tartalmak számos kurzus (az óraszámcsökkentések miatt összevont nevelésszociológia, nevelépszichológia, valamint a tanulásmórtan és oktatásmórtan) tematikájában jelennek meg. A kurzusok érintik az oktatás és munkaerőpiac összefüggéseit, a hátrányos helyzetű tanulók oktatási problémáit, a szegregációt, a cigány-roma kisebbségek általános társadalomismereti kérdéseit. Emellett két kötelezően választható kurzus foglalkozik a tanárképzésben a méltányosság és az oktatási esélyegyenlőség, valamint a sajátos nevelési igények és tehetséggondozás témáival. Ezek a tárgyak az elméleti alapok megteremtését szolgálják. A pedagógus jelölteknek interjú-alanyunk szerint ezekre az alapokra építve olyan kiegészítő kurzusokra lenne szükségük, ame-



lyek segítenek megérteni a mélyszegénység működését, hogy a tanárjelöltek beláthassák: a roma tanulók szociális helyzete és szocializációjuk mennyire meghatározza gondolkodásukat és viselkedésüket.

A pedagógus továbbképzésekben jogszabályi előírás, hogy megjelenjenek a hátrányos helyzetű csoportok oktatási kérdései. Az SZTE JGYPK-n 2018 óta létezik Roma integrációs tanulmányok pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, amely a képzés elvégzőinek komplex társadalomtudományi szemléletet közvetít a roma etnikai csoport helyzetéről, az integráció aktuális kihívásairól és az oktatási intézmények előtt e téren álló feladatokról. Megtalálhatóak benne az integrációs szak módszertani ismeretek, az integrációt segítő civil programok, a befogadását segítő, a toleranciát és a kooperációs készségeket fejlesztő jó gyakorlatok. (FRKP 630) Mind a Roma integrációs szakirányú továbbképzés, mind pedig a Tanárképző Intézet programjai iránt a pedagógusok részéről minimális érdeklődés tapasztalható. Megkérdezett szakértőink szerint ennek oka lehet, hogy az egyetem vonzáskörzetében a roma gyermekek oktatási integrációjának kérdései nem vetődnek fel olyan súllyal, mint az ország más régióiban. Emellett a pedagógus továbbképzésekre jórészt az elit iskolákból érkeznek résztvevők, mivel a költségeit a jobb helyzetben lévő intézményeknek van lehetősége megfizetni. Tanárképzési szakértőnk tapasztalatai szerint, aki nagyon szegregált iskolában tanít, az gyorsan kieg. és nem bízik abban, hogy a továbbképzésben bármilyen plusz információt vagy segítséget kaphat.

Az egyetem formális keretek között zajló szakmai képzéseit kiegészítő stúdiumként jelent meg 2014-ben rektori kezdeményezésre az intézmény bármely hallgatói jogviszonnyal rendelkező hallgatója számára felvehető 50 kredités Roma integrációs tanulmányok speciális képzés. Fejlesztői a felsőoktatási intézményben a téma kutatói, oktatói voltak. Ismertetője kifejezetten utal a pályaszocializációs indíttatásra, amennyiben célként fogalmazza meg az iskola és a munka világában roma integráció értékeit tudatosan kezelő, a társadalmi érintkezés során azt megjelenítő szakemberek képzésének támogatását. A választhatóként felvehető, diplomába betétlapot adó 50 kredités specializáció komplex roma társadalomismereti háttértudás meg alapozása mellett foglalkozik az integráció szakpolitikák előtt álló aktuális kihívásaival, kiemelten az iskolai integráció kérdéseivel és módszertanával. A specializáció iránti hallgatói érdeklődés egyik legkomolyabb gátjának a gyakorlatban az oktatási szabályozás szűk keretei bizonyultak. Betétlapot nyújtó képzéshez minimum 50 összefüggő kredit teljesítése szükséges, másrésről viszont bizonyos szakokon olyan magas az óraszám, hogy az SZTE-n félévente 45 felvehető kreditmaximalizálás mellett a roma integrációs tanulmányok specializáció nem teljesíthető, a betétlap megszerzéséig kevesen, sokszor külön dékáni kérelem felhasználásával jutnak el. A Roma Integrációs Tanulmányok képzésfejlesztése a roma fiatalok egyetemi sikerességét hatékony eszközökkel támogató (Jancsák 2015) Szegedi Keresztény Roma Szakkollégiummal együttműködésben indult. A szakkollégium a saját képzési programja részeként kezeli és rendszeresen ajánlja tagjainak a RIT specializáció tárgyainak felvételét, így elmondható, hogy legtöbb esetben roma és nem roma hallgatói vegyes csoportokban zajlik az oktatás.



KLIENSKÖZPONTÚ PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ

Számos szaktanszékét útkeresés jellemez a pályaszocializáció kliensközpontúbbá tétele terén. Az egyetem harmadik missziós céljai és így a roma integrációs kérdések iránt növekedő oktató érdeklődést jelzi, hogy a képzésfejlesztők néhány szak esetében külön tantárgy beemelésével növelték a téma képzési presztízsét. A rekreáció és életmód alapképzési szakon (KKK 2022–2023: 622–627) a rekreáció multikulturális aspektusai nevet viselő tantárgy foglalkozik a kisebbségi csoportok társadalmi integrációjának kérdéseivel. Az egészségügyi gondozás és prevenció alapképzési szakon a hatodik félévben szerepel egy kisebbségek védőnői gondozása elnevezésű kurzus, amelynek keretében a hallgatók szimulációs gyakorlatokat végeznek, ahol az oktató „játssza el” a szülőt, a hallgató a védőnőt. A szociálpedagógus alapképzésben a hátrányos helyzetre vonatkozó társadalomismereti tartalmak mellett minden hallgató számára kötelező roma kurzus is van, amit a téma elismert kutatója tart. Emellett a szaktanszék nem formális megoldásokkal törekszik az inkluzív szemlélet fejlesztésére. A tanszék szervezeti kultúrájának természetes részét képezi a karitatív munka és az önkéntesség, amire a szakmai szocializáció részeként tekintenek. Támogatják, hogy a szociálpedagógia képzés résztvevői minél több roma gyermekkel találkozzanak, ezért kapcsolatokat tartanak fenn a roma tanodákkal is. A közösségi és civil tanulmányok mesterszakon a civil munka speciális területei tanulmányi blokkban szintén szakmaspecifikus romológia tárgy szolgálja a szak képzési céljait. A szociális munka alapszak legfrissebb hálótervében a sérülékeny csoportok szociológiája című tantárgy, kifejezetten erre az ismeretkörre lett kifejlesztve. A szemléletformálást esetmegbeszélések, vitákban, a tapasztalatok feldolgozása során megvalósuló kollaboratív tudásépítés támogatja. A képzőhely szakembere fontos előrelépésként kezeli, hogy a záróvizsga anyagába beépítették az integratív szociális munka követelményeit. A kulturális mediáció képzésben szintén rendszeresen szerveznek szakmai konzultációs napokat a jó gyakorlatok kicserélése céljából. Az andragógia mesterképzési szakon a „speciális helyzetű tanulócsoporthoz” pedagógiáját (KKK 2022–2023: 976–981) a hátrányos helyzetű csoportok szociálandragógiája tantárgycsoport három külön tárgya képviseli, ezek egyike a romológia. A szociológia alapképzési és mesterképzési szakok is természetes módon tartalmazzák a kisebbségekhez kapcsolódó ismereteket, hiszen az itt végzett szakemberek a KKK előírásai szerint a társadalmi integráció erősítői, a hátrányos helyzetűek integrációját szolgáló komplex programok kidolgozói és megvalósítói (KKK 2022–2023: 315–318 és 1425–1429).

SZAKMAI GYAKORLAT ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ

A cselekvőképes tudás megszerzésének feltétele, hogy csökkenjen a távolság a tudás megszerzésének és a tudás alkalmazásának helyszínei között.

Megkérdezett szakértőink közül többen is hangsúlyozták a felszínes és sztereotip, a valós társadalmi gyakorlattól távol álló ismeretek kiküszöbölésének jelentőségét, amit több módon igyekeznek megvalósítani. Jellemző megoldás a terepen gyakorló szakemberek bevonása az egyetemi képzésekbe. A szociológusképzésben a pályaszocializációs szemléletformálást az is segíti, hogy maguk az oktatók a kutatási tevékenységük révén is napi kapcsolatban vannak különböző társadalmi csoportokkal, így „élő tapasztalatok” alapján tudnak a kisebbségek helyzetéről, társadalmi körülményeiről beszélni, oktatni, ahogy az andragógus képzésben is a



szakterületen nagy gyakorlattal rendelkező oktatók alkalmazásával biztosítják a gyakorlatorientált szemléletet. A szociálpedagógia képzésben hosszú távon tervezik, hogy hallgatóik közös projektekben dolgozzanak együtt gyakorló szakemberekkel. Más képzésekben, ahol ez nem megvalósítható alkalmi konzultációs lehetőségekkel, tapasztalatcserékkel (pl. végzett és a szakmában elhelyezkedett hallgatók meghívásával) igyekeznek biztosítani, hogy a képzés résztvevői szembesüljenek az adott szakma gyakorlásának hétköznapijaival.

Szinte kivétel nélkül minden interjúalanyunk egyetértett a gyakorlatorientált szemlélet, a „kompetenciaalapú képzés” erősítésének szükségességével, de továbblépést e téren – kevés kivételtől eltekintve – nem elsősorban az órákon alkalmazott módszertan megújításától, hanem döntően a szakmai gyakorlóhelyektől várták. Például a szociológus képzésben a kisebbségi témában végzett empirikus kutatás során spontán megvalósuló találkozásoktól. A gyógy-pedagógus képzésben fontosnak tekintik a hallgatók nyári táborokban végzett segítői munkáját, ahol roma gyermekekkel is találkozhatnak. Az egészségtudományi képzési ághoz tartozó szakok képviselői viszont a klinikai környezetet kevésbé tartották alkalmasnak a hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatos pályaszocializációs kompetenciák fejlesztésre. Hasonló kritikai észrevételekkel találkoztunk a neveléstudományi szakterületen is. A Szegeden képzett nappali tagozatos óvónők és tanítók szakmai gyakorlatuk során ritkán találkozhatnak a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból származó gyermekekkel. A szakmai gyakorlatok jobbra „elit közegben” zajlanak a tanárképzésben is. A tanárképzés megkérdőjelezett neveléstudományi szakembere szerint a heterogén családi háttérű tanulókkal rendelkező iskolák bevonása a gyakorlóiskolai hálózatba bonyolultabb, mint első megközelítésre látszik. Egyrészt egy ilyen megoldásnak finanszírozási vonzata van, emellett nem hagyhatók figyelmen kívül a gyakorló iskolák szakvezető tanárainak foglalkoztatási érdekei sem. Elképzelhető ugyan, hogy egyes külső iskolák szakmai presztízsből, szívességből ingyenesen részt vesznek a tanárképzésben, de ez nem válhat általános megoldássá. Véleménye szerint a gyakorlóiskolákban minden évfolyamon egy meghatározott keretszámot szándékosan hátrányos helyzetű tanulókkal kellene feltölteni, megmutatni a pedagógusoknak, hogy a heterogén közegben is jó eredményeket lehet elérni, majd ilyen közegbe kellene küldeni a hallgatókat. Egy másik interjúalanytól érkezett javaslat szerint azt kellene elérni, hogy a több féléves gyakorlat során a jelöltek többféle iskolatípust és tanulóközösséget látogathassanak meg. Ma az a tény, hogy nem minden frissen végzett pedagógus találkozik munkahelyén kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulókkal, döntően az iskolai szegregáció létének köszönhető. A gyakorlótanítás e hiányosságára előbb-utóbb megoldást kell találni, mert a deszegregációs társadalompolitikai célok megvalósulása esetén várhatóan egyre több pályakezdő szembesül majd a heterogén iskolai csoportok oktatásának kihívásaival.

Ellenpéldaként – és egyben jó gyakorlatként – azoknak a szakoknak a gyakorló terepeit hozzuk fel, amelyeknek a képzési fókuszai éppen a hátrányos helyzetű/roma csoportokból származó kliensek szakszerű ellátására képeznek szakembereket. A szociálpedagógusok, szociális munkások, szociálpolitikusok képzőhelyein tanulók számára a szociális szféra minden elképzelhető helyszíne adott a szakmai gyakorlat teljesítéséhez a gyermekvédelemtől az idősgondozásig. A szociális munkásképzés duális formában, a gyakorlathoz kapcsolódó elméleti képzéssel valósítja meg, ami mint innovatív forma, vélhetően eredményesebben tudja alakítani, fejleszteni a készségeket, mint a hagyományos elmélet-gyakorlat rendszer. A terepen tartott gyakorlatoknál azonban gondot jelent a forráshiány, még egy közeli településre való eljutásban is.



JÓ GYAKORLATOK – KORREKCIÓS MECHANIZMUSOK

Az esélyegyenlőségi és a diszkriminációellenes témák a KKK-k előírásaihoz igazodva beépültek a vizsgált SZTE képzési programokba, ám a beszélgetések nem világítottak rá meggyőzően, a kognitív fejlesztésen túl mennyiben alkalmasak a nevesített tematikai elemek az attitűdformálásra, a szakmai etikai normák napi gyakorlatok szintjén való érvényesítésére. A pályaszocializáció megfelelő módszertani szemlélet nélkül nem képes kifejtetni azt a hatást, amire egyébként a romák társadalmi integrációja vonatkozásában szükség lenne (Kende 2018). Kutatási eredményeink a hagyományos formális oktatási formákban a klasszikus frontális megoldások és az innovatív módszertanok egyidejű jelenlétét jelzik.

A romaellenes előítéletek csökkentésének lehetőségeit vizsgáló alkalmazott pszichológiai kutatások (Lantos-Kende 2020) már számos esetben alátámasztották az innovatív módszertani megoldások hatékonyságát. Különösen igaz ez az úgynevezett kontaktusalapú módszerekre, amelyek a csoportközi találkozásokon és együttműködési lehetőségeken keresztül biztosítanak egyéni tapasztalatszerzést a résztvevők számára. A találkozás nyomán a többségi csoport tagjai felismerhetik a státuszkülönbségek igazságtalanságát, nő a kisebbségi csoport tagjainak érdekeiért való kiállási szándék. Az inkluzív szemlélet fejlesztése alapvető fontosságú minden szakon, ahová a hallgatók döntően a közép-, alsó középosztályból verbuválódnak, ahol jelentős a távolságtartás az alacsonyabb társadalmi státuszúaktól. Utóbbiakkal elsősorban a tanterven kívüli, „nem formális” oktatási kezdeményezésekben találkoztunk.

A gyakorlóhelyekkel kapcsolatos problémára adott korrekciós mechanizmusként tekintünk az Óvodapedagógus-képző Tanszék Teddy (together educating endangered youth) projektjére (TEDDY 2022). A program mentortanárai a velük készített interjú keretében elmondták, az ötlet az ukrán háború kirobbanásának idején született a menekült gyermekek megsegítésére, de ma már általában a hátrányos helyzetű, rászoruló és veszélyeztetett gyermekek állnak a fókuszában. Az önkéntes adománygyűjtés mellett az óvodapedagógus hallgatók a szakmai programelemeket is csatolnak az ajándékokhoz, így kamatoztatják a projektpedagógia, bábkészítés, mesepedagógia, a segítő beszélgetés terén megszerzett tudásukat.

A közösségi és civil tanulmányok mesterképhez kapcsolódik a 2020-ban elindult Roma Ifjúsági Vezetőképzés olyan fiatalok számára, akik úgy érzik, egy közösség irányítójaként szeretnének többet tenni a roma fiatalokért.

A szegedi egyetem egykori settlement hagyományait elevenítette fel a Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont által szervezett 2023-as őszi hódmezővásárhelyi roma integrációs kutatótábor (SZTE RKK Kutatótábor 2023). A learning by doing módszertanon alapuló projektben a helyi önkormányzat esélyegyenlőségi programjának hatásait kutatták roma és a többségi társadalomhoz tartozó hallgatók a település szegregált területein. A kontaktusalapú kompetenciafejlesztésre a kutatótáborban további lehetőséget biztosított, hogy a kutatást támogató mentorok, valamint a helyi viszonyok megismertetését segítő önkormányzati dolgozók is mindkét etnikumhoz tartozók voltak. A program zárásaként a résztvevő hallgatókkal készített fókuszcsoport interjúkból kiderült, hogy – bár szinte minden hallgató más-más szakon tanult – a tapasztaltakat mindenki tudta saját szakterületére vonatkoztatni, továbbá mindenki tudott javaslatokat megfogalmazni saját szakterülete számára az esélyteremtés hatékonyságának növelésére. A visszajelzések arra engednek következtetni, hogy a táborban al-



kalmazott learning by doing módszertan nemcsak mélyebb és komplexebb tudást, de egyben erős elköteleződést is eredményez a hátrányos helyzet leküzdését szolgáló erőfeszítések terén.

A társadalmi kontextusba ágyazott szakemberképzés – jó gyakorlatának tekinthető a Tanítsunk Magyarorszáért mozgalom (TMM 2023), amelybe az SZTE 2019-ben kapcsolódott be. A program célcsoportjai a hátrányos helyzetű régiókban élő általános iskolások, fő célja a korai iskolaelhagyás megakadályozása, a továbbtanulási kultúra erősítése. A program során az általános iskola 5-8 osztályaiba járó tanulókat egy féléves mentori felkészítésen átesett, majd sikeres vizsgát tett egyetemi hallgatók mentorálják. A szervező SZTE Junior Akadémia fontosnak tartja, hogy már a mentori munkára történő felkészítés során szembesüljenek a mélyszegénység és hátrányos helyzet tényeivel, „kilépjenek a jellegzetes középosztályi buborékból”.

Az SZTE Gazdaságtudományi Karán működő Kutatóközpontokhoz kapcsolódik a service learning módszertanára épülő közösségi önkéntesség kurzus. A módszertan arra törekszik, hogy ellensúlyozza a felsőoktatásnak a társadalmi csoportok közötti távolságot növelő hatását. Közelebb hozza a diplomás réteget az alacsony társadalmi státuszú csoportokhoz. A szegedi program kiterjedt kapcsolati hálójával rendelkezik a helyi civil szféra felé, ahol a hallgatók részben a jövőbeli szakmájukhoz kapcsolódó gyakorlati munkát végeznek, amennyiben a közösségi szolgálat lehetőség szerint olyan helyszínen történik, ahol a résztvevő kamatoztatni tudja tanulmányai során megszerzett tudását, vagy korábbi munkatapasztalatait. A kurzus során a tantermi órák és a szolgálati szakasz váltják egymást: a felkészítést gyakorlat követi, majd a munkát a tapasztalatok feldolgozása zárja.

A nem formális oktatási programok közös jellemzője, hogy gyakran irányulnak a rendszerszintű egyenlőtlenségekkel kapcsolatos problémamegoldásra, a marginalizált közösségek társadalmi befogadásának erősítésére. A programok során résztvevők kilépnek egyrészt passzív „hallgatói” és másrészt az oktatók „tudáselosztó tanári” szerepükből. A saját tapasztalaton alapuló tanulás lehetőséget biztosít az elsajátított elméleti tudásanyag és a megfigyelések egybevetésére, a folyamat szereplői kölcsönösen vesznek részt egyféle kollaboratív tudásépítésben.

Az SZTE itt bemutatott, innovatív programjainak jelentősége nemcsak abban áll, hogy kiegészítik a szaktanszék pályaszocializációs erőfeszítéseit, hanem abban is, hogy a módszertani kultúra megújításának műhelyei, amennyiben kijelölik annak lehetséges irányait. Szervezeti problémát jelent viszont, hogy a fősodorhoz, a magas presztízsű képzések szaktanszékeihez képest eltérő szemléletet képviselő szakmai közösségek nem egy esetben elszigetelten marginalizált helyzetre vannak ítélve (Kende 2018). Hasonló jelenséget írtak le a Pécsi Tudományegyetemen hasonló témában végzett kutatások is. (Varga et al. 2020). A képzések fő (szakmai) tartalmiért felelős oktatók, vezetők úgy tekintik, a hallgatói kapacitásokat ők maximálisan lekötik (ez is kevés), ezért nem igazán érdekeltek új tartalmak beemelésében, amelyek valamilyen módon további hallgatói kapacitásokat (óraszám, tanulási idő, érdeklődés, olvasás, gyakorlat, önkéntesség stb.) vonnának el a klasszikus szakmai elméleti tárgyaktól.



ÖSSZEZÉS

Egy pályára való felkészülés során nem elegendő a gyakorlati feladatok elvégzésének alapjául szolgáló ismeretek, vagy a követelmények elsajátítása. A szakmai szerepelsajátítás része a szakmai szereppartnernek (témáink szempontjából a betegek, kliensek, ügyfelek, speciális bánásmódot igénylő, vagy kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek) szociokulturális sajátosságainak ismerete, a helyzetnek adekvát szerepkészlete, inkluzív szemlélete is. Különösen fontosak ezek az ismeretek a társadalmi érintkezés során legkisebb érdekérvényesítő képességgel rendelkező hátrányos helyzetű csoportokkal való találkozások esetén.

Tanulmányunkban a Szegedi Tudományegyetem szakembereivel készített szakértői interjúk során elhangzott legfontosabb megállapításokat összegeztük. Abból indultunk ki, hogy a vizsgált szakemberképzések jelentősen eltérő képzési fókuszai ellenére, a diplomások szűk szaktudáson túlmutató szakmai kompetenciáinak fejlesztése esélyteremtő funkcióval bír a kisebbségek társadalmi integrációjának szempontjából. Fejlesztése a felsőoktatás társadalmi felelősségvállalásának része.

Összegezve megállapítható, az egyetem harmadik missziójának számos eredménye látható már ma is, számos eleme áll rendelkezésre a további fejlesztéséhez. A képzések megkérdoztet kulcs oktatói számára fontos a befogadó egyetem, az inkluzív szemlélet, sőt, akár annak a felismerésnek az érvényesítése, hogy az adott szakma sikeres művelése szempontjából is nélkülözhetetlen, hogy klienseik társadalmi helyzetét, kulturális sokféleségét megértse, kezelni tudja a végzett szakember. Ezzel együtt mégis az tapasztalható, s ezt a megkérdoztetek döntő többsége is tapasztalja, hogy ezek a célkitűzések számos – a fentekben kifejtett okokból – nem tudnak össztársadalmi jelentőségüknek megfelelő súllyal érvényesülni. Első lépésnek tekintett kutatásunk a miértekre nem tud komplex választ adni, elsődleges célja ugyanis annak feltárása volt, miként jelennek meg a gyakorlatban a képesítési követelmények fejlesztési céljai, milyen nehézségekkel kell szembesülnie a képzésfejlesztőknek.

Kutatásunk választott módszertani megoldása viszonylag széles spektrum (több karon folyó képzés, 22 szak) áttekintésére nyújtott lehetőséget, gyengesége viszont az volt, hogy vizsgálódásunk nem hatolhatott le a tantárgyi tematikák mélységéig. A 2017-től a felsőoktatásba bevezetett tanulási eredményalapú szemlélet jegyében (a 8/2013. EMMI rendelet módosításáról szóló 18/2016. rendelet) megszületett tantárgyleírások tanulmányozása minden bizonnyal cizelláltabb összképet nyújtott volna a pályaszocializációs folyamatokról. Témánk szempontjából a tanulási eredményalapú szemlélet két kategóriája, az „attitűd”, valamint az „autonómia és felelősség” kiemelt relevanciával bír, mivel fejlesztésük minősége képes meghatározni a végzett szakemberek szerepfelfogását. Az attitűdökre, mint a munkavégzést nagymértékben befolyásoló érzelmi, emocionális komponensekre tekintünk, míg a felelősség fogalmába a társadalmi felelősségvállalás is beletartozik (Farkas 2017a; 2017b). Bár tanulmányunk kitért a jó gyakorlatok sikeres módszerinek bemutatására, a tantárgyleírások átfogó vizsgálata hiányában nem tudtunk összképet nyújtani arról, hogy a képzési módszerek mennyiben alkalmasak az egyes tantárgyak keretében fejlesztendő attitűd, valamint az autonómia és felelősség tanulmányi eredményeinek elérésére. Ez lehet kutatásunk továbbfejlesztésének egyik jövőbeni iránya.

Az egyetem harmadik missziós céljainak kiteljesedését gátló további tényezők feltárásához egy további kutatásban azonosítani kell majd azokat a szervezeti érdekeltségeket, amelyek



jelenlétére találtunk utaló jeleket. Ezen túl felvetendő az a kérdés is, hogy a befogadó egyetemnek milyen eszközei lehetnének e szervezeti viszonyokat úgy alakítani, hogy a tárgyalt harmadik missziós célkitűzések jobban érvényesüljenek. Talán a fenti gondolatok is érzékeltetik, hogy mennyire összetett az a szervezeti struktúra, viszonyrendszer, amelyek között e harmadik misszió érvényesülésének lehetőségeit keressük, s milyen átgondolt, finom eszközök keresése révén lehet pozitív eredményeket megcélózni úgy, hogy az ne sértsen szervezeti érdekeket, s ne szüljön ellenállást. Hogy e szervezeti struktúrák, mely archimédeszi pontból lehetnének megváltoztathatók, azt komoly szervezetszociológiai kutatások, vezetői szándékok alapján lehetne megvizsgálni.

IRODALOM

- Farkas, É. (2017a): A tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Farkas, É. (2017b): A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés hatása a felnőttkori tanulás minőségére. *Opus et Educatio*, 4(4). <https://doi.org/10.3311/ope.219>
- Helembai, K. – Zakar, A. (1993): Pályafejlődés és pályasajátítás. In: Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei. Új sorozat, 12. köt. Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből. 261–272.
- Jancsák, Cs. (2015): So keres, SZKRSZ? A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felsőoktatási és munkaerő-piaci eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. *Belvedere Meridionale*, XXVII. évf. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2015.58517>
- Kende, Á. (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 8(1): 144–162. 27_kende.pdf (socio.hu) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.) <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>
- Kende, Á. (2019): Romaellenesség, közbeszéd, a romákkal kapcsolatos bánásmód Magyarországon 2019. d2.6-wp2-country-report-hu.pdf (polrom.eu). (Utolsó letöltés: 2024. 01. 13.)
- Kenderfi, M. – Kulcsár, Sz. (2004): Cigánylabirintus. Jonathan Miller Kft.
- Király, K. – Bernáth, G. – Setét, J. (2021): Romák Magyarországon: a diszkrimináció kihívásai. Parxis. MRG_Rep_RomaHung_HU_Mar21_E.qxp_MRG (minorityrights.org) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 03.)
- Kutatótáborok – Kutatótáboraink – Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék (social-studies.hu); SZTE RKK Kutatótábor SZTE RKK Kutatótábor 2023. (youtube.com) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.)
- Lantos, N. – Kende, A. (2020): A romaellenességet csökkentő intervenciók elmélete és gyakorlata. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4): 51–78. 3–2.pdf (mtak.hu) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.)
- Pap, A. (2019): Rendészet és sokszínűség. *Dialóg Campus*. 65–99.



- Papp, G. (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(4). (2012. október-december) (oszk.hu) (Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.)
- Pikó, B. – Kapocsi, E. – Tari, G. – Kiss, H. – Barabás, K. (2019): Az orvosi antropológia tantárgy helye és szerepe az orvosképzésben. Az úgynevezett szegedi modell. *Orvosi Hetilap*, 39: 1527–1632. <https://doi.org/10.1556/650.2019.31524>
- Sz. n. (2021): A roma integrációs tanulmányok pedagógus-szakvizsgára felkészítő képzés.
- Roma integrációs tanulmányok speciális képzés - Roma integrációs tanulmányok specializáció – Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet (atikijgypk.hu) képesítési és kimeneti követelményei (KKK) 1. sz. melléklet az FRKP 6030-as adatlaphoz (Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.)
- Tanítsunk Magyarorszáért mozgalom. Tanítsunk Magyarorszáért – Program (tanitsunk.hu) A programról | TMA (tanitsunk-magyarorszagert.hu)
- Teddy program (86) TEDDY az SZTE JGYPK-n – YouTube
- Varga, A. (2015): Az inkluzivitás folyamatelvű modellje. In: Vitéz K. (szerk.): Befogadó egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. Pécsi Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 8–16.
- Varga, A. (2021): Komplex intézményfejlesztési program a Pécsi Tudományegyetemen. In: Vitéz, K. (szerk.): Befogadó egyetem itt és most. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék. 13–24.

TOVÁBBI FORRÁSOK

Szakértői interjúk a Szegedi Tudományegyetem alábbi szakjainak képviselőivel.

Osztatlan képzés: pedagógusképzés, orvosképzés. Alapképzés: ápolás és betegellátás (ápoló), egészségügyi gondozás és prevenció (védőnő), gyógypedagógia, közösség-szervezés, óvodapedagógus, rekreáció és életmód, szociális munka, szociálpedagógia, gyógypedagógia, szociológia, tanító. Mesterképzés: az andragógia, kisebbségpolitika, közösségi és civil tanulmányok, kulturális mediáció, mentálhigiénés közösség és kapcsolatépítő, szociális munka, szociálpolitika, szociológia. Továbbképzés: pedagógus továbbképzés, roma integrációs tanulmányok pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés.

KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK

andragógia mesterképzés KKK – Az andragógia mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 976–981. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

ápolás- és betegellátás alapképzés KKK – Felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményeinek változásai a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó, 2023. március 8-án közzétett képzési és kimeneti kö-



vetelményekhez képest Ápolás és betegellátás alapképzési szak képesítési követelményei. 512–564. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) dfdc2a2ca9b08ad31e6e902726723948dc2075d7.pdf (kormany.hu)

egészségügyi gondozás és prevenció alapképzés – Egészségügyi gondozás és prevenció alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 554–572 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

kisebbségpolitika mesterképzés KKK – A kisebbségpolitika mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1359–1363. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu); Haloterv-Kisebbségpolitika-MA. pdf (atikijgypk.hu)

közösségi és civil tanulmányok mesterképzés KKK – Közösségi és civil tanulmányok mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1375–1379. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

kulturális mediáció mesterképzés KKK – A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1136–1141 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

osztatlan orvosképzés KKK – Az általános orvos osztatlan szak képzési és kimeneti követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések, valamint hitéleti képzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1853–1859. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 075022fadcc219eb1770f509ecb9136086bbe7f2.pdf (kormany.hu)

osztatlan tanárképzés KKK – 8/213 EMMI rendelet 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet – Nemzeti Jogszabálytár (njt.hu) (Megtekintés: 2023. 01. 05.)

óvodapedagógus alapképzés KKK – Az óvodapedagógus alapképzés képesítési követelményei. 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)

rekreáció és prevenció alapképzés KKK – A rekreáció és prevenció alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 622–627. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociális munka alapképzés KKK – A szociális munka alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 307–311 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu).0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)



szociálpedagógia alapképzés KKK – A szociálpedagógia alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 311–315. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociálpolitika mesterképzés KKK – A szociálpolitika mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1418–1425. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociológia alapképzés KKK – A szociológia alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 315–318 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociológia mesterképzés KKK – A szociológia mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1425–1429 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

tanító alapképzés KKK – A tanító alapképzési szak képesítési követelményei. 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)