



Szakmai szocializáció a felsőoktatásban

**Szerkesztették:
Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea**

Szakmai szocializáció a felsőoktatásban

A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében

Szerkesztették: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea



© Bacskai Katinka, Barabási Tünde, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea, Csánó Júlia, Csernoch Mária, Csokai Anita, Dusa Ágnes Réka, Engler Ágnes, Fejes József Balázs, Fenyő Imre, Fényes Hajnalka, Fónai Mihály, Gábrity Molnár Irén, Hegedűs Roland, Kelemen Valéria, Kerülő Judit, Kovács Klára, Malmos Edina, Márkus Zsuzsanna, Morvai Laura, Morvai Tünde, Nagy Zoltán, Orosz Ildikó, Oszvath Judit, Pletl Rita, Pusztai Gabriella, Revákné Markóczi Ibolya, Stark Gabriella Mária, Szűcs Norbert, Takács Zoltán, Vincze Tamás, authors, 2015

© Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea editors, 2015

Szakmai lektor: Veroszta Zsuzsanna

Angol nyelvi lektor: George Seel

Olvasószerkesztők: Balogh Gizella Ildikó, Csorba Gergő, Óváry Zoltán, Szabó Fruzsina

FELSŐOKTATÁS & TÁRSADALOM 2.

PARTIUM KÖNYVKIADÓ PERSONAL PROBLEMS SOLUTION ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

Felelős kiadó: Zakota Zoltán és Németh Borbála

Felelős szerkesztő: Németh István Péter

Borító és könyvterv: Duma Attila

Készült a HTSART nyomdában

Felelős vezető: Halász Iván

ISBN 978-963-1233-98-8

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Készült a Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógus-
képzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) K5. alprogram keretében
(TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009).

Bacsikai Katinka, Barabási Tünde, Bocsi Veronika,
Ceglédi Tímea, Csánó Júlia, Csernoch Mária, Csokai Anita, Dusa Ágnes Réka,
Engler Ágnes, Fejes József Balázs, Fenyő Imre, Fényes Hajnalka, Fónai Mihály,
Gábrity Molnár Irén, Hegedűs Roland, Kelemen Valéria, Kerülő Judit,
Kovács Klára, Malmos Edina, Márkus Zsuzsanna, Morvai Laura,
Morvai Tünde, Nagy Zoltán, Orosz Ildikó, Ozsváth Judit, Pletl Rita,
Pusztai Gabriella, Revákné Markóczi Ibolya, Stark Gabriella Mária,
Szűcs Norbert, Takács Zoltán, Vincze Tamás

Sz Szakmai szocializáció a felsőoktatásban

A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében

Szerkesztették:
Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea

FELSŐOKTATÁS & TÁRSADALOM

Sorozatszerkesztő: Pusztai Gabriella, Németh István Péter

Szerkesztőbizottság:

Polónyi István,
Pusztai Gabriella,
Veroszta Zsuzsanna,
Németh István Péter

©PARTIUM KÖNYVKIADÓ
©PERSONAL PROBLEMS SOLUTION
©ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

©Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, editors

TARTALOM

PEDAGÓGUSHALLGATÓK KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN

(Pusztai Gabriella & Ceglédi Tímea).....7

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KIHÍVÁSAI A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN.....13

MAGYAR NYELVŰ FELŐOKTATÁS ÉS TANÍTÓKÉPZÉS A VAJDASÁGBAN

(Gábrity Molnár Irén & Takács Zoltán).....13

KISEBBSÉGI TANULÁSI ÚTVONALAK A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUS-
KÉPZÉSBEN (Stark Gabriella Mária).....29

AZ ANYANYELV, A TANNYELV ÉS AZ ÁLLAMNYELV KAPCSOLATRENDSZERE A
ROMÁNIAI MAGYAR TANNYELVŰ SZAKKÉPZÉSBEN (Pletl Rita).....41

MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÁRPÁTALJÁN (Orosz Ildikó).....52

FEJLŐDÉS ÉS VERSENY. MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZLOVÁKIÁBAN
(Bacscai Katinka & Morvai Tünde & Csánó Júlia).....65

PEDAGÓGUSHALLGATÓK A KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI FELŐOKTATÁSBAN
(Márkus Zsuzsanna).....75

A TANÁRKÉPZÉS ELSŐ GYAKORLATI MŰHELYE A DEBRECENI EGYETEMEN.

TANÁRJELÖLTEK A DEBRECENI GYAKORLÓGIMNÁZIUMBAN 1936-1949.

(Fenyő Imre).....92

ERDÉLYI MAGYAR KATOLIKUS PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÉLETE A KÉT VILÁGHÁBORÚ
KÖZÖTT A KOLOZSVÁRI MAJLÁTH-KÖRBEN (Ozsváth Judit).....108

KIK LESZNEK A JÖVŐ PEDAGÓGUSAI?.....116

FELŐOKTATÁS ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK: REZILIENS PEDAGÓ-
GUSJELÖLTEK (Ceglédi Tímea).....116

KÖZÉPISKOLAI HOZZÁJÁRULÁS A HIVATÁS FORMÁLÓDÁSÁHOZ. PEDAGÓGUS-
HALLGATÓK ÉS TÁRSAIK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A KIBOCSÁTÓ KÖZÉPISKOLA
FENNTARTÓJA SZERINT (Pusztai Gabriella).....136

TANULMÁNYI MOBILITÁS ÉS FELŐOKTATÁSI VONZÁSKÖRZET A KELET-
MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Hegedűs Roland).....155

AKIK PEDAGÓGUSOK SZERETNÉNEK LENNI: PEDAGÓGUSJELÖLTEK DE-
MOGRÁFIAI JELLEMZŐI (Kerülő Judit).....176

PEDAGÓGUSJELÖLTEK SZABADIDŐ-ELTÖLTÉSI SZOKÁSAI ÉS EGÉSZSÉGI
ÁLLAPOTA (Kovács Klára).....189

PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÖNKÉNTES MUNKÁJÁNAK JELLEMZŐI (Fényes Hajnalka).....	199
HALLGATÓI ELKÖTELEZŐDÉSEK HATÁSA A SZAKMAI ÉLETPÁLYÁRA (Engler Ágnes).....	210
PEDAGÓGUSHALLGATÓK NEMZETKÖZI MOBILITÁSI TERVEI (Dusa Ágnes Réka).....	224
FELKÉSZÜLÉS A PROFESSZIÓRA.....	242
PEDAGÓGUS- ÉS JOGHALLGATÓK PÁLYAKÉPE A DEBRECENI EGYETEMEN ÉS A PARTIUMBAN. AZONOSSÁGOK ÉS KÜLÖNBSEGEK (Fónai Mihály).....	242
„JÓ SZÓVAL OKTASD, JÁTSZANI IS ENGEDD” PEDAGÓGUSJELÖLTEK GYERMEK- NEVELÉSI ÉRTÉKEI (Bocsi Veronika & Morvai Laura & Csokai Anita).....	253
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS ÖSSZEKAPCSOLÁSA: A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM (Fejes József Balázs & Szűcs Norbert & Kelemen Valéria).....	269
AZ EGYETEMI KÉPZÉSBE BELÉPŐ BIOLÓGIA BSC HALLGATÓK TUDÁSSZER- KEZETE ÉS ANNAK MÓDSZERTANI HÁTTERE (Revákné Markóczi Ibolya & Malmos Edina).....	276
PEDAGÓGUSJELÖLTEK TANULÁSI JELLEMZŐI ÉS A TANÍTÁS PERSPEKTÍVÁJA (Barabási Tünde).....	288
TANÁRJELÖLTEK DIGITÁLIS KOMPETENCIÁJA (Csernoch Mária).....	301
ANYANYELVI ATTITŰDÖK A FELSŐOKTATÁSBAN (BESZÉLHET-E EGY TANÁR NYELVJÁRÁSBAN?) (Nagy Zoltán).....	309
SZAKNYELVTUDÁSBÓL ELÉGTELEN? KÍSÉRLET PEDAGÓGUSHALLGATÓK SZAKNYELVHASZNÁLATÁNAK FELTÉRKÉPEZÉSÉRE (Vincze Tamás).....	316
ABSTRACTS.....	330
SZERZŐI INFORMÁCIÓK.....	340

PEDAGÓGUSHALLGATÓK KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN

Pusztai Gabriella & Ceglédi Tímea

A tanári pálya utóbbi évtizedekben tapasztalt presztízsveszítése több, egyidőben ható kedvezőtlen folyamat következménye. A közép- és kelet-európai országok tanárképzésére vonatkozó kutatási eredmények azt mutatják, hogy érdemes föltenni azt a kérdést, hogy mi az oka annak a sajátos önszelekciónak, amelynek eredményeképpen a magasabb státusú, jobb tanulmányi álaggal rendelkező fiatalok rendre más diplomás pályákat részesítenek előnyben a továbbtanulási tervük kialakításakor. Az előnyösebb szakmai és anyagi karrierlehetőségek elszívó hatása mellett egyértelműen kimutatható, hogy a pedagógusok professzionális önképe rosszabb, mint külső társadalmi megítélésük (TALIS, 2013; Fónai et al., 2014; Fónai & Dusa, 2014; Fónai, 2014). A szakmai identitás elbizonytalanodása figyelmeztető jel, s helyreállításához szükséges azonosítani az okokat. Közép-Kelet-Európa országaiban nyilván közös teherként a múlt század közepétől jelen levő ideológiai nyomás hosszantartó hatása, valamint a szakmapolitika azon törekvése, hogy a korábban belülről rétegzett foglalkozási csoportot egységesen kezelhető „pedagógusokká” kívánták nívellálni. Hátrányos következményekkel járt, hogy az ideológiai küzdelem gyanakvással teli légkört teremtett a pedagógusok és a szülők között, így a legfontosabb partnerek elvesztették egymás támogatását, de talán a legnehezebben kiheverhető negatív trend a tantestületekbe költöző bizalmatlanság folyamatos tapasztalata, akár az ideológiai kontroll, akár a rendszerváltás utáni, individualista versengést favorizáló oktatáspolitikai folyományaként (Pusztai, 2011). Mindeközben ma már kutatási adatok igazolják, hogy ha egy tantestület bizalommal teli szakmai közösséget alkot, az jótékony hatással van az oktatói munkára, s akár a kedvezőtlen háttérű tanulók is jobban teljesítenek (Bordás, 2014a; 2014b; 2015; Bacsikai, 2013; 2015). A tanári pálya kutatásával foglalkozó szakirodalom a jelentkezők önszelekciója mellett egy másik markáns negatív jelenségre hívja fel a figyelmet: a nemzetközi méretekben is jelentős mértékű pályaelhagyásra (TALIS, 2013; Varga, 2007; Kovács & Fekete, 2014; Sági & Ercsei, 2012; Nagy & Varga, 2006; Pusztai et al., 2015; Jancsák, 2012a; 2012b; Pusztai, 2012; Kovács, 2015a; 2015b). Az utóbbi idők kutatásai szerint ennek gyökerei az elégtelen pályaszocializációig, s elsősorban a felsőoktatási képzőhelyen eltöltött évekhez vezetnek vissza (Jancsák, 2012a; 2012b; 2015; Pusztai, 2012; 2015). A frissdiplomás tanárok és tanítók egy része térségünkben is közvetlenül a végzés után vagy az azt követő néhány évben eltávozik a pályáról. Ez különösen nagy veszteséget jelent, ha nemcsak a pályát, hanem a régiót is elhagyják. Az emberi tőke veszteségen túl ez azt jelenti, hogy egyes régiók oktatási intézményei, több esetben az államnyelvtől eltérő tannyelvű intézmények maradnak pedagógus utánpótlás nélkül.

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy 2015-ben milyen a régióink pedagógushallgatóinak társadalma, kik képviselik a jövőendő pedagógusainak utánpótlását, a hallgatók milyen háttérből, milyen indíttatással, elköteleződésekkel érkeznek a képzésbe, s főképpen, hogyan formálódik a professzionális identitásuk a felsőoktatási évek alatt. Az elemzések során összehasonlításra törekedtünk, s a régió pedagógusjelöltjeinek jellemzőit összevetettük a más pályákra készülőkével vagy a Kárpát-medence más-más

régióiban élő pedagógushallgatók jellemzőivel. Kutatásaink rávilágítottak arra, hogy a tömeges felsőoktatásban folyó pályaszocializáció új jelenségeit azonosítani kell, s tudatos intézményi politikák keretében reflektálni ezekre, hogy a felsőoktatási intézmények identitásformáló erővel tudjanak belépni a cselekvési térbe.

Tanulmánykötetünkben a régió pedagógusjelöltjei körében készült legfrissebb kutatásunkról adunk számot. A Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe (TESSCEE) kutatás a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében zajlott a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja koordinálásával (CHERD-Hungary).

Vizsgálatunk terepét a Debreceni Egyetem vonzáskörzete jelentette határon innen és túl, mivel az itt élő hallgatók a felsőoktatás eltérő képzési szintjeire lépve a térség különböző intézményei között mozognak. Ez Magyarországon az Észak-Alföldi Régiót, Romániában a Partiumot, Erdély középső részét és Székelyföldet, illetve Ukrajnában Kárpátalját jelentette. Ebben a térségben másfél évtizede végez kutatóközpontunk kutatásokat (Kozma, 2002; 2010; Pusztai, 2005; 2008a; 2008b; 2010; Pusztai et al., 2012; Juhász, 2006; 2010; 2014; Kozma & Ceglédi, 2010; Kozma & Pataki, 2011; Ceglédi et al., 2014; Pusztai & Engler, 2014a; 2014b; Pusztai & Kovács, 2015). Emellett kitekintéssel voltunk Szerbiában a Vajdaság, valamint egy esettanulmány erejéig Szlovákiában a Felvidék pedagógusképzésére is. Elsősorban a magyar tannyelvű felsőoktatást nyújtó intézmények képezték kutatásunk terepét, azonban a nem magyar nyelvű erdélyi és partiumi, valamint a kárpátaljai pedagógusképzést folytató intézményekre is kiterjesztettük a vizsgálatot az összehasonlítás céljából (1. ábra).

1. ábra. A vizsgált felsőoktatási intézmények települései.



Szerkesztette: Márkus Zsuzsanna

A kérdőíves lekérdezés két hullámban zajlott: 2014 tavaszán és őszén. 2014 tavaszán (a TESSCEE I. 2014 kutatás során) a vizsgált intézmények a következők voltak: Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 2014 őszén (a TESSCEE II. 2014 kutatás során) az első hullám intézményei mellett az alábbiakat is felkerestük: Munkácsi Állami Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Újvidéki Egyetem.

A TESSCEE első, 2014 tavaszi adatfelvétele során az alapsokaságot a vizsgált intézmények elsőéves, nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéssel pedagógusjelöltjei adták. Az intézmények adatszolgáltatása alapján ez 979 főt jelentett. Az online kérdőíves vizsgálat során teljes körű lekérdezésre törekedtünk. 306 kitöltött kérdőívet kaptunk vissza (a magyarországi intézményekből 139-et, a romániaiakból 82-t, az ukrainiakból 83-at, 2 kérdőív esetén pedig válaszhány volt az intézmény változóban). Így a lekérdezési arány 31 százalék lett, amely kiemelkedőnek mondható, hiszen a korábbi tapasztalatok és a szakirodalom alapján mintegy 10 százalékos válaszadási hajlandóság a megszokott az ilyen típusú lekérdezéseknél. A válaszadási hajlandóság intézményenként eltérő volt. A legtöbb kérdőív a Debreceni Egyetemről érkezett, míg a legkevesebb a Debreceni Református Hittudományi Egyetemről. A határon túli intézményekből eltérő arányban kaptunk válaszokat. A legtöbbet a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói töltötték ki, míg a legkevesebbet a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai. A Babeş-Bolyai Tudományegyetem és kihelyezett tagozatai, a Nyíregyházi Főiskola és a Nagyváradi (Állami) Egyetem nagyjából ugyanannyi válaszadó adatával képviseltette magát a 2014 tavaszi adatfelvételen.

A második TESSCEE adatfelvételre 2014 őszén került sor. Arra törekedtünk, hogy az első hullámban megkérdezett elsőéves kohorszot újra megkeressük, immáron másodikévesként. Emellett fontosnak tartottuk, hogy a belépő évfolyamokat összehasonlítsuk egy kilépés előtt álló generációval is. Az alapsokaságot ezért a vizsgált intézmények nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéssel pedagógusjelölt hallgatói adták egy bemenethez (alap- és osztatlan képzés esetén a 2.) és egy kimenethez közel álló (mesterképzés esetén az 1., osztatlan képzés esetén pedig a 4.) évfolyamon. A mintavételi keret meghatározása az intézmények adatszolgáltatása alapján történt. A magyarországi intézményekben az intézmények és a karok hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot. Az alapképzés 2. évfolyamán és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20 százalékos, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50 százalékos mintát terveztünk. A hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük meg. A véletlenszerűség érvényesülését az e csoportok random módon történő kiválasztása biztosította. A kiválasztás az intézményi/kari adminisztráció által rendelkezésünkre bocsátott hallgatói csoportlisták alapján történt. A lekérdezés során 635 pedagógusjelöltet értünk el (a magyarországi intézményekben 199, a romániaiakban 170, az ukrainiakban 201, Szerbia egyetlen megkérdezett intézményében 63 főt, 2 főnél pedig válaszhány volt az intézmény változóban).

A második hullám során fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusjelölteket a más szakmákra készülőkkel is össze tudjuk hasonlítani, így egy összevont adatbázist hoztunk

létre, amelyben az azonos időszakban és azonos mintavételi logikával zajló IESA kutatás (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) kérdőíves felmérés adataival egyesítettük a TESSCEE II. felmérést. Így összesen 1792 hallgatóról állnak információk a rendelkezésünkre. A szerzők egy része a Délvidék nélküli verziót elemezte, amely adatbázisban 1729 hallgató, köztük 572 pedagógusjelölt válasza szerepeltek.

Egyes karokon kiemelkedő együttműködést tapasztaltunk, ahol kifejezetten információgazdag az adatbázisunk. A válaszadási hajlandóság intézményenként eltérő volt, de az elmúlt évtized hallgatói kutatásaira visszatekintve azt tapasztaltuk, hogy az intézmények vezetői egyre fontosabbnak és hasznosabbnak tartják az ilyen jellegű hallgatói vizsgálatokat.

A kérdőívek kitöltéséhez mindkét hullámban rendelkezésre állt egy online felület, illetve a második hullám során papíron is válaszolhattak a megkérdezettek. A kérdőívet három nyelven tölthették ki a hallgatók: magyarul, ukránul és románul. A különböző nyelveken és formában (online vagy papíron) beérkező adatokat egy-egy adatbázisban összesítettük. Az adatfeldolgozást az Evasys online felméréskészítő és kiértékelő rendszer segítségével végeztük. Természetesen nem elégedtünk meg a válaszok leíró összegzésével, hanem összefüggések keresésére törekedtünk, ezért SPSS statisztikai elemző program segítségével részletes elemzéseket végeztünk.

A lekérdezés mindkét hullámát a CHERD-Hungary kutatói és a partnerintézmények munkatársai szervezték meg és végezték el. A sikeres lekérdezés a partnerintézményekben dolgozó és/vagy oktató kollégák és a megkérdezett hallgatók elkötelezettsége mellett annak is köszönhető, hogy a vizsgált hallgatói populációt igyekeztünk egy adott időpontban és helyszínen, kérdezőbiztos vagy instruktor irányításával megkérdezni, ahol ez megvalósítható volt. A hallgatók önkéntesen és névtelenül tölthették ki papíron vagy online a kérdőíveket – ez utóbbi esetben egy erre alkalmas számítógépes teremben.

A kötet szerzői között képviselteti magát a térség pedagógusképzésének minden érintett intézményi szereplője. Ezáltal több szemszögből is megvilágíthattuk a pedagógusképzés legaktuálisabb kérdéseit. A pedagógusképzésből frissen kilépő PhD-hallgatóknak, a közoktatásban aktívan dolgozó gyakorló pedagógusoknak, a térség pedagógusképzését életre hívó és életben tartó aktorainak, a képzésben résztvevő oktatóknak, nevelőknek, a térség társadalmi problémáira érzékeny felsőoktatás-kutatóknak és szociológusoknak egy közös témára fókuszáló munkáját tartja kezében a Kedves Olvasó.

A tanulmányok a pedagógusképzés számos kérdését érintik a múlttól a jelenen át a jövőig, a képzést megelőző tanulmányi pályafutástól a belépés pillanatán át az érett pedagógus-létig, az óvóképzéstől a szaktanárok képzéséig, a makro megközelítésektől a mikro megközelítésekig, az átfogó helyzetképektől a témaspecifikusabb problémákat körüljáró mélyfúrásokig, a kvalitatív megközelítésektől a kvantitatív elemzésekig, a szabadidőtől a nevelési értékeken át a társadalmi egyenlőtlenségekig.

A tanulmányok e tartalmi sokszínűsége mellett felfedezhető egy közös üzenet: a térség pedagógusképzése kihat a Kárpát-medencei társadalom jövőjére, hiszen a pedagógusok olyan értékek hírvivői lehetnek, mint a regionális és lokális közösségért és környezetért érzett felelősség és a jövőorientált, lelkiismeretes munkavégzés.

Debrecen, 2015 nyara

IRODALOM

- Bacscai Katinka (2013): Hátrányos helyzetű iskolák tanárai Magyarországon és Szlovákiában. In: Karlovitz János Tibor–Torgyik Judit (Szerk.): *Vzdelávanie výskum a metodologia*. Komarno: International Research Institute. 633–644.
- Bacscai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom határán. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bordás Andrea (2014a): A szituatív tanulás szerepe a pedagógusok szakmai fejlődésében. In: Németh Nóra Veronika (Szerk.): *Képzők és képzetek*. Szeged: Belvedere Meridionale. 239–262.
- Bordás Andrea (2014b): Dominancia és szabadság egy pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó tanítási értelmezéseiben. In: Ceglédi Tímea–Gál Attila–Nagy Zoltán (Szerk.): *Határtalan oktatáskutatás*. Debrecen: CHERD–Hungary. 23–34.
- Bordás Andrea (2015): Megtölteni a formát tartalommal – avagy: hogyan fordíthatóak át a romániai tanári munkaközösségek kötelezettségei lehetőségekké? In: Pusztai Gabriella–Morvai Laura (Szerk.): *Pálya – modell*. Budapest–Nagyvárad: Partium–PPS–ÚMK.
- Ceglédi Tímea–Gál Attila–Nagy Zoltán (Szerk.) (2014): *Határtalan oktatáskutatás*. Debrecen: CHERD–Hungary
- Fónai Mihály–Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*. 14. évf. 6. 41–49.
- Fónai Mihály (2014): A tanárok státuszvesztése a kilencvenes és a kétezres években. In: Németh Nóra Veronika (Szerk.): *Képzők és képzetek*. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól. Szeged: Belvedere Meridionale. 41–57.
- Fónai Mihály–Dusa Ágnes Réka–Chovancova, Michaela Moldova–Chrost, Marzena–Królikowska, Anna–Topij-Stempinska, Beata (2014): The prestige and social construction of the teacher profession in three countries. In: Pusztai, Gabriella–Engler, Ágnes (Eds.): *Comparative Research on Teacher Education*. Ružomberok: Katolíckej Univerzity v Ružomberku. 71–95.
- Jancsák Csaba (2012a): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: Ercsei K.–Jancsák Cs. (Szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban*. Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet. 27–53.
- Jancsák Csaba (2012b): *Tanárképzésben résztvevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen*. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Jancsák Csaba (2015): Value Preferences of Students of Hungarian Teacher Education. In: Kozma Tamás–Kiss Virág Ágnes–Jancsák Csaba–Kéri Katalin (Szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Budapest: HERA. 68–81.
- Juhász Erika (Szerk.) (2006): *Régió és oktatás – A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Juhász Erika (Szerk.) (2010): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Juhász Erika (Szerk.) (2014): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. A tanuló régió kutatás új eredményei. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Kovács Edina (2015a): Pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tervei a társadalmi nemi dimenzió tükrében. In: Pusztai Gabriella–Morvai Laura (Szerk.): *Pálya – modell*. Budapest–Nagyvárad: Partium–PPS–ÚMK.
- Kovács Edina–Fekete, Adrienn (2014): The Professional Identity and Achievement of Education Majors in the Cross-Border Region of Hungary, Romania and Ukraine In: Nikolay Popov–Charl Wolhuter–Klara Skubic Ermenc, Gillian Hilton–James Ogunleye–Oksana Chigiseva (Eds.): *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. 136–144.
- Kovács Edina (2015b): Teachers Studying, Teachers Researching: A Possible Role of Doctoral Training in the Professional Development of Educators. *Journal of Social Research and Policy*. (megjelenés alatt)
- Kozma Tamás–Ceglédi Tímea (Szerk.) (2010): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl*. Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000. Budapest: ÚMK.
- Kozma Tamás (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD–Hungary. 15–27.
- Kozma Tamás–Pataki Gyöngyvér (Szerk.) (2011): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Nagy Mária–Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor–Lannert Judit (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Pusztai Gabriella–Morvai Laura–Ceglédi Tímea–Márkus Edina–Szabó Barbara–Nagy Zoltán–Sebestyén Krisztina (2015): *Pedagógusok továbbképzési igényének vizsgálata*. CHERD Műhelytanulmányok III. Debrecen: CHERD–Hungary.

- Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Budapest-Nagyvárad: Partium-PPS-ÚMK.
- Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*. 1. 48–61.
- Pusztai Gabriella (2012): „Befogad és kitzaszt...?": A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja In: Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni*. Debrecen: CHERD-Hungary. 86–109.
- Pusztai Gabriella (2015): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartói metszetben. Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In: Pusztai Gabriella–Morvai Laura (Szerk.) (2015): *Pálya – modell*. Budapest-Nagyvárad: Partium-PPS-ÚMK.
- Pusztai Gabriella (Szerk.) (2005): *Régió és oktatás - Európai dimenziók*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (Szerk.) (2012): *A tanárok tanárának lenni*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai, Gabriella–Engler, Ágnes (Eds.) (2014a): *Teacher Education Students in Comparison*. Ruzomberok: Verbum.
- Pusztai, Gabriella–Engler, Ágnes (Eds.) (2014b): *Comparative Research on Teacher Education*. Ruzomberok: Verbum.
- Pusztai, Gabriella (Ed.) (2008a): *Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai, Gabriella (Ed.) (2008b): *Religion and Values in Education in Central- and Eastern-Europe*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai, Gabriella (Ed.) (2010): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Sági Matild–Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály–Sági Matild (Szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 54(7-8), 609–627.

DOKUMENTUMOK

- TALIS (2013): *New Insights from TALIS 2013*. Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en> (Utolsó letöltés: 2015.08.03.)

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KIHÍVÁSAI A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

MAGYAR NYELVŰ FELSŐOKTATÁS ÉS TANÍTÓKÉPZÉS A VAJDASÁGBAN

Gábrity Molnár Irén & Takács Zoltán

ABSZTRAKT

Ahhoz hogy a szerbiai felsőoktatás érezhetően és viszonylag gyorsan megreformálódjon, 2005-ben szükséges volt az európai normáknak megfelelő akkreditációs rendszer bevezetése. Az intézményalapítás, a szakok és a programok elismerése, a minőségellenőrzés új rendszerének köszönhetően meghozta az intézmények pozitív szelekcióját. Ilyen szigorított feltételek mellett alakult meg a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (2006). A felsőoktatásban alkalmazandó kisebbségi tan nyelv kapcsán a törvényben nincs pozitív elmozdulás, hacsak nem említjük azt, hogy a vajdasági tartományi szervek rendszeresen javasolják a kisebbségek nyelvén történő felvételizés és konzultálás, lektorálás lehetőségét a felsőoktatásban is. A vajdasági értelmiségiek elképzelése alapján az új magyar Tanítóképző Kar a magyar humántudósok és értelmiségiek kinevelésének otthona. A vajdasági magyarság számára fontos kitörési pont a folyamatos ismeret- és tudás-szerzés, valamint a tudásalapú gazdasági tevékenység felvállalása. Megújítandó az értelmiségi és polgári középosztály, a szakmai elitreteg újrateremtése és továbbépítése érdekében. A szerb-magyar határ régióban működő felsőoktatási intézmények képzési kínálatának racionális kihasználása megtörténhet, a felsőoktatási regionális tömörülést képviselő érdekek összeegyeztetésével.

BEVEZETŐ

Az anyaországon kívül élő magyarok fennmaradásának egyik sarkköve a megfelelő anyanyelvű iskolarendszer és a pedagógusképzés. A modernizálódó felsőoktatás folyamatában feltehetjük a kérdést, hogy vajon hogyan alakul a határon túliak tanítóképzése? Mennyire átpolitizált, kik a reformtörekvések aktorai, mi haszna ebből a magyar közösségnek? Ezzel kapcsolatban Kozma Tamás megjegyzi: „Végül a „bolognai folyamat” – mint minden szakpolitikai változás – mélyen gyökerezik az adott politikai entitás (esetünkben főként egy-egy ország) társadalmi és politikai környezetében. „Alulról” úgy tetszik, a „bolognai folyamat” csupán hivatkozás ahhoz, hogy egy-egy kormányzat a napirenden lévő felsőoktatás-politikai döntéseket megfogalmazza, elfogadtassa, véghez vigye. Ebből következik – főként az ún. rendszerváltó országokban – a „bolognai folyamat” mélységes átpolitizáltsága, amiről az érintettek gyakran nem tudnak vagy nem akarnak tudomást venni.” (Kozma, 2008, p. 16.).

A MAGYAR FELSOÓKTATÁS JELLEMZŐI A VAJDASÁGBAN¹

A 2012/13-as évben a vajdasági magyarok a tartomány 9 főiskoláján és az Újvidéki Egyetem 14 karán tanultak, összesen 3563-an.² Önálló magyar felsőoktatásról a délvidéki magyarság esetében nem beszélhetünk. Az Újvidéki Egyetem néhány karán és két szabadkai főiskolán folyik (teljes vagy részleges) magyar nyelvű oktatás (1. táblázat). Teljes magyar képzés a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, a Szabadkai Műszaki Szakfőiskolán, a Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén, valamint a Művészeti Akadémián folyik (másodévenként színészi program).

1. táblázat. A vajdasági magyar hallgatói létszám a 2012/13-as tanévben (fő, %).

Az Újvidéki Egyetem karai	Egyetemi hallgatók					
	összes (fő)	magyar (fő)	magyar (%)	magyarul tanul (fő)	magyar nyelven felvételizett (2012/13) (fő)	a képzések tannyelve
Építőmérnöki Kar, Szabadka	628	138	22	21	26	részben magyar*
Közgazdasági Kar, Szabadka	5 653	329	5,8	60	43	részben magyar*
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka	251	248	98,8	218	68	magyar
Pedagógiai Kar, Zombor	974	36	3,7	0		szerb
Mihajlo Pupin Műszaki Kar, Nagybecskerek	1 778	126	7,1	0		szerb
Bölcsészettudományi Kar, Újvidék	5 261	299	5,7	75	24	részben magyar*
Jogi Kar, Újvidék	4 970	110	2,2	0	9	szerb, magyar konzultációk
Mezőgazdasági Kar, Újvidék	3 502	160	4,6	0	12	szerb
Műszaki Tudományok Kara, Újvidék	9 956	547	5,5		32	szerb
Művészeti Akadémia, Újvidék	776	67	8,6	14	n.a.	részben magyar*
Orvostudományi Kar, Újvidék	3 474	159	4,6		0	szerb
Technológiai Kar, Újvidék	1 030	47	4,6		6	szerb
Testnevelési Kar, Újvidék	1 634	59	3,6		0	szerb
Természettudományi- matematikai Kar, Újvidék	5 837	459	7,9	60	26	részben magyar*
Összesen	45 724	2 784	6,1	388	246	

1 A tanulmány e fejezete Takács Zoltán (2013) Felsőoktatási határ/helyzetek című monográfiájából szerkesztett összegzés.

2 A 2012/13-as évben a tartományban összesen 62647 egyetemista tanult.

Tartományi állami szakfőiskolák	Főiskolai hallgatók					
	összes (fő)	magyar (fő)	magyar (%)	magyarul tanul (fő)	magyar nyelven felvételizett (2012/13) (fő)	a képzések tannyelve
Műszaki Szakfőiskola, Szabadka	758	498	65,7	492	196	magyar
Óvóképző Szakfőiskola, Szabadka	510	69	13,5	47	16	részben magyar*
Óvóképző Szakfőiskola, Nagyikikinda	325	15	4,6	0	0	szerb
Műszaki Szakfőiskola, Nagybecskerek	780	52	6,7	0	0	szerb
Óvóképző Szakfőiskola, Versec- Fehértemplom	524	6	1,1	0	0	szerb
Óvóképző Szakfőiskola, Sremska Mitrovica	540	3	0,6	0	0	szerb
Óvóképző Szakfőiskola, Újvidék	622	12	1,9	5	n.a.	részben magyar*
Ügyviteli Szakfőiskola, Újvidék	2 827	65	2,3	0	0	szerb
Műszaki Szakfőiskola, Újvidék	1 702	59	3,5	0	0	szerb
Összesen	8 588	779	9,1	544	212	

Megjegyzés: A csillaggal jelölt intézményekben a hallgatók néhány tantárgyat magyar nyelven hallgathatnak, illetve a szerbül hallgatott tantárgyakból (a tanár hajlandóságától függően) magyar nyelven vizsgázhatnak.

Forrás: A Tartományi Oktatásügyi és Művelődési Titkárság. Vajdaság Autonóm Tartomány Újvidék statisztikai adatbázisa alapján a szerzők szerkesztése (TOMT VAT, 2013)

A kisebbségügyi felsőoktatás problémái között Gábrity Molnár (2006a) a vajdasági magyar fiatalok (többségiekkel szembeni) lemaradását hangsúlyozza. A magyar diákok nagyobb számban iratkoznak főiskolákra, míg az egyetemen tanulók száma stagnál.

Összességében a magyar hallgatók száma a 2003/04-es iskolai évtől kezdve kiegyensúlyozott növekedést mutat.³

Takács (2009) számításai alapján, a vajdasági magyar főiskolások és egyetemisták részaránya feleakkora, mint a vajdasági 20 és 35 év közötti lakosságé (5,59 százalék a magyarok esetében, 11,5 százalék a vajdasági összlakosság esetében).

3 A főiskolákon részarányuk 6,9 és 11,3 százalék között ingadozott az elmúlt 15 évben (579-931 fő). A magyar egyetemi hallgatók részaránya alacsonyabb: 5,6 és 6,6 százalék között (1703-2833 fő).

Gábrity Molnár (2006b) feljegyzései szerint a magyarok részaránya a teljes hallgatói létszámban alig haladja meg a 6 százalékot, ami elenyésző a magyarság 14 százalékos, vajdasági népességen belüli részarányához mérten.

Ennek okaként Gábrity Molnár (2007) a vajdasági, önálló magyar felsőoktatás rendezetlen helyzetét nevezi meg (iskolaválasztási preferencia, tannyelv, földrajzi-területi és racionális elvek, költségkímélő viselkedés).

Pusztai (2006, p. 43.) tanulmányában oktatásökológiai kutatások eredményeire hivatkozik, amelyek szerint a kevésbé fejlett kistérségek és alacsonyabb státuszú fiatalok esetében a felsőoktatási intézményekhez való könnyű hozzáférés fontos, mert többen tanulnak tovább a hátrányosabb helyzetű társadalmi rétegekből (a kisebbségi közösségek tagjai is), ha a közvetlen környezetben van ilyen intézmény.

Másrészt a hallgatói elvárások fontos részét képezi a felsőoktatási intézmények (centrumok) gyors megközelíthetősége, s az intézményi szolgáltatások megléte (Rechnitzer, 2011).

A MULTIETNIKUS SZABADKA FELSŐOKTATÁSA

Szabadka városa tradicionálisan multikulturális, magyar, szerb, horvát, bunyevác nemzeti közösségek által lakott. A város lakossága százezer körül mozog (96483) és Vajdaság második városi rangú települése, Újvidék után.⁴

Szabadkán az Újvidéki Egyetem kihelyezett karai (Közgazdasági, Építőmérnöki, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar) és állami szakfőiskolák (Szabadkai Műszaki és Óvóképző Szakfőiskola) működnek (2. táblázat).⁵

A városban szerb és magyar érdekeltségű (vezetőségű) állami intézmények különülnek el egymástól. A magyar érdekeltségűek álláspontja a nemzetiségi érdekek mentén formálódik; a szerb karok álláspontjában meghatározó az Újvidéki Egyetemtől való függőség.

4 A község (város vonzáskörzetéhez tartozó településcsoport lakossága 141554 fő) etnikai összetétele: 35,7% magyar, 27% szerb, 10% horvát, 9,6% bunyevác és 17,7% egyéb nemzetiségű vagy nem nyilatkozó (Népszámlálás, 2011).

5 A tanulmányban nem térünk ki a magánintézmények vizsgálatára.

2. táblázat. A szabadkai székhelyű felsőoktatási intézmények hallgatóinak száma.

Felsőoktatási intézmények Szabadkán	Hallgatók – nemzetiségi összetétel								
	összes (fő)	magyar (fő)	magyar (%)	horvát (fő)	horvát (%)	bunyevác (fő)	bunyevác (%)	szerb (fő)	szerb (%)
Építőmérnöki Kar	628	138	22	13	2,1	10	1,6	429	68,3
Közgazdasági Kar	5 653	329	5,8	82	1,5	23	0,4	4 762	84,2
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar	251	248	98,8	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.
Műszaki Szakfőiskola	758	498	65,7	41	5,4	27	3,6	139	18,3
Óvóképző Szakfőiskola	510	69	13,5	25	4,9	5	1	242	47,5
Összes hallgató Szabadkán	7 800	1 282	16,4	161	2,1	65	0,8	5 572	71,4
Más felsőoktatási intézmények Vajdaságban	46 512	2 281	4,9	494	1,1	61	0,1	37 717	81,1
Összesen:	54 312	3 563	6,6	655	1,2	126	0,2	43 289	79,7

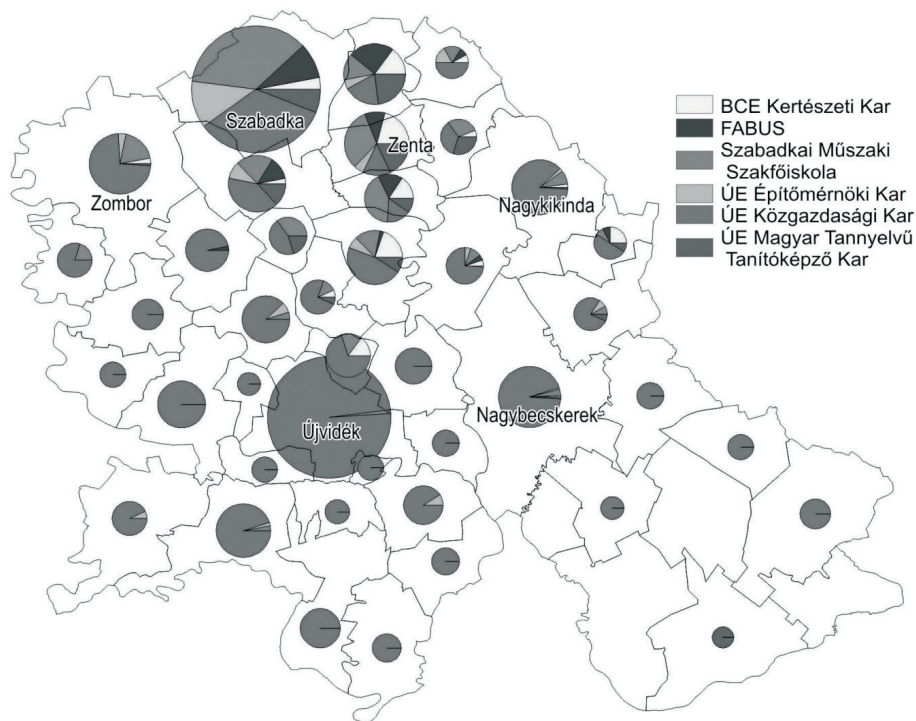
Forrás: A Tartományi Oktatásügyi és Művelődési Titkárság. Vajdaság Autonóm Tartomány Újvidék statisztikai adatbázisa alapján a szerzők szerkesztése (TOMT VAT, 2013)

A Szabadkán tanuló egyetemisták számát 6500-7000 főre becsüljük (beszámítva a Közgazdasági Kar Újvidéki tagozatán, az állami és magánintézményekben beiratkozott hallgatókat is).

A magyar hallgatók száma mintegy 2000 fő. Probléma a negatív demográfiai trend, mert a magyar hallgatók száma csökken. Ennek oka a gyenge natalitás és az elvándorlás. A kiutat sokan a magyarországi tanulmányi célú migrációban látják.⁶ A vajdasági magyarok továbbtanulási hajlandósága és esélye kisebb, mint a többségi nemzeté.

6 Időközben csökkent a magyar egyetemi hallgatók száma: az 1966/67-es tanévben több mint 4300 volt a számuk – a jelenleginek majdnem kétszerese. 2000-ben az újvidéki állami felsőoktatási intézményekben csaknem 1500 hallgató tanult, Szabadkán körülbelül 1100. Három év múlva Szabadkán már csaknem 1600-an voltak, Újvidéken pedig 1230-an. A magyar fiatalok szívesebben választották a magyar vagy részben magyar tannyelvű intézményeket Szabadkán, amihez az olcsóbb albérlet és a könnyebb utazási lehetőség is hozzájárult. 2012-ben a Magyarországon tanuló vajdasági hallgatók száma megközelíti az 1400 főt, és Szabadkán, Újvidéken is csökkent a hallgatói létszám (Takács & Kincses, 2013).

1. ábra. Elsőéves vajdasági hallgatók szabadkai karonkénti megoszlása és részaránya, származási hely szerint (2010/2011) (%).



Megjegyzés: BCE: Budapesti Corvinus Egyetem Zentai Kihelyezett tagozata, FABUS: Fakultet za uslužni biznis (e magánkar székhelye Kamanc és 2015-től megszűntette a szabadkai magyar tagozatát), UE: Újvidéki Egyetem

Forrás: A szabadkai intézmények belső adatbázisai alapján saját szerkesztés. Kartográfia: Dr. Tátrai Patrik, MTA CSFK Földrajztudományi Intézet, 2012.

A MAGYAR TANNYELVŰ OKTATÁS ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS MÚLTJA VAJDASÁG TERÜLETÉN

OKTATÁS BÁCS-BODROG VÁRMEGYÉBEN

Bács-Bodrog vármegyében az oktatás az Árpádok korától a mohácsi vészig a katolikus egyházi iskolákban folyt (Argay, 2004, p. 412.). Ezeknek három fokozata volt: káptalani, kolostori és parókiái vagy falusi iskolák. A tanítást egyházi férfiak, kanonokok, szerzetesek és plébánosok végezték. A magyar törvényhozás egészen a 15. századig nem foglalkozott az iskoláztatással. Mátyás király hozta 1458-ban az első törvényt, ami kimondta, hogy a világi tanítók tizedet és vámot fizetni nem tartoznak. A mohácsi vész elsöpörte a fejlődésnek indult kultúrát, a térség elnéptelenedett. A katolikus iskolák újrászervezésével egyidejűleg 1703-ban a határőrvidéki iskolákat is felállították (Argay, 2004, p. 413.).

Az oktatás rendszeresítését Mária Terézia és fia, II. József hajtották végre. A Ratio Educationist az 1777. november 10-én, Újvidéken tartott közgyűlésen hirdették ki, ami kimondta az általános tankötelezettséget és elismerte a községek iskola-állítási jogát. Szükségessé vált, hogy tanítókat képezzenek a vármegye költségén a szabadkai és zombori iskolákban. Bács vármegyében nem volt elég tanító, ezért úgy döntöttek a vármegyei ülésen, hogy Szabadkán a katolikus, Zomborban az illír néptanítók számára szerveznek tanfolyamot.⁷ 1778 novemberében indították Szabadkán az első öthónapos kurzust.

Vajdaságban a magyar pedagógusképzés bölcsője Szabadka.⁸ 1784. november 25-én hivatalosan ott kezdte meg működését a magyar tannyelvű tanítónőképzés, míg a szerb tannyelvű Zomborban maradt. Bács-Bodrog vármegyében 1870-ben Baján és Szabadkán állami tanítóképző-intézetet szerveztek. Szabadka szabad királyi városi állami tanítóképző-intézetéről elismerőleg nyilatkoztak akkoriban. „Hogy a magyar tanítónők műveltsége, páratlan buzgalma, hivatásérzete és hazafias munkássága oly magas fokon áll a vármegyében, azt jórészt ez intézetnek köszönhetjük.

Kétségtelen, hogy az ország harmadik nagy városának megmagyarosításához is nagyban hozzájárul. Az intézetet lelkes vezére Barkáts Mária igazgató és kiváló tanári kara e kultúrintézetet a tudomány mai színvonalára emelték.” (levéltári adatok alapján idézi Argay, 2004. p. 415.).

1881-ben a négyosztályos állami tanítóképzőben széles látókörű, a tanítás anyagát jól ismerő, a neveléstanban, a lélektanban, a logikában és különösen a módszertanban jártas tanítókat képeztek. A tanítóképzőnek saját gyakorló elemi iskolája volt. Az akkori Magyarországon mindössze kettőben képeztek tanítónőket: az egyik iskola Budán, a másik Szabadkán volt.⁹

TRIANON UTÁN

A két világháború között az addigi tanítóképzőt a szerb nyelvű vegyes állami képző váltotta fel. „1920-ban kormányrendelettel Vajdaság területére is kiterjesztették az 1904. április 19-én hozott elemi iskolai szerbiai törvény rendelkezéseit. Ezzel állami tulajdonná nyilvánították a felekezeti és önkormányzati iskolák vagyonát, igazgatásukat államigazgatási hatáskörbe helyezték.

Mivel az iskolatörvény előírásai a nemzeti tárgyak szerb nyelven történő oktatását, a tanítók kötelesek voltak záros határidőn belül gyakorlati és elméleti vizsgát tenni az államnyelvből. Ez a kötelezettség a kisebbségi tanítók létszámának jelentős csökkenését

7 A helytartótanács 1778. április 16-án kelt rendeletében tudatta a vármegyével, hogy a pécsi tanfelügyelővé Mittelpacher Dániel pécsi kanonokot, a görögkeleti szerb egyházmegyei iskolák tanfelügyelőjévé Mrázovics Ábrahám zombori igazgatót, Bácskában pedig Rudics Mátét, a vármegye helyettes tanfelügyelőjévé nevezte ki.

8 A 18. század elején Szabadkán a templomban alkalmazott kántor a gazdag szülők gyermekeit hitoktatásra, egyéb ismeretekre tanította. Az 1732-1733. évi adakozási lajstromban Mialtró Jakab világi tanító neve áll. Utódja Romics volt, majd 1743-ban Kádár János tanítót szerződtek, hogy a város katolikus ifjúságát tanítsa. 1748-ban a hittan oktatására Rózsafa Máriát, 1763-ban két férfit és két nőt alkalmaztak. 1776-ban a német iparosok gyermekei részére külön német iskolát állítottak (Argay, 2004, p. 423.).

9 A következő épületekben folyt tanítóképzés Szabadkán: 1. P. Drapšin (Gombkötő) utca (1871); 2. Korzó (Kosuth u.) a Belgrád Áruház helyén (1873-1898); 3. Lazar Nešić Vegyészeti és Technológiai Középiskola (1898-1918); 4. I. G. Kovačić Általános Iskola, egykor a Vörös Ökör Iskola (1918-1941); 5. J. J. Zmaj Á. I. – egykor a Miaszonyunk Általános iskola (1941-től többször); 6. M. Gubec u. (1945); 7. Bánia u. (1965-1993, 1998-1999, 2004-2006); 8. Építőmérnöki Kar (1999-2004); 9. Strossmayer u. 11. (Sárga Ház, 2006-).

okoza, mivel sokan nem tudtak eleget tenni ennek a kötelezettségnek” (Horváth, 1997, p. 323.).¹⁰ A harmincas években növekedett a magyar tanulók száma a kétnyelvű osztályokban, ugyanakkor vészesen csökkent a magyar tanítók száma, ezért a szerb kormány kénytelen volt 1933-ban a belgrádi tanítóképzőben magyar tagozatot nyitni. Innen került ki 1938-ban a 13 főből álló (egyetlen) tanítógeneráció (Horváth, 1997, p. 325.). 1941 és 1945 között a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanénék Vezetése Alatt Álló Kalocsai Érseki Tanítónőképző-intézetet helyezik át évenként fokozatosan megnyíló osztályokkal.

A SZOCIALISTA KORSZAKBAN

A magyar tannyelvű iskolákban jelentős óvodapedagógus- és tanítóhiány mutatkozott. Rövid ideig ezt tanítói tanfolyamokkal kívánták pótolni. A Szabadkai Tanítóképző a tanítók négyéves képzésével 1945-ben öt magyar és öt szerbhorvát nyelvű tagozatot nyitott meg. Első tanári testületét közös igazgatósággal szervezte meg.

A jugoszláviai magyar nyelvű óvóképzés az újvidéki óvóképzővel kezdődött az 1952/53-as tanévben. 1973-ban a középfokú óvóképzést főiskolai szintre emelték. 1974-ig 293 magyar szerzett óvónői oklevelet, ami enyhítette a munkaerőhiányt. 1975 és 1993 között Szabadkán is folyt főiskolai szintű két tannyelvű (részben magyar) óvóképzés. 1948-ban külön magyar és szerbhorvát nyelvű tanítóképző nyílt. A szabadkai szerbhorvát nyelvű tanítóképzőt 1952-ben megszüntették, a magyart pedig az 1954/55-ös tanévben ötéves iskolává fejlesztették. 1957-ben azonban ismét egyesítették a szerbhorvát tannyelvű tanítóképzővel (Gábrity Molnár, 2006b, p. 106.). Az iskola 1959/60-ban kísérleti kétnyelvű tagozatot szervezett. 1975-ben a szabadkai tanítóképző Pedagógiai Akadémiává alakult át. A tanítók képzése a 4+2 szemeszteres rendszerben folyt két nyelven. 1994 végéig kb. hétszázan szereztek tanítói oklevelet a magyar tagozaton. A kilencvenes háborús években a magyar pedagógusképzés hanyatlott, ugyanis 1993-ban Szerbia területén a főiskoláról áttértek a négyéves egyetemi szintű tanítóképzésre. A szabadkai Pedagógia Akadémiát megszüntették és a képzést áthelyezték Zomborba, noha vonzásterülete a magyar fiatalok számára igen kicsi.¹¹ A magyar tagozaton az évente meghirdetett 50 hallgató helyére eleinte 10-nél is kevesebb elsős iratkozott, mert a tárgyak jelentős részét csak szerbül tanulhatták. A vajdasági magyar értelmiség és a politikai közvélemény is sürgette a magyar tanítóképzés visszahelyezését Szabadkára.

A kihelyezett Szabadkai Tagozat beindítása az 1997/98-as iskolaévben reményeket keltett, de az oktatási feltételek messze nem voltak megfelelőek. Két állandó tantermet használhattak a hallgatók, ugyanakkor nem volt tanári, konzultációs helyiség, könyvtár és kabinetek sem. Mindössze néhány száz kötetes könyvvállománnyal rendelkezett a Tagozat, internet-hozzáférés nem volt, számítógépe egy PC II volt, irodai használatban. A szabadkai önkormányzat 2003 elején kérvényezte a Tartományi Oktatásügyi Titkárságnál egy önálló Pedagógiai Kar megnyitását.¹²

¹⁰ Kisebbségi tagozatra csak azok a gyermekek iratkozhattak, akikről az állami közigazgatási hatóság megalapította, hogy valóban az illető kisebbséghez tartoznak. Ezt a gyakorlatot névelemzésnek hívták. Mindazokat a tanulókat, akiknek szlávos hangzású vezetéknevük volt, szerb tannyelvű osztályokba irányították, mondván, hogy mindezek elmagyarosított személyek (Horváth, 1997, p. 323.).

¹¹ Zomborban és környékén a lakosság alig 10 százaléka magyar.

¹² Gábrity Molnár Irén 2002-ben egy új multilingvista egyetem elaborátumát indokolta meg az Önkormányzati Képviselőház ülésén Szabadkán.

Az általános iskolai kétszakos tanárok kétéves képzése az újvidéki Tanárképző Főiskolán 1946-ban indult meg. 1959-ben Újvidéken, a Bölcsésztudományi Karon megalakult a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, később kétéves szakosítással a magyar általános iskolák igényeihez igazítva. 1963 és 1975 között 123-an fejezték be a kétéves, általános iskolai magyar szakos tanári képzést. (1973-ban egyesítették az általános- és a középiskolai tanárképzést.) Az 1967/68-as tanévben a nagybecskereki tanárképző főiskolán is megkezdődött – szabadkai tanárok bevonásával – a magyar tanárképzés. Az 1968-ban megalakult Hungarológiai Intézet (az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karán) 1969-től megszervezte az egyetemi oktatók képzését. A Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken 1961 és 1973 között 416 magyar szakos tanár szerzett oklevelet. 1978-ban tanárképző főiskola nyílt Szabadkán, a matematika, a fizika-vegytan, a magyar, illetve a szerb-horvát (mint környezetnyelv) szakos tanárok képzésére. Teljes kibontakozását lehetetlenné tette, hogy megszüntették a főiskolai tanárképzést, de még így is 229 magyar hallgató szerzett tanári oklevelet (Gábrity Molnár, 2006b, p. 107.).

A hetvenes évek elejétől Újvidéken a Bölcsészettudományi, később a Természettudományi Karon a tanári pályára készülő magyar egyetemi hallgatók számára lehetővé tették, hogy néhány tantárgyat (pedagógia, pszichológia, szociológia, politikai gazdaságtan, honvédelem) anyanyelvükön hallgassanak és azokból anyanyelvükön vizsgázzanak. Ezek a két tannyelvű pozitív folyamatok 1993-ban teljesen elsorvadtak. A 2005/06-os tanévtől kezdve a Tartományi Oktatási Titkárság támogatásával e lehetőséget három tantárgy esetében ismét megadták.

AZ IDŐSZERŰ MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉS BEINDÍTÁSÁNAK KÖRÜLMÉNYEI

A pedagógushiány jelen van a vajdasági magyar közoktatásban. Az osztálytanítók száma Vajdaság iskoláiban (kivéve a szórványfalvakat) jobbra kielégítő. Egyre nagyobb hiány mutatkozik azonban a magyar felső tagozatokon oktató tanárokból, különösen a középiskolákban. Többségük szerb nyelven tanult, nem ismeri a magyar szakterminológiát, sokuk nem részesült pszichológiai-pedagógiai, illetve módszertani képzésben. A tanerőhiány azt mutatja, hogy sürgősen pótolni szükséges a magyar ajkú matematika, az angol, a műszaki, a zenei nevelés, valamint a történelem tanárok hiányát.

A szabadkai Tanítóképző Kart a Tartományi Képviselőház döntése alapján 2004-ben bejegyezték (ideiglenesen a szabadkai Gazdasági Bíróságon). 2006. január 31-től az Újvidéki Egyetem kereteibe tartozik, új néven: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Ezzel a zombori Tanítóképző Kar Szabadkai Kihelyezett Tagozata 2006-ban önállósult. „Összegezve körülbelül 200 hallgatóra számítunk az induláskor. A zombori Tanítóképző Kartól 13 alkalmazottat vettünk át, ebből 10 egyetemi kinevezéssel rendelkező tanerőt. Az Újvidéki Egyetem Tanácsa megszüntette a zombori kar szabadkai kihelyezett tagozatát, ennek helyébe Szabadkán megalakul a Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar. Az intézmény az Újvidéki Egyetem keretében működik majd, ami nem rossz megoldás, még akkor sem, ha saját folyószámlánk az új felsőoktatási törvény értelmében nem lehet, csak al-számlás bank-számlánk. A Tanítóképző tehát nem önálló jogi személy, nincs doktoranduszképzése sem. Nem ezt akartuk, mi nem ezt terveztük...” (Orosz, 2006; Felsőoktatási törvény, 2005).

Az új kar alapítása során a vajdasági magyarok többször kértek pozitív diszkriminációt, ugyanis az egyetemi körök keményen ragaszkodtak a Bolognai-nyilatkozat elveihez (tanerő száma, kinevezések, infrastrukturális feltételek). Valószínű volt, hogy a „bolognai folyamat” hivatkozás ahhoz, hogy a napirenden lévő felsőoktatás-politikai döntéseket megfogalmazzák, esetleg lelassítsák a magyar tannyelvű kar felállítását. Az intézményépítésben az alapító okirat a Master képzést is előírnyozta, de a szakemberhiányt csak a 2007/2008-as tanévtől hátrították el.

KÉPZÉSEK, TANTERVEK – MEGOLDÁSRA VÁRÓ FELADATOK

A szerb és a magyar pedagógusképzés tanterve 2006-ig azonos volt. Hosszú ideig központosított állami tanterv és azonos módszer alkalmazásával képezték a pedagógusokat. Ez azért volt „kényelmes megoldás” a minisztériumnak, mert így ellenőrizhette a kisebbségek felsőoktatásának a tanmenetét, vagy ha valamely szakon hiányzott magyar tanerő, akkor „átmenetileg” éveken keresztül szerb ajkú tanár tartotta meg az órákat és vizsgáztatott is. A Bolognai-rendszerre való áttérés és a magyar tanítóképzés önállósodása lehetővé tette, hogy a kar – a szerb törvényeknek megfelelően – akkreditálhassa az önállóan kidolgozott és az egyetemi szenátusban jóváhagyott programokat.

Ma a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon két szakon akkreditált gyakorlatorientált akadémiai alapképzés és mesterképzés folyik. A 2014/15-ös iskolaév kezdetén az alapképzés 4 évfolyamára 178, a mesterképzésre 40 hallgató iratkozott be.¹³ A kurzusok legtöbbje interdiszciplináris. A hallgatók az okleveles tanítói, illetve az okleveles óvodapedagógusi minősítést szerzik meg.

Választhatnak, hogy kilépnek-e a munkaerőpiacra, vagy tovább mélyítik tudásukat valamely módszertanból, az egy éves master fokozaton: tanító – mester, óvodapedagógus – mester.¹⁴ A hagyományos előadások mellett a hallgatók gyakorlati oktatásban, szemináriumok kimunkálásában és önálló kutatómunkában is részt vesznek. Mindezt az egyetemi oktatók, a fokozattal rendelkező tanárok, a magyarországi vendégtanárok, a laboratóriumok és a korszerű oktatástechnológia szavatolja. A hallgatók az általános pedagógiai/pszichológiai tantárgyak mellett szaktantárgyakat, szakmódszertant és választható tárgyakat hallgatnak. A negyedévesek a gyakorlati oktatás (tanítási gyakorlat) keretein belül számos tanítási órát és foglalkozást tartanak meg. A képzés végén tudásukat szakdolgozat megírásával és megvédésével igazolják.

A karon jelenleg 43 oktató van, ebből 29 tanár – egyetemi tanársegéd (asistens), egyetemi docens (docens), egyetemi oktató (vanredni profesor) és habilitált egyetemi oktató (redovan profesor); ebből 8 külső munkatárs, részmunkaidővel vagy óraadó tanár) – és 14 asszisztens (tanársegéd vagy szakmunkatárs). A tanárok száma sajnos nem kielégítő, hiszen az újonnan akkreditált tantervet nehezen fedik le. Szükség van tanári kinevezéssel rendelkező pedagógusra, pszichológusra, szociológusra. 15 szakszolgálati munkatárs vesz részt az intézmény adminisztratív működtetésében (ügyvitel, általános jogi ügyek), de hiányzik a projekt-menedzser, a közgazdász-főkönyvelő és még néhány fontos pozíció. Az

13 2015-ben, az első évben 35 hely lesz a tanítójelöltek számára. 20-an a költségvetés terhére tanulhatnak, 15-en pedig önköltséges formában. Az óvodapedagógus szakra 15+5 hallgatót vesznek fel. A felvételi vizsga képességvizsgáló párosul, amely során a felvételiző beszédkészségét, fizikai, zenei és művészeti képességét méri fel.

14 A frissen akkreditált tanterv alapján a 2014/15-ös tanévtől az óvodapedagógusok is részesülnek mesterképzésben.

ország kormányának 2014-ben bevezetett megszorításai miatt azonban az állami szektorban nem lehet új munkaerőt alkalmazni.

A szakmailag jól képzett óvodapedagógusok és tanítók kinevelése fontos a régióban, hogy egyéb kívánalmaknak is eleget tudjanak tenni: magyar szellemiség, műveltség terjesztése, nemzeti öntudat és erkölcsnevelés, közösségépítés, szervezőerő, hagyományörzés. A diplomások tudásukkal, képzettségükkel nemcsak az óvodapedagógusi vagy tanítói pályán tudnak érvényesülni. Közülük kerülnek ki az újságírók, a rendezvényszervezők, a könyvtárosok, a hitoktatók, vagy éppen a magyar érdekeltségű önkormányzatok alkalmazottjai.

A karon folyamatban van a kiegészítő, másoddiplomának megfelelő képzés is. Mivel a térség munkaerőpiacán a változó és gyorsan telítődő szakmákat csak néhány éven keresztül érdemes képezni, a magyar szakemberek esetében a szakosító irányzatoknak rugalmasnak és váltakozónak kell lenniük. Ilyen lehetőséget nyújtott a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karával együtt megszervezett, 2009-ben induló képzés: Regionális rendezvényszervező szak (T. Molnár, 2009).¹⁵ E képzés előnye egyrészt, hogy a Tanítóképzőben szerzett diploma megfelelő a bemeneti követelmény, másrészt pedig – mivel ez nem diploma, hanem szakképzettség – nincs szükség diplomahonosításra. Az oklevelet a Szegedi Egyetem adta, de a hallgatóknak nem kellett utazgatniuk (ami a schengeni határ miatt gyakran nehézségekbe ütközik), mert a konzultációs központot Szabadkán alakították ki.¹⁶ A szegedi karral közös IPA projektben is részt vettek a szabadkaiak: Educational Cooperation for Disadvantaged Children and Adults (2013–2014).

Hasonlóképpen 2012-ben nyílt az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ (Budapest) tanári mesterszaka. 20 fő számára 4 féléves képzést tartanak a szabadkai karon. Hiánypótló szakképzettséget lehet szerezni, hiszen az, aki elvégzi, okleveles mérnöktanár lesz (mérnök informatikus). Gondok vannak a külföldi szakirányok szerbiai honosításában, de a munkát kereső tanítók és óvónők mégis érdeklődve fordulnak a továbbképzések felé.

Folyamatban van két új képzés akkreditálásának a kidolgozása: egyrészt az okleveles kommunikátor alapképzés, másrészt pedig a szociális gerontológia témában induló alap/master/PhD szakirányok (ez utóbbi szlovén partner együttműködésével). Mindkét szakirány magyar nyelvű képzése néhány éven keresztül Szerbiában hiánypótló lenne.

A Kar több hazai, anyaországi és más határon túli intézménnyel tart fenn szoros kapcsolatot, csereprogramok, részben közös oktatási és kutatási programok megvalósítása érdekében: Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, ELTE, Óbudai Egyetem, Selye János Egyetem (Komárom), Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad), Eszéki Egyetem. Az idei évben beindulnak a CEEPUS és az ERASMUS programok is.

Jelentős helyet foglalnak el a kar életében az évente megrendezésre kerülő nemzetközi tudományos konferenciák. Az elhangzott előadások könyv és/vagy CD formájában kerülnek közlésre. Immár negyedízben kerül megrendezésre a nemzetközi módszertani konferencia is. A Kar az utóbbi néhány évben egy nemzetközi, 3 országos és 4 tartományi kutatóprojektben vett részt. A kutatási területek: a multietnikus térség oktatási, kulturális

¹⁵ A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának Felnőttképzési Intézete és a szabadkai MTTK évek óta szakmai kapcsolatban áll.

¹⁶ A képzésre mint pályakorrekciós modellnek a kidolgozására támogatást kaptak az Esély a stabilitásra Közalapítványtól, a Szülőföld Alap pedig egy kísérleti évfolyam elindítását, a tananyag kidolgozását, oktatási segédanyagok elkészítését finanszírozta.

és nyelvhasználati jellegzetességei; a tanítóképzés szakmai erősítése a Vajdaságban.

A kétszakos tanárképzésben és a tanítóképző esetében is a munkaerőpiac elvárásaihoz mérten és a munkaerőpiac igényei szerint minél racionálisabban kell a képzéseket összeállítani, új, gyakorlatias szakokat kell bevezetni. Perifériális helyzetéből, kicsi méretéből kifolyólag, valamint az adott bizonytalan társadalmi-gazdasági helyzetnek köszönhetően a humán szakos magyar diplomás rákényszerül a gyakori szakváltásra. A hiányzó szakmák problémája megoldható a közeljövőben közös szervezésben és akkreditálási lehetőséggel, úgy, hogy egyes szakok addig maradnak meg opcióként, amíg nem telítődik vele a térség munkaerőpiaca. A rugalmas szakváltások és specializáló kurzusok (szakosítás, egyetemi alapképzést követő (általában) egy éves képzés) magyar nyelven elősegíthetik a munkát kereső, esélyenlküli diplomával rendelkező magyar fiatalok munkalehetőségét a régióban, és ezzel enyhítik az elvándorlási hajlamukat (Gábrity Molnár, 2009a).

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar alapításának gazdasági-társadalmi indokolt-sága tíz év távlatából sem változott, de szükségessé vált a pedagógusképzés profiljának a megújítása, sőt emellett a hallgatók másoddiplomája (kiegészíthető szakosítása) is fontos lett. Jelenleg vita folyik a vajdasági magyar felsőoktatás perspektívái és intézményesítése körül. Az egyetemalapítás kérdése 2012 decemberében újra a közvélemény elé került. A Magyar Nemzeti Tanács (MNT) felsőoktatási ügyekkel megbízott tanácsosa általi állásfoglalás a „szabadkai önálló magyar egyetem” alapításával kapcsolatban egyre nagyobb visszhangot kapott. Támogatottság azonban sem az akadémiai elit, sem a politika részéről nem tapasztalható. 2013 áprilisában újra napirendre került a Szabadkai Egyetem témája, mégpedig a Vajdasági Magyar Akadémiai Bizottság által megszervezésre kerülő „Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó”. A problémát 2014-ig a Magyar Nemzeti Tanács kezelte, Korhecz Tamás (elnök) koordinálásával, amikor az MNT új elnököt választott.

Egy évvel később a Vajdasági Magyar Akadémia Tanács újabb konferenciáján a jelenlévők a zárónyilatkozatban hangsúlyozták: „A Tudóstalálkozó 2015 szükségesnek tartja egy új felsőoktatásfejlesztési-kutatási stratégia mielőbbi kidolgozását, a regionális fejlesztési elképzelések, prioritások, forrásstruktúra meghatározását, a vajdasági magyar egyetemi káderállomány fejlesztési, és tudományos utánpótlási tervének meghatározását a VMAT koordinálásával, az MTA külső köztestületi tagságának bevonásával. A Tudóstalálkozó 2015 sürgeti és támogatja új, magyar tannyelvű, Szerbiában akkreditált alapszakok beindítását, a magyar tannyelvű mesterképzési paletta bővítését és doktori iskolák indítását, hiszen elsősorban a hazai egyetemi képzés biztosítja fiataljaink itthon maradását. Külön feladat a szerb nyelv hatékonyabb elsajátításának biztosítása az iskolarendszerben. A Tudóstalálkozó 2015 szükségesnek tartja új felsőoktatási intézmények (Szabadkai Egyetem) és kutatóintézetek létrehozását...” (Zárónyilatkozat, 2015).

Valós diskurzus a témában nem alakult ki, mert a probléma továbbra sem lel igazi fogadtatásra sem a szerb, sem a vajdasági magyar politikai elit körében. Alapvető indok az alacsony magyar hallgatói létszám és a pénzügyi támogatás hiánya. Egy új szabadkai egyetem létrejöttét az Újvidéki Egyetem nem támogatja.

A VAJDASÁGI PEDAGÓGUSKÉPZÉS HASZNOSULÁSÁRÓL A BOLOGNAI-FOLYAMAT KÖZEPETTE

A Bolognai-folyamat megindítása 2001-ben felsőoktatási politikai döntés volt, amely része volt a szerbiai általános rendszerváltoztatásnak. A szerbiai Oktatási Minisztérium igyekszik központosítási és ellenőrzési szándékkal megszüntetni a kialakult kaotikus helyzetet a meglehetősen erős állami karok és a magánintézmények körében is. A reformtörekvések lassúak és nem zökkenőmentesek. A Bolognai-folyamat nem egyszerűen szerkezeti átalakulás a felsőoktatásban, hanem egy új felsőoktatási koncepció kezdete is Szerbiában, amely újabb és újabb felsőoktatási törvény meghozatalára fogja invitálni a kormányt.

„A felsőfokú oktatáspolitikát az utóbbi másfél évtizedben a centralizmus (kormány), az autonómia (egyetem) és a reformirányítás (szakma) alkotta háromszög-viszony jellemzi. A munkaadók és a piaci aktorok úgy tűnik még kívül állnak ebből a folyamatból. A szerb állam immár a milosevići korszak óta nem tudja levetkőzni a centralista törekvéseket, ami Belgrád-központúságot jelent a felsőoktatás irányításában is, de a titói korszak öngigaztatása is megtette a magáét, hiszen az egyetemi körök és a hallgatók tradicionálisan beleszóltak a felsőoktatás irányításába és ma is megkövetelik az önálló döntésszót. Ma a felsőoktatási reformtörekvésekben főleg két irányzat jelentkezik, vagy ütközik: egyrészt a kormány által diktált rendelkezések, másrészt az egyetemi körök innovációs törekvései. A minisztérium és az autonóm egyetemi konferenciák vitáiban többször előtérbe kerül a reformorientált és türelmetlen akadémiai kezdeményezés, ami az ország északi tartományára jellemző (Újvidéki Egyetem), míg a Belgrádtól délre fekvő egyetemek reformfójtó lassúsága hátráltatja az intézkedéseket” (Gábrity Molnár, 2008, p. 127.).

Ahhoz hogy a szerbiai felsőoktatás érezhetően és viszonylag gyorsan megreformálódjon, 2005-ben szükséges volt az európai normáknak megfelelő akkreditációs rendszer bevezetése. Az intézményalapítás, a szakok és programok elismerése, a minőségellenőrzés ezen új rendszernek köszönhetően meghozta az intézmények pozitív szelekcióját. Ilyen szigorított feltételek mellett született meg a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar alapító okirata és működési elaborátuma. Eközben a Szerbiában élő kisebbségek oktatása kapcsán a minisztériumi beszámoló sajnos csak a roma lakosság felsőoktatásáról számolt be (2006). A felsőoktatásban alkalmazandó kisebbségi tan nyelv kapcsán a törvényben nem igen van pozitív elmozdulás. Ha egy karon két tannyelven nyitnak meg egy szakot, kénytelenek mindkét akkreditációs kérvényt átadni és a költséget duplán befizetni. Inkább csak arra a pozitív gyakorlatra támaszkodunk, hogy a vajdasági tartományi szervek rendszeresen javasolják vagy elrendelik a kisebbségek nyelvén történő felvétel és konzultálás, lektorálás lehetőségét a felsőoktatásban is. Ezt a gyakorlatot a szabadkai karok betartják, de az újvidéki, nagybecskereki, zombori fakultások kevésbé.

A vajdasági értelmiségiek elképzelése alapján az új magyar Tanítóképző Kar a magyar humántudósok és értelmiségiek kinevelésének otthona. A Kar megbízásából 2006-ban és 2009-ben a szociológiai kutatócsoport kérdőíves terepmunkával elvégezte az Észak-Vajdaság térségére jellemző munkaerő-piaci elvárások és a kibocsátó iskoláztatási szempontok elemzését. Abból indultak ki, hogy a munkaerő-piaci elvárások és az oktatási intézmények kibocsátó kapacitásának valahol találkoznia kell. A lekérdézésben 156 fiatal vett részt. Az első célcsoport a vajdasági frissdiplomás vagy munkában levő magyar fiatalok voltak. 2006-ban 20 interjú és 2 fókuszcsoport-vizsgálatot szerveztek tizenöt 22-30 év közötti diplomás bevonásával (Szabadkán).

A kérdőíves kvótás lekérdezést 2009-ben folytatták vajdasági településeken (Szabadka, Magyarkanizsa, Ada, Nagybecskerek, Muzsla, Szentmihály, Lukács falva) és Újvidék környékén 108 magyar fiatal megkérdezésével. A második célcsoport a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Közművelődési Tanszék kihelyezett Rendezvényszervező specializáció szakának 13 hallgatója volt.

A kutatás összegzésében – ma is aktuális – általános megállapításai a következők voltak:¹⁷

– A térségben megkérdezett fiatalok körében nincs kiforrott jövőkép a legkülönbözőbb diploma utáni szakosodás terén. Legtöbbjük nem szívesen tanul tovább, csak kényszeralternatívaként specializál vagy doktorál. A munkaerőpiacon egyébként is hátrányosabb helyzetű humánszakosok szívesebben vállalnak szakmájukon kívül eső alkalmi- vagy részmunkát, minthogy továbbtanuljanak. Akkor növekedne az érdeklődés a Tanítóképzőben megszervezendő specializáció és mesterszak iránt, ha az új diploma biztos munkát ígérne. Azok a fiatalok, akik hosszú időn át nem találnak munkát, akár gyorsralpáló kurzusokat is terveznek.

– A vajdasági magyarok viszonylagos lemaradása az iskolai végzettség alapján nem a gyengébb képességeik miatt van, hanem az esélyegyenlőségük csökken az államnyelv ismeretének hiánya, az anyanyelvű iskolai tagozatok, a minőségi tanári kar és tankönyvek nélkülözése miatt. A tömbben élő frissdiplomásoknál egyaránt fontos az anyanyelv és az államnyelv (sőt az idegen nyelv) tudása is, de a szórványban élő (főként becskerekai) magyar fiataloknak nem fontos, hogy a munkahelyen az anyanyelvükön beszéljenek. Ők viszonylag jól tudnak szerbül.

– A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézetének közös szakirány szervezése és kivitelezése igen hasznos, mert növeli a tanítói és magyar tanári diplomát szerzett fiatalok elhelyezkedési esélyét, miután a humán szak speciális területén szerezhettek menedzseri képesítést is. A rendezvényszervezői kurzus hallgatói másoddiplomásként Vajdaságban azokat a hiányzó munkahelyeket fogják betölteni, amelyekre a magyar művelődési intézményeknek éppen szükségük van.

– Az interdiszciplináris szakokra Vajdaságban mind nagyobb igény mutatkozik. Ha az állami egyetemek és rokon karok megtalálják a közösen vagy az egyik országban (Magyarországon vagy Szerbiában) akkreditált szakirányok hasznosulását, akkor elősegítik majd a munkanélküliség felszámolását a térségben.

KÖVETKEZTETÉSEK

Vajdaságban a magyarságnak a további marginalizálódás megakadályozására mobil, a változásokra gyorsan és hatékonyan reagálni tudó, alkalmazkodni képes munkaerő képzése szükséges, amihez érdemes felfejleszteni az anyanyelvű iskolahálózatot is. Egy átfogó, a vajdasági magyarság egészét megcélzó tudásmenedzsment-koncepció eredményesen motiválná a széleskörű közösségi identitásépítést, a többletteljesítmény-vállalási készséget és a szellemi tőkefelhalmozást.

Az intézményalapítás, a szakok és programok elismerése, a minőségellenőrzés szerbi ai rendszere részben meghozta az intézmények pozitív szelekcióját.

Ilyen szigorított feltételek mellett alakult meg a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

¹⁷ Lásd a tartalmi beszámolót a kutatásjelentés anyagában (Gábrity Molnár, 2009b).

A felsőoktatásban alkalmazandó kisebbségi tannyelv kapcsán a törvényben nincs pozitív elmozdulás. A szerbiai oktatáspolitikában a kisebbségek nyelvén (magyar, albán) folyó felsőoktatási képzés nem szerepel sem az oktatásszervezési feladatok között, sem pedig az intézményalapítási céloknál. Elsődlegesen államnyelven tervezik a szakok akkreditálását. A „bolognai folyamat” sajátos értelmezései alakulhatnak ki Szerbiában, ugyanis a különböző egyetemi, minisztériumi körök vitáinak központjában a képzési struktúra, a minőségbiztosítás, a diplomák kölcsönös elismerése, a mobilitás és az európai tantervi dimenzió kérdései állnak. Még mindig vitatkoznak azon is, hogy a kormányközi-keret a szerb állam kontrollját jelenti-e a transznacionális oktatásügy felett. A Bologna-folyamat egyik központi feladata a hallgatói mobilitás megoldása, a majdani mobil munkavállalás feltételeinek megteremtése céljából, ezért elvárják az egyetemektől, hogy kiépítsék a határokon átívelő kapcsolataikat. Ebben a folyamatban segíthet egy minőségi és jogilag is önálló Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

A globális felsőoktatási piacon kialakuló és egyre fokozódó verseny miatt a folyamatos szakmai munkamegosztás kialakítása csak előnyt jelentene a szerb-magyar határmenti érdekeltségi körökben (tudományos műhelyek és hálózatok, egyetemek, karok). Az egymáshoz közel székelő (Szabadka, Újvidék, Szeged, Eszék, Pécs) egyetemi karok között kialakuló versenyhelyzetet enyhíteni tudják a régiókapcsolatok (közös szakok, tanár-diák csere, kutatási projektek).

IRODALOM

- Argay B. (2004): Köznevelésügy. In: Borovszky Samu (Szerk.): *1869–1914: Magyarország vármegyéi és városai*. A teljes „Borovszky”. Bács-Bodrog vármegye I. Magyar Elektronikus Könyvtár digitális adatbázisa: <http://mek.oszk.hu/09500/09536/html/0002/14.html>. 412–426. o. (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)
- Gábrity Molnár I. (2006a): A vajdasági magyar felsőoktatás szerveződése. In: Juhász Erika (Szerk.): *Régió és oktatás*. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 105–113.
- Gábrity Molnár I. (2006b): Oktatásunk jövője. In: Gábrity Molnár Irén–Mircsics Zsuzsa (Szerk.): *Oktatási oknyomozó*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. 61–122.
- Gábrity Molnár I. (2007): Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In: Mandel Kinga–Csata Zsombor (Szerk.): *Karrierutak vagy parkoló pályák?* Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpátmedencében. 132–172. http://www.apalap.hu/letoltes/kutatas/karrierutak_vagy_zarjelentes.pdf (Utolsó letöltés: 2008. 02. 15.)
- Gábrity Molnár I. (2008): A Bolognai-folyamat Szerbiában az Újvidéki Egyetem példáján. In: Kozma Tamás–Rébay Magdolna (Szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Oktatás és társadalom/2. Budapest: Új Mandátum. 107–128.
- Gábrity Molnár I. (2009a): Oktatásszervezés a Vajdaságban. *Kultúra és Közösség*. III. folyam, XIII. évf. II. szám – Andragógia. (Szerk.): MTA Szociológia Kutatóintézet (Főszerk: Tábori Timea). Budapest: Új Mandátum. 45–56. www.kulturaeskozossag.hu (Utolsó letöltés: 2010. 02. 10.)
- Horváth M. (1997): A jugoszláviai magyar iskolák fejlődéstörténeti vázlata a két világháború között. *Magyar Pedagógia*. 97. évf. 3–4. szám. 319–326.
- Kozma T. (2008): A „bolognai folyamat” mint kutatási probléma. In: Kozma Tamás–Rébay Magdolna (Szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum. 9–27.
- Pusztai G. (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In: Juhász Erika (Szerk.): *Régió és oktatás*. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferencia tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 43–56.
- Rechnitzer J. (2011): A felsőoktatás tere, a tér felsőoktatása. In: Berács József–Hrubos Ildikó–Temesi József (Szerk.): *„Magyar Felsőoktatás 2010”*. Konferencia dokumentumok. Budapest: BCE KK, NFKK. 70–86.

- Takács Z. (2009): Regionális felsőoktatás – Vajdaság. In: Kötél Emőke (Szerk.): *PhD. konferencia. A Tudomány Napja tiszteletére rendezett konferencia tanulmányaiból*. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 177–198.
- Takács Z. (2013): *Felsőoktatási határ/helyzetek*. MTT 15. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- Takács Z.–Kincses Á. (2013): A Magyarországra érkező külföldi hallgatók területi jellegzetességei. *Területi Statisztika*. 53. évf. 1. sz. 38–53.
- T. Molnár G. (2009): Esélyegyenlőség és felnőttképzés, Beszámoló egy kísérleti képzésről a Vajdaságban. *Kultúra és Közösség*. 2009. 2. sz. 34–39.

DOKUMENTUMOK

- Gábrity Molnár I. (2009b): *A magyarokat is érintő vajdasági munkaerőpiac és az iskolai képzettség összefüggéseiről*. Kutatási beszámoló. Szabadka, 2009. 05. 30.
- Orosz I. (2006): A tanítóképzőnek őszre 200 hallgatója lesz. Gábrity Molnár Irén-interjú. *Hét nap*. 2006. 05. 03.
- Felsőoktatási Törvény (2005): *Zakon o visokom obrazovanju 2005*. A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye 2005. 93/2012.
- Zárónyilatkozat (2015): *Tudóstalálkozó 2015*. Vajdasági Magyar Akadémia Tanács. <http://www.vajma.info/cikk/kozlemenyek/2619/A-Tudostalalkozo-2015-zaronyilatkozata.html> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)

ADATBÁZISOK

- TOMT VAT 2013: *Tartományi Oktatásügyi és Művelődési Titkárság*. Vajdaság Autonóm Tartomány Újvidék statisztikai adatbázisa
- NÉPSZÁMLÁLÁS 2011. *Popis, 2011*. Beograd, Republički zavod za statistiku Srbije.

KISEBBSÉGI TANULÁSI ÚTVONALAK A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Stark Gabriella Mária

ABSZTRAKT

Tanulmányunk célja a folyamatosan változó romániai magyar pedagógusképzési rendszer bemutatása. A következő kérdésekre kerestük a választ: Milyen sajátosságai vannak a kisebbségi pedagógusképzésnek a romániai oktatási rendszerben? Hogyan illeszkedik a pedagóguspálya felé vezető út a kisebbségi tanulási útvonalak alapvető típusai közé? Értelmezési keretünket a kisebbségi tanulási útvonalak képezik, ezeket az útvonalakat a kisebbségi oktatás mezoszintű magyarázó tényezőjeként közelítjük meg, a pedagógusképzést pedig makroszintű magyarázó tényezőként. Dokumentumelemzés módszerét alkalmazva a többségi és kisebbségi pedagógusképzésre vonatkozó rendeleteket, jogszabályokat dolgoztuk fel. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a kisebbségi magyar pedagógusképzési rendszer számos kapcsolódási pontot mutat a többségi képzési rendszerrel; a folyamatos átalakulások erősödő egységesítési, központosítási törekvéseket tükröznek.

BEVEZETÉS

Szabó László Tamás (2009, p. 142.) szerint „a tanárok képzése az Európai Közösségben különböző oktatási módszerek és stílusok alkalmazásával folyik, melyek háttérben eltérő történeti és kulturális fejlődési utak állnak. A tanárképzés egyúttal az oktatási rendszerek eltérő követelményeit, normáit is tükrözi”. Ugyanakkor napjainkban az európai egységesítés szándékának (olykor) nyomásgyakorló hatása is megjelenik az egyes országok pedagógusképzésében. Tanulmányunkban a romániai magyar pedagógusképzési rendszer bemutatására vállalkozunk. A határon túli pedagógusképzés kontextusának bemutatásával árnyaltabb képet igyekszünk rajzolni a magyar pedagógusképzés sajátosságairól.

Tanulmányunkban a kisebbségi magyar pedagógusképzést a kisebbségi oktatás makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezőjeként vizsgáljuk, szoros összefüggésben a kisebbségi tanulási útvonalakkal, melyekre mezoszintű, etnicitással összefüggő magyarázó tényezőként tekintünk (Papp Z., 2012a). A mikroszintű magyarázó tényezők bemutatására (családi háttér, államnyelvi kompetenciák, motiváció stb.) e tanulmány keretei között nem vállalkozunk.

A kisebbségi tanulási útvonalakat tárgyaló tanulmányunkban először körülhatároljuk a tanulási útvonalak sajátosságait az óvodától az egyetemig, majd a kisebbségi pedagógusképzést mint tanulási útvonalat körvonalazzuk, bemutatva a magyar nyelvű pedagógusképzés sajátosságait.

KISEBBSÉGI TANULÁSI ÚTVONALAK A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

A szakirodalomban a tanulói utak, tanulási útvonalak, oktatási útvonalak, iskolai életutak megnevezéssel találkozunk. A tanulói utak alatt általában „az iskolarendszeren átvezető, nagyrészt a rendszer által a tanulók számára kijelölődő különböző oktatási szinteket érintő útvonalakat értjük”, mely elsősorban a formális oktatásra vonatkozik (Imre, 2010, p. 53.). Az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő tanulási útvonalak az iskolai életútra vonatkoznak, amelyek Papp Z. szerint (2012a, p. 14.) makro és mezo szinten ragadhatóak meg. Boudon „az iskolai életutat átmenetek sorozataként fogja fel, amikor az egyes iskolai szakaszok végén a tanulónak és családjának döntenie kell a továbbtanulásról és az iskola megválasztásáról” (Boudon, 1974; idézi Csata, 2004, p. 107-108.). Az iskolai életút a különböző iskolai szintek közötti átmenetek folyamataként értelmezhető. Bukodi értelmezési keretében a hangsúly a továbbtanulási döntésekre helyeződik, megközelítésében az iskolai hierarchiát „döntési fához” hasonlítja, amellyel kapcsolatban azt vizsgáljuk, hogy az egyes elágazási pontokon a továbbtanulási döntések meghozatalában milyen szerepe van a családi háttérnek (Bukodi, 1998, p. 160.).

A tanulási útvonalak esetében a munkaerő-piaci relevancia az egyik központi kérdés, ezért e tanulási útvonalak kérdése gyakran a képzési kínálat átalakulása és az eredményesség (Imre, 2006; 2010), illetve ehhez kapcsolódóan a lemorzsolódás és iskolai kudarc problémakörében jelentkezik (Fehérvári, 2012). Cărtănă (2000, p. 111.) romániai viszonylatban rávilágít arra a lemorzsolódást illetően, hogy az átalakuló oktatási szerkezet és a munkaerő-piaci kereslet közötti diszkrepancia, valamint a kötelező oktatás általános iskolai szintre való csökkentése miatt megnövekszik az iskolából kimaradók aránya is.

A családi származás hatását vizsgálva a felsőfokú tanulási útvonalaknál az apa végzettségét mutatták ki befolyásoló tényezőnek (Veres, 1998; Péter, 2002), továbbá megállapították, hogy „az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeinek mobilitási esélye meglehetősen alacsony, amit komoly értelmiségi tehetség-utánpótlási gondként értékelnek a szakemberek” (Veres, 1998, p. 7.).

Papp Z. (2012a, p. 14–15.) szerint – a munkaerő-piaci relevancia mellett – kisebbségi környezetben a tanulási útvonalak kérdést áthatja még a többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus, ezért a képzési kínálat és az eredményesség – a lemorzsolódás mellett – a kisebbségi kérdés másik irányvonala a tanulási útvonalak területének. A kisebbségi tanulási útvonal kérdése több esetben a roma kultúrára vonatkozik, viszont a határon túli kisebbségi helyzet is megjelenik (Papp Z. & Csata, 2013).

Az anyanyelvi oktatási alrendszer összes szintjével rendelkező kisebbségek esetében az útvonalak kisebbségi útvonalakon is végigfuthatnak, így a többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus függvényében Papp Z. (2012a, p. 14–15.; 2012b, p. 405.) két jellegzetes tanulási útvonalat emel ki. Az egyik végletet a tisztán kisebbségi tanulási útvonal képezi, amikor az egyes iskolai szintek közötti átmenetek folyamatosan a kisebbségi képzést preferálják. A másik végletet pedig a többségi útvonal képezi, mely az asszimiláció lehetőségét hordozza magában. Sorbán és Dobos (1997) szerint a többségi tannyelvű iskolaválasztás az asszimiláció egyik csatornájának tekinthető. A határon túli magyarok körében végzett vizsgálatok egyik közös jellemzője, hogy az iskolaválasztást az asszimiláció egyik dimenziójaként kezelik, s a többségi iskolaválasztásra az eredeti identitást gyöngítő gyakorlatként tekintenek (Gyurgyík, 2002). Az asszimiláció fogalmát a kisebbségi közösséghez fűződő nyelvi, kulturális azonosságtudatot megrajzoló

kötélékek lazulásának, átértékelésének vagy megszűnésének folyamataként, a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépések sorozataként (esetenként lezárásaként) határozzák meg (Sorbán & Dobos, 1997).

Papp Z. szerint (2012a) a kisebbségi tanulási útvonal a rendszerváltás után négyszeresen kiszélesedett Romániában, s jelenleg a magyar nyelven tanuló korcsoport mintegy fele a romániai magyar nyelvű felsőoktatásban tanul tovább. Természetesen a tisztán kisebbségi oktatási útvonalak mellett egyes nyelvű tanulási útvonalakkal is találkozunk. Egyre gyakoribb a jelenség, hogy a szülő úgy dönt, hogy az oktatási szintek valamelyik szakaszán román tannyelvű iskolába írattja a gyermeket, hogy „tanuljon meg a gyerek románul” (Sorbán, 2012). A egyes, váltó tanulási útvonal a szülők tudatos iskolaválasztási stratégiájának részét képezheti az alsóbb oktatási szinteken, felsőbb szinteken pedig jobbra a szakkínálat egyoldalúsága, szegényessége eredményezhet tannyelv-váltást.

A többségi nyelv hiányos ismerete több kutatásból, így a Kárpát-Panel kutatásból is visszacseng (Csata et al., 2007, p. 21.). A Kárpát-Panel elemzői kiemelik, hogy az iskolai szinteken felfelé haladva egyre kevesebben folytatják a kisebbségi tanulási útvonalat (Csata et al., 2007, p. 28.). Sorbán és Nagy (2006) vizsgálata rávilágít a pedagógusképzési tanulási útvonalak választásának egyik mikroszintű mozgatórugójára: a kisebbségi tanulási útvonal választása a nyelvi korláton is múlik, vagyis a többségi nyelv hiányos ismerete a fiataloknál befolyásolhatja a kisebbségi oktatásban való elhelyezkedést.

Az általunk vizsgált kisebbségi tanulási útvonal (Papp Z., 2012a) a romániai magyar pedagógusképzésben is nyomon követhető. A kisebbségi pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók általában magyar nyelven végzik tanulmányaikat (alsófokon ISCED 1,2; középfokon ISCED 3, valamint a felsőoktatásban ISCED 5,6). A továbbiakban úgy vizsgáljuk meg a magyar pedagógusképzési rendszert, mint a többségi pedagógusképzési rendszer alrendszerét.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS HELYE A ROMÁNIAI MAGYAR OKTATÁSI RENDSZERBEN

A kisebbségi pedagógusképzés magán viseli az országos (többségi) pedagógusképzés sajátosságait, de egyéni megkülönböztető jegyekkel is bír. Mint már a bevezetőben említettük, a pedagógusképzést a kisebbségi oktatás egyik magyarázó tényezőjének tekintjük. A hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája a cseh, a horvát, a német, az örmény, a roma, a szerb, a szlovák, a török, a tatár, valamint az ukrán nemzetiségi oktatás mellett (Fóris-Ferenczi, 2007, p. 46.). A magyar kisebbségi oktatás a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományaiból adódóan sajátos részrendszere a romániai oktatásnak, s a kisebbségi oktatást az oktatási rendszer alrendszereként értelmezhetjük. Mint alrendszer, rendelkezik bizonyos (nemzetiségi, etnikai, intézményi) sajátosságokkal, ám formálisan teljes mértékben rá is érvényesek a tágabb román oktatási rendszer főbb jellemzői (Papp Z., 1998, p. 74.). Fóris-Ferenczi (2004) szerint a magyar kisebbségi oktatás sajátos problémáinak megértése és kezelése csak a romániai oktatás egészének rendszerösszefüggései alapján, ezek figyelembevételével lehetséges. A román oktatási rendszer a francia oktatási rendszer¹ hagyományait követi.

¹ A francia oktatási rendszer az enciklopédikus hagyományokkal jellemezhető iskolai hagyomány tipikus képviselője, olyan vezérelvekkkel, mint az egyetemesség, racionalitás és hasznosság (Szabó L. T., 1998; 2009).

A romániai kisebbségi oktatás legmeghatározóbb tényezőjeként Fóris-Ferenczi (2007, p. 45.) a tehetetlenségi nyomatókat emeli ki. A magyar kisebbségi oktatás helyzete nem függetleníthető a romániai oktatás egészének összefüggéseitől. Két tendencia figyelhető meg Fóris-Ferenczi (2007, p. 94.) szerint: kénytelen felzárkózás a rendszer egyes változásaihoz (vizsgarendszer, iskolaszervezet), illetve szétfutó fejlődésvonal a jelentősebb globalizációs törekvések szintjén (képzési kínálat, az iskolával együttműködő intézményhálózat, integrációs politika). Ezt jelentősen befolyásolják a demográfiai tényezők, az iskolahálózat differenciáltsága, valamint a kisebbség jelenléte az iskolát támogató alrendszerekben. Ezek a jellemzők érvényesek az oktatási rendszer pedagógusképzési szegmensére is.

A kisebbségi pedagógusképzés fontosságát, kiemelt területként való indoklását a nyelvi jogokkal is alátámasztják a szakemberek: az anyanyelven való tanulás egy alapvető jog, amely az anyanyelvi oktatási rendszer teljes kiépítésével biztosítható (anyanyelvi oktatást az óvodától az iskoláig). Az elemzők szerint kiemelten fontos azokra a területekre képezni szakembereket, ahol nem „átlátszó” a nyelv (pedagóguspálya, média, teológus- és vallás-tanárképzés, a segítő foglalkozások, jogászképzés, orvosképzés, zene- és színészképzés) (János-Szatmári et al., 2012, p. 91.).

Romániában a magyar nyelvű pedagógusképzést a romániai pedagógusképzési rendszer alrendszereként értelmezhetjük. Ez a képzési rendszer elég változatos körképet mutat, hiszen számos oktatási szinten és oktatási intézményben lehet pedagógusi diplomát szerezni. A képzési rendszerben megfigyelhető az európai trendekhez való igazodás kísérlete, illetve a hezitálás. Minden tanévben minisztériumi rendelet szabályozza, hogy mely intézmények jogosultak az illető évben pedagógusképzést folytatni (az akkreditációs feltételek teljesítésének függvényében). A 2014/2015-ös tanévben az Oktatási törvény mellett az 580/2014-es kormányhatározat bír szabályozó jelleggel.

Az 1/2011-es oktatási törvény jelentős változásokat hozott az oktatási rendszer egészére; az új törvény a felsőoktatást és a pedagógusképzést is jelentősen átalakította. A pedagógusképzést érintő jelentősebb változások közül a pedagógus életpályamodell átalakítását kell kiemelnünk. Az oktatási törvény pedagógus életpályamodellje szerint 3 év alapképzés, 2 év mesterképzés és 1 év gyakornoki idő alkotja a pedagógusképzés szerkezetét (Oktatási törvény, 236/1. §). A három éves időtartamú elméleti alapképzés a szakterületen kizárólag egyetemeken történhet, akkreditált programok keretében, és a pedagógus pályára készülőők számára kötelezővé válik az MA fokozat megszerzése is egy didaktikai mesterképzés formájában (Oktatási törvény, 236., 238. §). A bolognai lépcsőzetes képzési rendszer első és második fokozatának megszerzése mellett a pedagógus pálya követelményévé vált az egy tanévnyi gyakornoki idő végzése is egy oktatási intézményben egy mentortanár vezetésével. A 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet értelmében hatévnyi türelmi időt kapnak a felsőfokú végzettséggel még nem rendelkező pedagógusok, hogy kiegészíthessék képzésüket, megszerezve az egyetemi BA végzettséget.

Az oktatási törvény pedagógusképzésre vonatkozó sajátosságai közé tartozik a túlzott szabályozás, az egyetemi autonómia megvonása. A 237/1. § értelmében az Oktatási Minisztérium mint fő finanszírozó megszabja a pedagógusképzés tantervi követelményeit. Ezt kiterjeszti mind a tanárképzésre (a didaktikai MA tantervének merev szabályozásával), mind az óvodapedagógus- és tanítóképzés merev tantervi szabályozására.

Az Oktatási törvény 238/7. § értelmében az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveit az Oktatási Minisztérium, illetve a Romániai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hatóság által meghatározott szakmai standardok alapján kell kidolgozni. Ezek a szakmai standardok megszabják a tantárgyak számát, a kötelező és választható tantárgyblokkokat, az arányokat, ezáltal minimális teret engedve a személyre szabott képzési programoknak (Képzési standardok, é.n.). Például 9 alapozó tantárgynak kell helyet kapnia az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak tantervében, melyek kötelező jelleggel bírnak. Továbbá 33 szaktárgyat kell belesűriteni a tantervbe, ebből 26 kötelező jellegű, 7 pedig választható jellegű. E rendelkezés következtében a különböző egyetemeken folyó képzési programok, illetve a különböző tannyelvű képzési programok elvesztik sajátosságaikat, már nem lesz megkülönböztető jegy a sajátos tanterv vagy tanítási nyelv, a sajátos képzési specifikum, mivel azt a képzési programot, amely nem a kijelölt standardok szerint van összeállítva, nem akkreditálják. Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakot meghirdető egyetemeknek valójában abban rejlik a szabadságuk, hogy milyen időrendi, logikai sorrendben építik egymásra a tárgyakat, valamint a néhány választható tantárgy területén van mozgásterük.

A 3841/2012-es minisztériumi rendelet a didaktikai MA feltételeit határolja körül. Ez a rendelet a kötelező kerettantervet is megszabja egységesen, minden intézmény számára, aki pedagógusképzést szeretne megvalósítani. E tanterv 27 tantárgyat tesz kötelezővé egységesen minden képzési program számára 4 félévben, s e 27 tantárgy közül félévente 1-1 választható tantárgyat tartalmaz, vagyis az egyes egyetemeknek félévente egy tantárgynyit szabadságuk van a képzési program sajátos arculatának megteremtésére.

A romániai pedagógusképzés – s ezen belül a kisebbségi pedagógusképzés – sajátosságait elemezve az egységes életpályamodell ellenére különbségek fedezhetők fel az óvodapedagógusok és tanítók képzése, valamint a tanárok képzése között. A továbbiakban e két alcsoport képzését külön tárgyaljuk.

TANÁRKÉPZÉS

Az egységes pedagógus életpályamodell értelmében az Oktatási törvény szerint a pedagógusjelöltnak az alapszak elvégzése után didaktikai mesterképzésben kell részt vennie. Az új képzési modell azonban egyelőre nem lépett életbe, ugyanis az 5745/2012-es rendelet átírta az Oktatási törvény által felvázolt pedagógus életpályamodellt, visszahelyezve hatálya alá a követő képzési modellt a pedagógusképzés rendszerében az V-XII. osztályban oktató tanárok képzése terén. E rendelet értelmében a korábban felszámolt pedagógus-továbbképző intézetek újra működésbe léptek, s továbbra is szervezhetik a pedagógiai modulokat, noha ezt a jogot a korábbi, 3481/2012-es rendelet megszüntette. Az ismét kétfázisúvá vált pedagógusképzésben (Szabó-Thalmeiner, 2009; Birta-Székely, 2012) a tanári képesítést különálló modulként lehet elvégezni. Akik V-VIII. osztályban szeretnének dolgozni, azoknak az egyetemi oklevelük mellé el kell végezniük a pedagógiai modul I. szintjét, minimum 30 kreditet megszerezve. Akik középiskolában vagy magasabb szinten (posztsekundér oktatás², egyetem) szeretnének oktatni, azoknak a pedagógiai modul második szintjét kell elvégezniük, megszerezve 30 kreditet, valamint a didaktikai MA-t.

2 A romániai oktatási rendszer egyik sajátossága a posztliceális képzés, mely a középiskola elvégzése után két éves képzést jelent, ahová érettségi oklevel nélkül is lehet jelentkezni. Főként egészségügyi, turisztikai, közgazdasági képzéseket indítanak posztliceális formában.

didaktikai MA tantervét a 3841/2012-es rendelet, a pedagógiai modul tantervét pedig az 5745/2012-es rendelet szabályozza.

A kétszintű pedagógiai modul felépítése:

I. szint (alapozó szakasz): 30 kredit megszerzése pedagógiai-pszichológiai és szak módszertani tárgyakból. Általános iskolai (V–VIII. osztály) tanári képesítést nyújt.

II. szint (elmélyítő szakasz): az előző 30 kredithez még min. 30 kreditet kell megszerezni pedagógiai-pszichológiai és szak módszertani tárgyakból. Középiskolai tanári képesítést nyújt, illetve feljogosít posztsekundér és egyetemi oktatásban való elhelyezkedésre.

A pedagógiai modul kétféle módon végezhető el: egyrészt nappali tagozaton, az alapképzés ideje alatt az I. szintű modul, a mesterképzés ideje alatt pedig a II. szintű modul teljesítésével. Másrészt posztgraduális képzés formájában is elvégezhető, tömbösítve, olyan diplomások számára, akik egyetemi képzésük alatt nem szerezték meg a tanári képesítést, s utólag szeretnék megszerezni.

A 2014/2015-ös egyetemi évben az 580/2014-es kormányhatározat értelmében 57 egyetemen folyik tanárképzés, ebből magyar nyelven mindössze 3 intézményben lehet tanári képesítést szerezni (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem), tehát a pedagógusképzésben a kisebbségi tanulási útvonal lehetősége jóval szűkösebb, mint a többségi váltó útvonal lehetősége.

1. táblázat. A romániai magyar felsőoktatás kínálata, különös tekintettel a pedagógusképzésre a 2014/2015-ös egyetemi évben

Jelleg	Intézmény	Magyar nyelvű szakok	Magyar nyelvű képzés helyszínei	Magyar nyelvű pedagógusképzés
Állami	Babeş-Bolyai Tudományegyetem (BBTE)	58	Kolozsvár Gyergyószentmiklós Gyulafehérvár Kézdivásárhely Marosvásárhely Sepsiszentgyörgy Szatmárnémeti Székelyudvarhely	Óvodapedagógus- és tanítóképzés Tanárképzés
	Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem (MOGYE)	2	Marosvásárhely	--
	Színházművészeti Egyetem Marosvásárhely	8	Marosvásárhely	--
	Nagyvárad	1	Nagyvárad	Óvodapedagógus- és tanítóképzés
	Bukaresti Egyetem	1	Bukarest	--
Mágán	Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem	30	Marosvásárhely Kolozsvár Csíkszereda	Tanárképzés
	Partiumi Keresztény Egyetem (PKE)	13	Nagyvárad	Tanárképzés Óvodapedagógus- és tanítóképzés (2012-től)
	Protestáns Teológiai Intézet Kolozsvár	1	Kolozsvár	-

Megjegyzés: Az aláhúzott helyszínek a pedagógusképzés helyszíneit is jelentik.

Forrás: 580/2014-es Kormányhatározat

Az 1. táblázat adatai szerint a romániai magyar felsőoktatási kínálat mindössze nyolc³ romániai intézményt foglal magába, vagyis biztosít lehetőséget a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére. A nyolc felsőoktatási intézmény közül öt állami intézmény (BBTE, MOGYE, Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem, Nagyváradai Egyetem, Bukaresti Egyetem), három pedig Romániában bejegyzett magán intézmény (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet). E romániai intézmények mellett még további négy magyarországi egyetem vagy főiskola kihelyezett tagozatán lehet magyar nyelven tanulni (a Budapesti Corvinus Egyetem Nyárádszeredán, a Debreceni Egyetem Nagyváradon, a Károli Gáspár Református Egyetem Marosvásárhelyen, a Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája pedig Székelyudvarhelyen működtet kihelyezett tagozatot) (Csata et al., 2010, p. 76., 109–122.). Azonban az ezekben az intézményekben szerzett okleveleket honosítani kell a jelenleg hatályban lévő törvények szerint.

A magyar nyelvű tanárképzés a BBTE-n koncentrálódik, de mellette még megvalósul két magánegyetemen is (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem). A kisebbségi tanulási útvonal folytatási lehetősége itt is jóval szűkösebb, mint a többségi útvonal által nyújtott lehetőségek. A kisebbségi oktatás és pedagógusképzés egyik problémáját érintjük ezzel a szűkös útvonal-lehetőséggel: a magyar nyelvű képzési rendszer viszonylag behatárolt anyanyelvi továbbtanulási lehetőséget biztosít, a hallgatók mozgásteré szűkösebb, mint a többségi hallgatóké. A pedagóguspálya felé vezető tanulási útvonal választását makroszinten a képzési rendszer határolja be, mezoszinten maguk a tanulási útvonalak mellett az iskolaszervezet és a pedagógustársadalom, mikroszinten pedig az egyéni motiváció, családi tőke és államnyelvi kompetenciák (Papp Z., 2012a nyomán). A képzési rendszer feltételei és az egyéni elképzelések közötti eltérések töréspontokat eredményezhetnek a tanulási útvonalakban: a pálya iránti elkötelezettség is motiválhatja a pedagógusképzés választását, de az is, hogy ez az anyanyelvi továbbtanulás egyedüli lehetősége a régióban, valamint a nyelvi korlát is meghatározó lehet (Stark, 2015).

ÓVODAPEDAGÓGUS- ÉS TANÍTÓKÉPZÉS

Az 5745/2012-es rendelet nemcsak a tanári, hanem az óvodapedagógus- és tanítói életpályamodellt is felülírta: az óvodai és elemi oktatás pedagógusainak egyelőre nincs szükségük a didaktikai mesterire, az egyetemi oklevelük feljogosítja őket a pedagógusi szakma gyakorlására (17/2. §). Tehát az óvodapedagógusnak és a tanítónak BA fokozatra van szüksége (de 2018-ig még középiskolai végzettség is elég).

Az óvodapedagógus- és tanítóképzés két oktatási szinten valósul meg jelenleg Romániában: beszélhetünk középfokú, valamint egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzésről. E különböző szintű képzések egyidejűleg jelen vannak a képzési kínálatban, s a különböző végzettségű óvodapedagógusok és tanítók is egyidejűleg vannak alkalmazva az oktatási intézményekben.

³ Korábban a Vasile Goldiș Egyetem margittai tagozatán is lehetett magyar nyelven tanulni, de az akkreditációs feltételek szigorítása miatt erre már nincs lehetőség.

Felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés

A Bologna-folyamat romániai bevezetésével az óvodapedagógus- és tanítóképzés egyetemi szintűvé vált, felváltva a korábbi főiskolai képzést⁴ (288/2004-es Felsőoktatási Törvény; Keller, 2004; Szabó-Thalmeiner, 2009). A képzés átalakulásában nyomon követhetők mind a szerkezeti, mint a tartalmi változások. A képzés kettős képesítés formájában történik, egyidejűleg az óvodai és elemi iskolai oktatásra is felkészít. A végzősök az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakosodást igazoló BA fokozatú egyetemi oklevelet szereznek, illetve az egyetemi oklevél alapján történő alkalmazásukkor tanári besorolást kapnak. Az egyetemi szintű oklevél feljogosítja a végzősöket a többlépcsős bolognai képzési rendszer második ciklusába való belépésre, vagyis a mesterképzésre való jelentkezésre is (Bura, 2008, p. 168–169.). Az óvodapedagógus- és tanítóképzés szerkezeti átalakulása folyamatos tartalmi változásokat is eredményezett: a pedagógiai-pszichológiai és műveltségi tárgyak arányának változásait, a pedagógiai gyakorlat átszervezését stb. (Barabási & Antal, 2008; Barabási, 2008, p. 20., 60–61.; Szabó-Thalmeiner, 2010, p. 37–38.).

A 2014/2015-ös egyetemi évben az 580/2014-es kormányhatározat értelmében 26 egyetemen folyik óvodapedagógus- és tanítóképzés, ebből magyar nyelven négy egyetemen lehet óvodapedagógusi és tanítói képesítést szerezni. Az 1. táblázat adatai szerint a magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés Romániában – a tanárképzéshez hasonlóan – a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen kolozsvári központjában és kihelyezett tagozatain (Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely)⁵ koncentrálódik, de mellette még megvalósul a Nagyvárad Állami Egyetemen, a Partiumi Keresztény Egyetemen, illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozataként (Károli Gáspár Református Egyetem – Marosvásárhely).

Középfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés

A középiskolai képzésnek (Szabó-Thalmeiner, 2009) nagy hagyománya van a romániai közoktatásban. A nagynevű pedagógiai líceumok/középiskolák (Nagyvárad, Nagyenyed, Székelyudvarhely stb.) viszonyítási alapot jelentenek a köztudatban a pedagógus szakma megítélésében (Szabó K. A., 2006). Fóris-Ferenczi (2007, p. 55.) szerint Romániában az óvodapedagógus- és a tanítóképzés hagyományosan középszintű. Eme erősen gyökerező hagyomány miatt nehezen tűnik el a képzési palettáról. A folyamatos megszüntetési törekvések ellenére még jelenleg is működnek középfokú tanítóképzők, de már veszítettek színvonalukból, s inkább csak előkészítő intézményként szolgálnak az egyetemi szintű

4 A főiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés részletes bemutatását lásd: Keller (2004), Szabó-Thalmeiner (2009).

5 Santiago szerint a kisebbség felsőoktatásban való alulreprezentáltsága kompenzálható különböző eljárásokkal: kihelyezett tagozatok és intézményi képviseletek a kisebbségek által lakott térségekben, távoktatás, nyelvi és kulturális igényekhez alkalmazkodó felsőoktatási kínálat, valamint olyan pénzügyi megoldások, melyek a marginalizált csoportok felsőoktatási részvételét fokozhatják (Santiago et al., 2008; idézi Salat, 2012, p. 50.). A kihelyezett tagozatos rendszer, illetve intézményi képviselet is fellelhető a romániai magyar kisebbségi oktatáspolitikában, ugyanis a BBTE kihelyezett tagozatokat működtet a tömbmagyarság székhelyein (Székelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy és Gyergyószentmiklós mint oktatási központok kezdenek megerősödni). A pedagógusképzés terén pedig az intézményi képviselet jellemző: az óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzést egységbe ötvöző Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet jelen van Kolozsvár mellett Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen (lásd Stark, 2013).

pedagógusképzés számára, úgymond kétszeres pedagógusképzési útvonal-lehetőséget felvillantva a pedagógus pálya iránt érdeklődők számára.

Az Oktatási törvény (236/2. §) kilátásba helyezte a középfokú pedagógusképzés megszűnését, s az 5347/2011-es minisztériumi rendelet (1/4. §) megerősítette, hogy 2012 őszétől a pedagógiai líceumok nem indíthatnak óvodapedagógus- és tanítóképző osztályt, átalakítva ezeket az intézményeket csecsemőgondozókat képző intézménnyé. Ám a 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet újra hatályba helyezte ezeket az intézményeket: már nem csak csecsemőgondozási szakembereket képeznek, hanem újra képezhetnek ideiglenesen középfokú végzettségű tanítókat és óvodapedagógusokat (92/2012 sürgősségi kormányrendelet, I/11. §). Ez is igazolja az oktatási rendszer megújítási törekvéseit általában jellemző hezitálást, visszalépést. A sürgősségi rendelet VI. § szerint a közoktatási rendszer „tagjai” tovább dolgozhatnak óvodában, iskolában a már betöltött állásukban, azaz a feltétellel, hogy legkésőbb hat éven belül megszerzik egyetemi oklevelüket. Az I/12-es § kiegészíti az Oktatási törvényt, miszerint 2018-ig szerepelhet a (középfokú végzettségű) óvónő megnevezés is az oktatási rendszerben, az I/13-as § pedig 2018-ig lehetővé teszi a középfokú végzettségű tanító alkalmazását a rendszerben.

A 2014/2015-ös tanévben hét középfokú pedagógiai líceumban folyik középfokú magyar óvodapedagógus- és tanítóképzés (2. táblázat).

*2. táblázat. Magyar nyelvű középfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés
a 2014/2015-ös tanévben.*

Sorszám	Magyar nyelvű középfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés
1.	Kézdivásárhely
2.	Kolozsvár
3.	Marosvásárhely
4.	Nagyvárad
5.	Nagyenyed
6.	Székelyudvarhely
7.	Zilah

Forrás: Saját szerkesztés az alábbi forrás alapján: Középiskolai felvételi jelentés, 2014.

Korábban Szatmárnémetiben is folyt magyar nyelvű képzés, de 2009-ben megszűnt. Ezek a középfokú intézmények a pedagógusképzési tanulási útvonal előkészítő szakaszát is képezik, az itt érettségiző diákok többsége pedagógusképzésben (főként óvodapedagógus- és tanítóképzésben, de tanárképzésben is) folytatja felsőfokú tanulmányait. A tanárképzés bemutatásakor felvillantott törésvonalak (a képzési rendszer szűkös lehetőségei és az egyéni elképzelések között) az óvodapedagógus- és tanítóképzés esetén még erőteljesebben kirajzolódnak, mivel óvodapedagógus- és tanítóképzés mint tanulási útvonal több régióban is működik, így a pedagóguspálya iránti elkötelezettség mellett a regionalitás és a nyelvi korlát ismételtén kidomborodik (Stark, 2015).

MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS. ÖSSZEFOGLALÁS

Tekintsük át a 3. összefoglaló táblázatban a tanárképzés, illetve az óvodapedagógus- és tanítóképzés modelljeit.

3. táblázat. Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában.

Képzési modell	Tanárképzés	Tanítóképzés Óvodapedagógus-képzés
Oktatási törvény által meghatározott képzési modell (2011)	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év)	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év)
3841/2012-es Oktatási Minisztériumi Rendelet által meghatározott képzési modell	— <i>egységes képzés</i>	— <i>egységes képzés</i>
5745/2012- es Oktatási Minisztériumi Rendelet által meghatározott ideiglenes képzési modell	V-VIII. osztály: BA + I. pedagógiai modul IX-XII. osztály: BA + I. + II. pedagógiai modul + MA	Csak BA
	— <i>követő képzés</i>	— <i>párhuzamos képzés</i>

Forrás: saját szerkesztés

A romániai reformfolyamatokra általában jellemző hezitálás, visszalépés a pedagógusképzési modellben is jól nyomon követhető: bár az Oktatási törvény 2011-ben kidolgozta és életbe léptette az egységes pedagógus életpályamodellt, rövid időn belül ezt más rendeletek felülírták, s az óvodapedagógus- és tanítóképzés terén, valamint az általános iskolában (V-VIII. osztály) tanító tanárok esetén ideiglenesen visszatérés történt a korábbi képzési modellre – egyelőre 2018-ig.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban bemutattuk a romániai magyar pedagógusképzési rendszer főbb sajátosságait a kisebbségi tanulási útvonalak szemszögéből. Elemzésünket elsősorban a pedagógusképzést szabályozó rendeletekre, jogszabályokra alapoztuk. Rávilágítottunk az egymásra épülő, illetve egymást átfedő képzésformákra (főként az óvodapedagógusok és tanítók képzése terén), illetve a többségi román képzési rendszertől való függésre és szoros kapcsolódási pontokra, továbbá a kisebbségi tanulási útvonalak szűkösebb kínálatára, illetve a képzési rendszer és az egyéni elképzelések közötti esetleges diszkrepanciákra. Elemzésünk során nyilvánvalóvá vált, hogy a kisebbségi pedagógusképzési rendszer a többségi képzési rendszerrel párhuzamosan folyamatos átalakuláson megy át, s a bolognai többlepcsős képzési rendszer bevezetése felgyorsította ezt a folyamatot. Az állandóan változó oktatáspolitikai kontextus a többlepcsős képzési modell folyamatos újraértelmezését eredményezte, s az újraértelmezésekben hezitálás, visszalépés, valamint erősödő központosítási törekvések figyelhetők meg.

IRODALOM

- Barabási T. (2008): *A tanítói tudás összetevői és fejlesztésük*. Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és romániai magyar tanítóképzési rendszerben. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Barabási, T.–Antal, S. (2008). Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. Adottságok – korlátok – lehetőségek. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*. 9 (2), 151–181.
- Birta-Székelý N. (2012): *A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Bukodi, E. (1998): Women's occupational career mobility and family formation: The case of Hungary. Joint ECE/INSTRAW/UNSD Work Session on Gender Statistics. *Working Paper*. No. 25.
- Bura L. (2008): A bolognai folyamat a romániai magyar pedagógusképzésben. In: Kozma T. és Rébai M. (Szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 166–178.
- Cărtănă, C. (2000): Mobilitate socială în România. Aspecte cantitative și calitative la nivel național și în profil teritorial. [Társadalmi mobilitás Romániában. Kvantitatív és kvalitatív aspektusok országos és regionális szinten]. *Sociologie Românească*. 1, 105–124.
- Csata Zs.–Kiss Dénes –Veress V. (2007): Kárpát – Panel Erdély. Gyorsjelentés 2007. In: Papp Z. A.–Veres V. (Szerk.): *Kárpát Panel 2007*. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés. Budapest: MTA – Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Csata Zs.–Márton J.–Papp Z. A.–Salat L.–Péntek J. (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai*. Támpontok egy lehetséges stratégiához. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Csata Zs. (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom*. 1. 99–132. http://erdelyitarsadalom.adatbank.transindex.ro/pdfdok/et3_tanulmany_2_1.pdf (Utolsó letöltés: 2015.06.11.)
- Fehérvári A. (2012): Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*. 7–8, 3–19.
- Fóris-Ferenczi R. (2004): Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban. *Regio*. 2. 15–56.
- Fóris-Ferenczi R. (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felsőközépfokon. In: Papp Z. A. (Szerk.): *Cammogás*. Minőségkonceptciók a romániai magyar középfokú oktatásban. Csíkszereda: Soros Oktatási Központ. 45–94.
- Gyurgyík L. (2002): Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében. *Regio*. 1. 121–150.
- Imre A. (2006) (Szerk.): *Tanulói utak*. A középfokú oktatás átalakulása a kilencvenes években. Budapest: Országos Közzoktatási Intézet.
- Imre A. (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. *Educatio*. 2. 251–263.
- János-Szatmári Sz.–Horváth G.–Tolnai I. (2012): Az erdélyi magyar közösséget szolgáló „magánegyetem”. A Nagyvárad-i Partiumi Keresztény Egyetem. *Pro Minoritate*. 1, 83–92.
- Keller M. (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. *Educatio*. 3. 441–462.
- Papp Z. A. (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*. 3–4. <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=lsz&lapid=10> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 25.)
- Papp Z. A. (2012a): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*. 1. 3–23.
- Papp Z. A. (2012b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*. 3. 399–418.
- Papp Z. A., Csata Zs. (2013): Külhoni magyar doktorandusok: nemzetközi kontextusok és Kárpát-medencei jellegzetességek. *Magyar kisebbség*. 3 (22). 7–33.
- Péter L. (2002): CivilKurázi – Politikai kultúra kutatása a kolozsvári egyetemen. *WEB*. 10.
- Salat L. (2012): Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *Educatio*. 1. 49–66.
- Sorbán A.–Dobos F. (1997): Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól. *Magyar kisebbség*. 3–4. <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&lapid=7&cikk=M970323.HTM>. (Utolsó letöltés: 2015. 01. 25.)
- Sorbán A. (2012): *Kisebbség – társadalomszerkezet – kétnyelvűség*. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről. 42. sz. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Sorbán A. & Nagy K. (2006): A felnőttoktatás lehetséges irányai az erdélyi magyar diplomások körében. *Magyar kisebbség*. 1–2. 250–290.
- Stark G. (2013): Az önálló magyar pedagógusképző intézet „esete” a Babeș-Bolyai Tudományegyetemen. In: Andl Helga–Molnár-Kovács Zsófia (Szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. II. kötet. Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 248–257.
- Stark G. (2015): Kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai. In: Barabási T.–Péter L. (Szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban VI*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó/Presa Universitara Clujeana. 131–139.

- Szabó K. A. (2006): *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből*. Marosvásárhely: Mentor Kiadó.
- Szabó L. T. (1998): *Tanárképzés Európában*. Budapest: Oktatókutató Intézet Educatio kiadója.
- Szabó L. T. (2009): *A tanár visszazér*. Nveléstudomány – Iskola – Pedagógia. Budapest: Új Mandátum.
- Szabó–Thalmeiner N. (2009): *Metszet*. Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében. Csíkszereda: Státus.
- Szabó–Thalmeiner N. (2010): Jobb felkészítést nyújt-e az óvó-tanítóképzés a bolognai rendszer bevezetése után? In: Bura L. (Szerk.): *Útkeresés*. Csíkszereda: Státus. 36–47.
- Veres V. (1998): Pénz vagy tudás? A kolozsvári román és magyar egyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlássajátosságai. *Korunk*. 6. <http://www.hhrf.org/korunk/9806/6k05.htm> (Utolsó letöltés: 2015.01.25.)

DOKUMENTUMOK

- 288/2004-es Felsőoktatási Törvény [Legea privind organizarea studiilor universitare]. *Hivatalos Közlöny*. 614/2004. [Monitorul Oficial 614/2004.]
- 3841/2012-es oktatási minisztériumi rendelet a tanári MA megszervezéséről [Ordin nr. 3841 din 26 aprilie 2012 pentru aprobarea condițiilor privind organizarea masterului didactic]. *Hivatalos Közlöny*. 330/2012. [Monitorul Oficial 330/2012.]
- 5745/2012-es oktatási minisztériumi rendelet a pedagógiai modulok keretszabályzatának jóváhagyásáról [Ordinul 5745 din 13 septembrie 2012 privind aprobarea Metodologie-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică]. *Hivatalos Közlöny*. 657/2012. [Monitorul Oficial 657/2012.]
- 580/2014-es kormányhatározat az egyetemi oktatás megszervezéséről [HG nr. 580/2014 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/programelor de studii universitare și a structurii instituțiilor de învățământ superior pentru anul universitar 2014/2015]. *Hivatalos Közlöny*. 527/2014. [Monitorul Oficial 527/2014.] <http://www.edu.ro/index.php/articles/21834>. (Utolsó letöltés: 2015. 06. 11.)
- 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet az oktatás és kutatás egyes területeinek szabályozására [Ordonanta de urgenta 92 din 18 decembrie 2012 privind luarea unor masuri in domeniul invatamantului si cercetarii, precum si in ceea ce priveste plata sumelor prevazute in hotarari judecatoresti devenite executorii in perioada 1 ianuarie-31 decembrie 2013.]. *Hivatalos Közlöny*. 864/2012. [Monitorul Oficial 864/2012.]
- Képzési standardok a tanító- és óvóképzés számára*. [Standarde de formare pentru specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar]. <http://www.aracis.ro/proceduri/>. (Utolsó letöltés: 2015. 01. 25.)
- Oktatási Törvény [Legea Educației Naționale Nr. 1/2011]. *Hivatalos Közlöny*. 2011/1 [Monitorul Oficial 1/2011]. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>. (Utolsó letöltés: 2015. 01. 11.)
- Középiskolai felvételi jelentés 2014*. [Raportele admiterii în licee 2014] <http://static.admitere.edu.ro/2014/rapoarte/> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 11.)

AZ ANYANYELV, A TANNYELV ÉS AZ ÁLLAMNYELV KAPCSOLATRENDSZERE A ROMÁNIAI MAGYAR TANNYELVŰ SZAKKÉPZÉSBEN

Pletl Rita

ABSZTRAKT

A tanulmány célja annak a nyomon követése, hogyan alakul a romániai magyar nyelvű szakképzésben a tannyelv, az anyanyelv és az államnyelv kapcsolatrendszere a kisebbségi elvárások (az anyanyelven tanulás lehetősége) és a román közoktatási rendszer objektív feltételei biztosította megvalósulás viszonylatában. A kétnyelvű oktatási rendszerben megvalósuló anyanyelvű szakközépiskolai képzésben az oktatás nyelvisége két okból válhat hangsúlyossá. Egyrészt a tannyelv választása (anyanyelv vagy államnyelv) az erdélyi diákok számára pályaválasztást alakító tényezővé válik, másrészt a különböző szakmai nyelvek anyanyelvű elsajátítása fékezheti vagy megállíthatja a nyelv funkcionális térvesztését. Az adatbázist egy empirikus jellegű, országos hatókörű, diagnosztikus célzatú keresztmetszeti vizsgálatban (2013–2014) kérdőíves módszerrel felvett adatok alkotják (1892 szakközépiskolás, 69 egyetemi hallgató, 99 szaktanár).

Az adatok alapján kijelenthető, hogy az erdélyi magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás szereplői (tanulók, szaktanárok, leendő pedagógusok) egyértelmű és határozott álláspontot fogalmaznak meg a tannyelv, az anyanyelv és az államnyelv kapcsolatát illetően. Kíváncsúnak, hasznosnak és célszerűnek az anyanyelven folyó oktatást tartják, beleértve a szaktantárgyak tanítását is. Ugyanakkor fontosnak és szükségesnek tartják a román szakterminológia elsajátítását is, szervezett keretek között, az iskola által biztosított formában.

BEVEZETÉS

Tanulmányomban az anyanyelvű szakképzés helyzetét vizsgálom kétnyelvű oktatási rendszerben a tanulást és tanítást meghatározó körülmények viszonylatában, különös tekintettel az oktatás nyelvi problémáira. Azt követem nyomon, hogyan alakul a romániai magyar nyelvű szakképzésben a tannyelv, az anyanyelv és az államnyelv kapcsolatrendszere a kisebbségi elvárások (az anyanyelven tanulás lehetősége) és a román közoktatási rendszer objektív feltételei biztosította megvalósulás viszonylatában.

A kétnyelvű oktatási rendszerben megvalósuló anyanyelvű szakközépiskolai képzésben előtérbe kerülnek az oktatás nyelvi problémái. Két okból válhat hangsúlyossá az oktatás nyelvisége. Egyrészt: a tannyelv választása (anyanyelv vagy államnyelv) az erdélyi diákok számára pályaválasztást alakító tényezővé válik, hiszen a romániai magyar tannyelvű szakképzési kínálat sajátosságai miatt a választásban a nyelvi és szakmai vonatkozások szétválaszthatatlanok. Ha nincs anyanyelvű képzés a választott szakon, szakirányon, akkor a diáknak el kell döntenie, hogy tanítási nyelvet vagy szakot cserél. Másrészt: a szakképzés – éppen a szaktantárgyak miatt – az a terület, ahol élesebben jelentkezhet a kisebbségi és többségi törekvések közötti ellentét és az ebből származó feszültség. A nyelvi kisebbség a szakképzés területén is olyan anyanyelvű oktatást akar, amely teljes körű, a szaktantárgya-

kat is magába foglaló. A többségi társadalom ezzel szemben úgy gondolja, hogy a szakképzés csak részben legyen anyanyelvű, a szaktantárgyakat a többségi nyelven kell tanítani. A korlátozó gesztust pedig a kisebbségeket segítő szándékként tünteti fel, állítva, hogy ezzel elősegíti a kisebbségek boldogulását a munkaerőpiacon.

A tét – a különböző szakmai nyelvek anyanyelvű elsajátítása – nagy, hiszen túlmutat önmagán: arról van szó, hogy „az a folyamat, amelyet a szociolingvisztikában a nyelv funkcionális térvészítésének szokás nevezni” (Péntek, 2004, p. 45.), megállíthatatlan, vagy fékezhető, netán megállítható. Ha az anyanyelvi beszélő nem birtokolja anyanyelvén azt a szaknyelvet, amely választott pályájának nyelvi regisztere, akkor ő maga is hozzájárul a nyelvhasználat színtereinek szűküléséhez.

A VIZSGÁLAT ELMÉLETI MEGALAPOZÁSA

A kutatás elméleti megalapozásához felhasználtuk a szakképzésre vonatkozó szakirodalmat azon dokumentumait, amelyek az európai szakképzés fejlesztésének fő irányelveit határozzák meg, illetve a nemzeti (magyar, román) oktatásfejlesztési stratégiák dokumentumait. A koppenhágai folyamat (Koppenhágai Nyilatkozat, 2002) egy olyan hosszú távú programot indított el, amely az európai szakoktatási és képzési rendszerek fejlesztését célozza. A 2004-ben létrehozott Európai Szakképzés-fejlesztési Központ kidolgozta a szakképzési rendszerek átalakításának és fejlesztésének stratégiáját, kijelölve nemzeti szinten az elvégzendő feladatokat 2014-ig. A programot többször felülvizsgálták, módosítottak rajta, de az alapkoncepción nem változtattak, a fő célkitűzéseket (az alap-szakképzés vonzóvá tétele; a szakképzés kiválóságának, minőségének és relevanciájának előmozdítása; rugalmas hozzáférés biztosítása a képzéshez és a képesítésekhez; a nemzetközi mobilitás támogatása a szakképzésben; a kreativitás, az innováció, a vállalkozói készség és az új technológiák használatának erősítése; a szakképzés hozzáférhetővé tétele mindenki számára) mindvégig megtartották. 2010 tavaszán elfogadták az Európa 2020 stratégia programját, amely meghatározza a koppenhágai folyamat prioritásait a 2011-2020 közötti időszakra (a lisszaboni folyamat főbb szakaszainak áttekintését lásd: Kőrösi, 2012).

Magyarországon az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, a Nemzeti Szakképzési Intézet és isze alatt a szakképzés helyzetét feltáró munkák, helyzetelemzések, hatásvizsgálatok készültek, amelyek alapján megfogalmazódtak a fejlesztési stratégiák (például: Nahalka & Vass, 2009; a Magyar Kormány megbízásából a Szakképzés-fejlesztési stratégia).

A romániai Oktatási Minisztérium szakoktatásért felelős szervének (Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic) feladata a romániai szakképzés fejlesztési stratégiájának a kidolgozása az európai irányelvek szellemében, e szervezet felelős a fejlesztések hatékony megvalósításáért (CNDIP, 2013).

A téma sajátosságaiból (kisebbségi helyzetben, kétnyelvű oktatási rendszerben megvalósuló szakképzés vizsgálata) fakadóan támaszkodnunk kellett a kisebbségi oktatás általános kérdéseivel foglalkozó szakirodalomra (Skuntnabb-Kangas, 1997), valamint a kétnyelvű oktatás sajátosságaiból adódó kérdéseket tárgyaló elemzésekre (Fóris-Ferenczi & Péntek, 2011; Kontra, 2004). Az oktatás nyelviségének vizsgálata megkövetelte továbbá a szociolingvisztikai tájékozódást is (Péntek, 2004).

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

A kutatás empirikus jellegű, országos hatókörű, diagnosztikus célzatú keresztmetszeti vizsgálat. Kutatásunkkal arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a romániai magyar tannyelvű középiskolai szintű szakképzés jelenlegi állapotát (képzési kínálat a létező szakirányok függvényében, taneszközökkel való ellátottság, az oktatás körülményei) ket-tős megközelítésben: az oktatási dokumentumok (a kisebbségi oktatást szabályozó törvények, az iskolahálózat intézményeit rögzítő adatbázisok) tükrében, valamint az oktatás szereplőinek (tanulók, tanárok, pedagógusjelöltek) szemszögéből. A kutatás távlati célját a szakképzés középiskolai és felsőoktatási (tanárképzés) szintű területei közötti kapcsolat megteremtésében jelöltük meg.

A vizsgálat hiánypótló, hiszen az utóbbi időben nem készült átfogó kutatás a romániai magyar tannyelvű szakképzés helyzetéről. Újszerűsége abban ragadható meg, hogy kiterjed egy viszonylag feltáratlan kutatási területre: a szakképzés nyelvi gyökerű problémáira.

A minta reprezentativitását az országos hatókör (átfogja a magyar tannyelvű szakközépiskolai hálózatot) és a régiós arányok, rétegzettségét a megyék, szakok és szakirányok szerinti kiválasztás biztosította. Az iskolák jegyzékének összeállításában a már létező adatbázisokra alapoztunk. Irányadónak a 2013-2014-es tanévre érvényes, a román közoktatás szakképzési intézményhálózatát rögzítő minisztériumi adatbázist tekintettük. Ebből gyűjtöttük ki a magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal is rendelkező oktatási intézményeket és megszereztük régiók, megyék szerint.

A kutatás témájának és céljainak megfelelően a vizsgálatnak három kijelölt célpopulációja volt: a szakközépiskolák végzős diákjai, a magyar tannyelvű szakoktatásban dolgozó pedagógusok, valamint az elsőéves tanárképzős mérnök-hallgatók.

Az adatgyűjtésben a kérdőíves felmérés módszerét alkalmaztuk. A mérőeszközök tartalmi keretének kidolgozásában a következő szempontok érvényesültek: a kérdések a mérés témája szempontjából legyenek relevánsak; a kérdések fedjék le a szakoktatás helyzetét alakító tényezőket; a mérőeszközök feleljenek meg a hitelesség (társadalmi és virtuális) követelményeinek. A mérőeszközök zárt és nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőívek voltak, amelyek átfogták a kutatás témaköreit. A három különböző célpopulációnak szerkesztett kérdőívek tartalmaztak közös kérdéseket, amelyeknek az volt a célja, hogy ugyanazt a kérdéskört különböző szempontú megközelítésből lehessen feltérképezni (például az oktatás nyelviségével kapcsolatos kérdéssor). A kérdőívek tartalmaztak továbbá olyan kérdéseket is, amelyek az adott célpopuláció számára voltak relevánsak (például: a tanárok tanítási terhei; a diákok motivációja a szakválasztásban; a mérnök szakos egyetemi hallgatók tanári pályaválasztásának indítékai).

Az adatfelvétel a 2013-2014-es tanévben zajlott három szakaszban (a három célpopuláció lekérdezése).

Nemcsak a tervezett, hanem az empirikus vizsgálatban alapul vett minta is leképezi az országos nyelvi helyzetet: a felmérésbe bekapcsolódó oktatási intézmények részvételi aránya: tömb: 65% (40 intézményből 26), átmeneti régió: 43% (28 intézményből 12), szórvány: 50% (8 iskolából 4). A diákok adatbázisát 1892 szakközépiskolás kitöltött kérdőívnek adatai alkotják.

A tanári minta régiós eloszlása tükrözi, hogy a magyar anyanyelvű szaktanárok száma nem arányos a tanulói létszámmal (szórvány: 7 tanár; átmeneti régió: 11 tanár; tömb: 81 tanár).

A mérnök szakos tanárképzős hallgatók száma a mintában: 69 egyetemi hallgató. Az adatgyűjtés módszerei meghatározták az adatok feldolgozásában alkalmazható módszereket. A kvantitatív kutatások körébe tartozó kérdőíves vizsgálat lehetővé teszi a statisztikai számítások elvégzését, az adatokból képzett átlagok, százalékos arányok biztosítják a tárgyilagos elemzést. A kérdőíveknél a nyílt válaszok esetében az adatok elemzése a kvantitatív tartalomelemzés módszerével valósult meg. A körinterjú esetében a kvalitatív tartalomelemzés módszereit alkalmaztuk.

A MAGYAR TANNYELVŰ SZAKKÖZÉPISKOLAI OKTATÁS HELYZETE A DOKUMENTUMOK TÜKRÉBEN

A SZAKKÉPZÉST SZABÁLYOZÓ TÖRVÉNYI HÁTTÉR

A romániai magyar kisebbségi oktatás sajátosságai a román oktatás rendszerösszefüggései alapján közelíthetők meg. Helyzetét és lehetőségeit alapvetően meghatározzák a létét és működését biztosító, illetve szabályozó jogi keretek, amelyek kijelölik helyét a román oktatási rendszer egészében. Hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája. A tanügyi törvény rendelkezései három intézményes formát biztosítanak a nemzeti kisebbségek számára: anyanyelvű oktatás, részben anyanyelvű oktatás (az anyanyelv mellett vokacionális tantárgyak taníthatók anyanyelven), illetve román tannyelvű oktatás, amelyben önálló tantárgy keretében választható módon tanulható az anyanyelv (Murvai, 2008, p. 8.).

A romániai közoktatásban a szakképzés a középfok szintjén épül be: a szakközépiskolák 9. és 10. osztálya az alsó szakaszt, 11. és 12. osztálya a felső szakaszt képezi, amely érettségi vizsgával zárul; a szakmunkásképzők esetében az első két év az alsó szakaszt alkotja, amelyet követhet egy kiegészítő tanulmányi év, amely a felső szakaszba való átjutás lehetőségét teremti meg.

Az elmúlt negyedszázadban a magyar tannyelvű szakképzés kiépülését több tényező akadályozta. Ezek együttesen jelzik, hogy a tannyelv-választás (anyanyelv és/vagy államnyelv) problémája mindvégig kulcskérdése volt a kisebbségi oktatásnak, amely tükrözi azt is, hogy a kisebbségi oktatás rendszerbeli státusának az értelmezésében éles ellentét van a többségi és kisebbségi szemlélet között. A többség a szigorúan központosított oktatási rendszer egészébe olvasztott elemként értelmezi a kisebbségi oktatást, amelyre a rendszer-szintű egységes rendelkezések érvényesek. Ezzel szemben a nyelvi kisebbség álláspontja az, hogy az anyanyelvű oktatást olyan részrendszerként kell értelmezni, amely biztosítja számára az önszerveződésen alapuló iskolahálózat működtetését, amely lehetővé teszi a kisebbségi helyzetből fakadó, főleg kulturális és nyelvi problémák differenciáltabb kezelését.

A többségi szemléletből fakadó gyakorlat, hogy a kisebbségeket hátrányosan érintő alacsonyabb szintű jogi normákkal, minisztériumi rendeletekkel korlátozzák az anyanyelvhasználatot. A szakképzés anyanyelvhasználatot szabályozó rendelkezései jól példázák, hogy a többség a nyelvi kisebbséghez való viszonyulásában érvényesíti a kulturális lingvicizmust, a kisebbségi anyanyelvek tanításával kapcsolatban pedig az intézményi lingvicizmust (Skuntnabb-Kangas, 1997, p. 29.).

Az 1990/521-es kormányhatározat megtiltotta a magyar nyelvű szakoktatást Romá-

niában. Az 1995-ös tanügyi törvény (Legea învățământului nr. 84/1995) lehetővé tette a magyar tannyelv választását a szakoktatásban, de előírta, hogy a szaktantárgyakat román nyelven kell oktatni. Az 1999-es törvénymódosítás szerint kérvényezhető a szaktantárgyak anyanyelvű oktatása azzal a kötelezettséggel, hogy a tanulóknak el kell sajátítaniuk a román szakterminológiát.

A tannyelv szempontjából két fontos mozzanatot érdemes kiemelni. A Román Parlament 2007-ben (Legea 282. din 2007) ratifikálta a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját (Strasbourg, 1992), amely a preambulumban megfogalmazza, hogy Európa történelmi regionális vagy kisebbségi nyelveinek védelme hozzájárul Európa kulturális gazdagságának és hagyományainak megőrzéséhez és fejlesztéséhez, illetve hangsúlyozza, hogy a kulturális kölcsönhatás és többnyelvűség érték, amelyet védelmi és ösztönző intézkedések meghozatalával fenn kell tartani. Ennek alapján a Tanügyi Törvény (Legea Învățământul pentru persoanele aparținând minorităților naționale, 1/2011) a nemzeti kisebbségek oktatását szabályozó részében a 45. cikkely, 11. bekezdése megerősíti az alkotmányban garantált jogot, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek joguk van ahhoz, hogy anyanyelven tanuljanak, és joguk van ahhoz, hogy anyanyelven oktassák őket (Románia Alkotmánya 32. cikkely, 3. bekezdés). A törvény jelentős változásokat hozott az anyanyelvű oktatásban (12. alfejezet): bevezette a pozitív diszkriminációt, törvényes keretet teremtett a teljes körű anyanyelvű szakoktatáshoz, és jelentős változásokat eszközölt a felsőoktatásban (alapot teremtett ahhoz, hogy megalakuljanak az önálló magyar tannyelvű tanárképző intézetek). A törvény rendelkezései értelmében, ha a tannyelv valamely kisebbségi anyanyelv, akkor az intézményben oktató pedagógusoknak megfelelő szinten ismerniük kell a tannyelvet.

A 2014/3136-os miniszteri rendelet, amely a szakmunkásképzők átszervezéséről rendelkezik, lehetővé teszi, hogy a tannyelv lehet kisebbségi nyelv (I. fejezet, 3. cikkely, 3. bekezdés).

A ROMÁNIAI SZAKKÉPZÉS MAGYAR TANNYELVŰ INTÉZMÉNYI HÁLÓZATA

A hivatalos, a romániai szakoktatás helyzetét rögzítő dokumentumok (Oktatási Minisztérium adatbázisa, Romániai magyar közoktatási kataszter) adatai alapján a következők állapíthatók meg:

A magyar tannyelvű középiskolai szintű szakoktatás kiépítettsége szempontjából jelentősek a különbségek a régiók között. A tömbben a legkiépítettebb a magyar tannyelvű szakközépiskolák hálózata. 40 szakközépiskola működik a régió megyéiben a következő eloszlással: Hargita 18, Kovászna 8, Maros 14 oktatási intézmény, amelyek önálló magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal rendelkező középiskolák. Az átmeneti régióban összesen 28 olyan szakközépiskola működik, amely magyar tagozattal is rendelkezik (Bihar 9, Kolozs 4, Szatmár 10, Szilágy 5 intézmény). Tehát az átmeneti régióra jellemző, hogy a megyék között jelentősek a különbségek, hiszen például Bihar és Szatmár megyében kétszer több magyar tannyelvű tagozat van, mint Kolozs megyében. A szórványban összesen 8 olyan szakközépiskola van, amelyek rendelkeznek magyar tagozattal (Arad 1, Beszterce-Naszód 1, Brassó 3, Hunyad 1, Szeged 1, Temes 1 iskola). Erre a régióra jellemző, hogy megyénként legfeljebb egy városban működik egy szakiránnyal magyar tagozat (kivéve Arad és Brassó megye, ahol 3-3 szakirány van), és vannak olyan megyék, ahol nincs anya-

nyelvű szakközépiskolai oktatás (Máramaros, Fehér), valamint van olyan eset is, hogy a minisztériumi jegyzék szerint létezik magyar tannyelvű szakközépiskolai képzés, az oktatási intézmény visszajelzése alapján pedig nincs (Beszterce-Naszód).

Az intézményi hálózat régiós arányai (tömb: 52,63%, átmeneti régió: 36,84%, szórvány: 10,52%) nagy vonalakban megfelelnek a romániai magyar iskolahálózat (elemi, általános és középiskola) régiós arányainak: 54%, 32%, 10-12%. (Az adatok két országos hatókörű mérésből származnak: Pletl, 2011, p. 14.; Pletl, 2012, p. 16.).

A szakközépiskolai oktatásban résztvevő tanulói számarányt vizsgálva megállapítható, hogy a régiós arányok változnak. Országos szinten a magyar tannyelvű végzős szakközépiskolai osztályok száma 150. Ebből a tömbben található 106, az átmeneti régióban 34, a szórványban 10. Az arányok (tömb: 70%, átmeneti régió: 23%, szórvány: 7%) azt tükrözik, hogy a szakközépiskolai képzés valóban a tömbben a legkiépültebb, az átmeneti régió hátrányos helyzetű a szakközépiskolai képzés tekintetében, hiszen a régió részesedési aránya a romániai magyar iskolahálózatban 32 százalék, ettől 10 százalékkal elmarad a szakközépiskolák aránya. A szórvány a 7 százalékkal megközelíti a régió magyar iskolahálózatban való részesedési arányát (10%), de az eloszlás kiegyensúlyozatlan, hiszen léteznek olyan megyék, ahol nincs magyar tagozatú szakközépiskola.

A magyar tannyelvű szakközépiskolai hálózat szakirányait vizsgálva megállapítható, hogy összesen 17 szakirány alkotja a kínálatot. A különböző szakirányok végzős évfolyamainak számát tekintve szintén jelentős különbségek tapasztalhatók: egyes szakirányokban túlképzés van (26 osztály), másokban alulképzés (1 osztály országos szinten). A két véglet: négy olyan szakirány van (erdészet, elektronika, média, elektromechanika), amelyekből csupán egy-egy osztály létezik, az is kizárólag a tömbben; két olyan szakirány van (mechanika és turizmus), amelyek 25, illetve 22 osztállyal működnek, és mind a három régióban megtalálhatók. A szakirányok régiós eloszlása egyenlőtlen: a szórványban a legszűkösebb a kínálat, hiszen itt mindössze 6 szakirány közül választhatnak a tanulók; az átmeneti régióban sem az igényekhez igazodó a választék, mert itt is csupán 8 szakirány létezik összesen; a tömbben 17 szakirány közül választhatnak a diákok, tehát itt a legszélesebb a kínálat.

Az Oktatási Minisztérium hivatalos adatbázisai sejtetik, hogy a magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás szakemberhiánnyal küzd, de az adatokból nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy mekkora a hiány. A vegyes tagozatú (tehát magyar tagozattal is rendelkező) intézmények esetében az oktató pedagógusok neveit és szakterületeiket nem tagozat szerinti bontásban, hanem összesítésben adják meg. A nevekből lehet következtetni arra (de csak hozzávetőlegesen), hogy magyar vagy román anyanyelvű a szaktantárgyakat oktató tanár, de arra már nem, hogy ha román anyanyelvű, akkor beszéli-e, s ha igen, milyen szinten a tanítási nyelvet.

A TANNYELV, AZ ANYANYELV ÉS AZ ÁLLAMNYELV KAPCSOLATRENDSZERE AZ OKTATÁS SZEREPLŐINEK SZEMSZÖGÉBŐL

AZ ANYANYELVŰ OKTATÁS SZEREPE

Az anyanyelven tanulást kulcsfontosságúnak tartják az oktatás szereplői. Ez megnyilvánul abban, hogy az anyanyelvű képzésre való igény erőteljes mind a közoktatás, mind a felsőoktatás szintjén.

A szakközépiskolások 75 százaléka inkább más szakot választ, csak anyanyelven tanulhasson, s csak 25 százalék választaná a román nyelvű képzést akkor, ha nincs anyanyelvű képzés a választott szakon. Ezek az arányok megegyeznek az elméleti vagy vokacionális középiskolai képzésbe jelentkező magyar anyanyelvű diákok választási gyakorlatával, vagyis nem tannyelvet, hanem inkább szakot váltanak (Szentés, 2012). Ez azt jelenti, hogy a pályaaorientáció korai szakaszában (az általános iskola 8. osztályának elvégzése után) a magyar tanulók számára a középiskolai szakirány kiválasztása szorosan összefonódik a tannyelv választásával (anyanyelv vagy államnyelv).

Az anyanyelvű képzésre való igény a felsőfokú képzésbe való jelentkezést is alapvetően meghatározza. Az általunk megkérdezett tanulók 80 százaléka nyilatkozott úgy, hogy anyanyelven szeretne továbbtanulni, 11 százaléka vállalja a román nyelvű képzést, 9 százaléka más nyelven (főleg angol) folytatná tanulmányait.

A tannyelv-választási dilemma megoldási gyakorlatában régiós különbségek körvonalazódnak: a tömbben élő diákok inkább szakot és nem tannyelvet, a szórványban élők inkább tannyelvet és nem szakot cserélnek. Ennek hátterében az állhat, hogy a szórványban élő tanulók az államnyelv dominanciájú környezetben funkcionális román nyelvtudásra tesznek szert, ezért nem jelent számukra akkora kockázatot a román tanítási nyelv, mint a tömbben élő társaik számára, akiknek a többségi nyelv elsajátítása iskolai tananyag, amelyből érettségiznek (ezért az irodalmi anyag megtanulására helyezik a hangsúlyt), de a mindennapokban nem használják.

A magyar tannyelvű képzésre jelentkező egyetemi hallgatóknak az anyanyelvű oktatás szerepével kapcsolatos kérdésre adott válaszaik ötvözik a középiskolás tanulói tapasztalatokat és a tanári szerepkörre vonatkozó nézeteiket.

Az anyanyelvű oktatás fontosságát kettős megközelítésben tárgyalják, a tanulás és tanítás szempontjából. Abból indulnak ki, hogy az anyanyelven tanulás alapvető jog („jogom van hozzá”). Érvek sorával bizonyítják hasznosságát: könnyebb megértést, a tananyag teljes megértését, hatékony tanulást biztosít. Hivatkoznak arra, hogy az anyanyelvű kommunikáció közvetlenebb tanár-diák kapcsolatot tesz lehetővé, a diák bátrabban kérdezhet, a tanári magyarázat megértésének pedig nincsenek nyelvi akadályai. A tanítás szempontjából is hangsúlyozzák fontosságát: az anyanyelvű oktatást a minőségi oktatás alapvető feltételeként jelölik meg. Véleményük szerint a szakmai kompetenciák kialakítása, a szakmai tudás hatékony átadása csak anyanyelven lehetséges. Felismerik, hogy a magyar oktatás többet jelent, mint pusztán magyar nyelvűséget, ezért hangsúlyozzák, hogy a tanárnak megfelelő nyelvi kompetenciával kell rendelkeznie, hiszen a szaknyelvet az ő közvetítésével ismerhetik meg a diákok.

A nyelvi közösség szempontjából is vizsgálják az anyanyelvű oktatás szerepét. Meggyőződésük, hogy a nyelv megőrzését, a közösségi identitás megerősödését, a nemzeti kisebbség fennmaradását, a nemzeti műveltség áthagyományozását szolgálja.

NYELVI SZEMPONTOK A SZAKTANTÁRGYAK OKTATÁSÁBAN

A szaktantárgyak oktatásának nyelviségével kapcsolatban jelentkezik a leghangsúlyosabban a tannyelv: anyanyelv és/vagy államnyelv problematika. Az oktatás szereplőinek álláspontja szerint a legcélravezetőbb az anyanyelven tanulás, amelynek ki kell egészülnie a szakterminológia román nyelvű elsajátításával is.

A szaktantárgyak anyanyelvű oktatását hasznosnak tartják a szakközépiskolások: 48 százalékuk úgy véli, hogy jobban megérti az anyagot, ha anyanyelvén tanulhatja, 17 százalék állítja, hogy anyanyelvén könnyebben el tudja sajátítani a szakmát, 7 százalék írja azt, hogy bátrabban tud kérdezni, ha nem ért valamit. A tanulók 16 százaléka érzékel hátrányt is: 9 százalék vélekedik úgy, hogy nehezebben sajátítja el a román szaknyelvet, 5 százalék gondolja azt, hogy nehezebben tud elhelyezkedni a munkaerőpiacon, ha magyarul végezte tanulmányait.

A szaktantárgyak anyanyelven történő oktatásának szükségessége mellett érvelnek a pedagógusok is, pedig ez a magyar anyanyelvű tanárok számára is kihívást jelent, hiszen többségük (83%) román nyelven végezte felsőfokú tanulmányait, mert az adott szakon csak államnyelven folyt képzés, és csupán 17 százalék tanulhatott magyarul a választott szakon. Az oktatási intézmények nem nyújtottak lehetőséget a magyar szaknyelv elsajátítására: a tanárok 10 százaléka nyilatkozik úgy, hogy szervezett keretek között tudta a szakterminológiát birtokba venni, a pedagógusok 90 százaléka írja azt, hogy egyéni úton, szakkönyvek segítségével sajátította el az anyanyelvű szakterminológiát. Azok, akik magyarul folytatták egyetemi tanulmányaikat, nagyobb mértékű intézményes segítséget kaptak ahhoz, hogy elsajátíthassák a román szaknyelvet: 44 százaléknak már az egyetem biztosította a lehetőséget, 9 százalék szakképzésen vett részt, 47 százalék szakkönyvekből tanulta meg a román szaknyelvet. A szakközépiskolák pedagógusai hiányolják a magyar nyelvű szaktanárok számára szervezett továbbképzéseket, amelyekről a szaknyelvi tudás gazdagítását várnák el, hiszen a román nyelvű továbbképzések rendszerezsek.

A tannyelv, az anyanyelv és az államnyelv kapcsolatát illetően a romániai szakképzés erdélyi magyar szereplői kiegyensúlyozott álláspontot képviselnek, amely tükrözi az anyanyelven tanulás jogához való ragaszkodást, de azt a felismerést is, hogy a többségi társadalomban való érvényesülés feltétele az államnyelv megfelelő szintű ismerete.

A szakközépiskolások 78 százaléka tartja célravezetőnek, hogy a szaktantárgyakat anyanyelven tanulják úgy, hogy az iskola biztosítsa a román szakkifejezések elsajátításának lehetőségét is. 22 százalék szerint elfogadható, ha románul tanulják, de ők is szükségesnek tartják a magyar szakkifejezések elsajátítását is, szervezett, azaz az iskola által biztosított formában.

A tanárképzős mérnök-hallgatók ugyanazt az álláspontot fogalmazzák meg, mint a szakközépiskolások, csak tágabb összefüggésekben szemlélik a nyelviség problémáját. A román szaknyelv elsajátítását fontosnak tartják. A mellette felsorakoztatott érvek a következők voltak: az ország hivatalos nyelve, előmozdítja a többségi társadalomba való beilleszkedést; jobb elhelyezkedési lehetőséget kínál; hatékonyabb érdekérvényesítést (ügymintézés, álláslehetőség) tesz lehetővé. Azt tartják célszerűnek, ha a román szakterminológia elsajátítása szervezett körülmények között valósul meg, úgy, hogy szervesen ráépül a magyar szakszókincsre.

A vizsgálat eredményadatai szerint a szakközépiskolások több mint háromnegyede a hatékony tanulás szempontjából a szaktantárgyak anyanyelvű oktatását tartja kívánatosnak.

Az óhajtott tanulási helyzetet azonban nem tudjuk szembesíteni a megvalósulttal, mert arról, hogy a tanítási gyakorlatban a helyi adottságoktól függően (az iskolában foglalkoztatott pedagógusok milyen anyanyelvűek) milyen mértékben valósul meg a törvény által is biztosított lehetőség, nincsenek értékelhető adataink. Arra a kérdésre, hogy hány szaktantárgyat tanulnak magyarul, románul, illetve mindkét nyelven (csak egy részét magyarul), az adatközlők tekintélyes hányada nem válaszolt, a beérkezett válaszoknak pedig jelentős hányada értékelhetetlen volt (a három szempont szerint csoportosított szaktantárgyak száma vagy több, vagy kevesebb volt, mint a tantervben szereplő).

BIZTOSÍTOTT JOGOK ÉS MEGVALÓSULÁS

A szakmai gyakorlat – mint a munkavégzésre, a szakmai tevékenységek gyakorlására történő konkrét felkészítés – a szaknyelvi műveltség megalapozása szempontjából is fontos. Ezért kérdeztünk rá arra, hogy milyen nyelven folyik a szakgyakorlat. A válaszok alapján a következő helyzet vázolható fel: a szórványban a tanulók 22 százaléka magyar, 22 százaléka román, 56 százaléka kétnyelvű (csak részben magyar) gyakorlati képzésben részesül; az átmeneti régióban ezek az arányok: magyar 65 százalék, román 13 százalék, kétnyelvű 22 százalék; a tömbben: magyar 83 százalék, román 6 százalék, kétnyelvű 11 százalék. A szakmai gyakorlat oktatási nyelve szerint jelentősek a régiós különbségek. Az átmeneti régióban háromszor, a tömbben négyszer több középiskolás számára adott a lehetőség az anyanyelvű gyakorlati képzésre, mint a szórványban élő társaik számára. Az arányok fordítottak a mindkét nyelven megvalósuló szakmai gyakorlat esetében.

A magyar tannyelvű szakközépiskolák végzőseinek elméletileg joguk van ahhoz, hogy anyanyelven vizsgálazzanak a szaktechnikai bizonyítvány megszerzéséhez szükséges záróvizsgán. A gyakorlatban azonban ennek a jognak az érvényesülése is a helyi kényszerektől függ (milyen nyelven tanulták a szaktantárgyakat; a vizsgabizottságban van-e magyar anyanyelvű szakember). A vizsgálat adatai azt a helyzetet tükrözik, hogy a magyar tannyelvű szakközépiskolák végzőseinek negyede vagy több mint fele nem anyanyelven vizsgázik. A szórványban magyarul vizsgázik a tanulók 36 százaléka, románul 64 százaléka; az átmeneti régióban az arányok: 78 százalék magyarul, 22 százalék románul; a tömbben 86 százalék magyarul, 14 százalék románul. Akárcsak a gyakorlati képzés esetében, a régiók között szignifikáns különbségek vannak.

KÖVETKEZTETÉSEK

A magyar tannyelvű szakképzés kínálata korlátozott, a magyar tannyelvű középiskolai szintű szakoktatás kiépítettsége szempontjából jelentősek a különbségek a régiók között. Ezért az anyanyelvű középiskolai szakképzésre jelentkező magyar diákok esetében nem valósul meg maradéktalanul az esélyegyenlőség.

Az erdélyi magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás szereplői (tanulók, szaktanárok, leendő pedagógusok) egyértelmű és határozott álláspontot fogalmaznak meg a tannyelv, az anyanyelv és az államnyelv kapcsolatát illetően.

Kíváncosnak, hasznosnak és célszerűnek az anyanyelven folyó oktatást tartják, beleértve a szaktantárgyak tanítását is. Ugyanakkor fontosnak és szükségesnek tartják a ro-

mán szakterminológia elsajátítását is, szervezett keretek között, az iskola által biztosított formában.

A válaszokból egyértelműen (statisztikailag is mérhető módon) körvonalazódó álláspont két lényeges mozzanatot tükröz. Az egyik: kifejezi a kisebbségi szemléletet, hogy az elsődleges az anyanyelv tanítása, és fontos képzési cél, hogy a kisebbségi tanulók megtanulják a hivatalos nyelvet, mint második nyelvüket; az additív nyelvtanulási helyzetet tartják kívánatosnak, amely az anyanyelv funkcionális elsődlegességének megőrzésével teszi lehetővé egy másik nyelv (a hivatalos nyelv) megtanulását. A másik: ez a szemlélet ellentétes a többségi szemlélettel, amely elsődlegesnek az államnyelv tanítását tartja, és a szubtraktív nyelvtanulási helyzetet helyezi előtérbe, amely az államnyelvi dominanciát erősíti, szűkítve az anyanyelvi repertoárt.

JEGYZET

A kutatást a Sapientia EMTE Kutatási Programok Intézete támogatta.

IRODALOM

- Fóris-Ferenczi Rita–Péntek János (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Barta Csilla–Nádor Orsolya–Péntek János (Szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben*. Kárpát medencei körkép. Budapest: Tinta.
- Kontra Miklós (2004): Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. *Fórum társadalomtudományi szemle*. 6. évf., 4. szám, 25–42.
- Murvai László (Szerk.) (2008): *Învățământul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlari 2006–2007 și 2007–2008*. București: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului—Secretariatul de Stat pentru Învățământ în limbile minorităților naționale și Relația cu Parlamentul.
- Péntek János (2004): *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas-Akadémia.
- Pletl Rita (2011): *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról. Kolozsvár: Ábel.
- Pletl Rita (2012): *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Kolozsvár: Ábel.
- Skuntabb-Kangas, Tove (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Szentes Erzsébet (2012): Pályaválasztás és pályakép vizsgálata a XI. osztályosok körében. In: Pletl Rita (Szerk.): *Anyanyelvoktatás – Nyelvi horizontok*. Kolozsvár: Scientia.

DOKUMENTUMOK

- 1/2011-es Tanügyi törvény* (a nemzeti kisebbségek oktatását szabályozó rész) [Legea Învățământul pentru persoanele aparținând minorităților naționale, 1/2011]
- 1990/521-es kormányhatározat* [Hotărârea Guvernului nr. 521/1990]
- 1995-ös Tanügyi törvény* [Legea învățământului nr. 84/1995]
- 2014/3136-os miniszteri rendelet* [Ordin nr. 3136 emis de Ministerul Educației Naționale]
- 282/2007-es törvény* [Legea 282. din 2007]
- CNDIP: Romániai oktatásügyi minisztérium szakoktatásért felelős szerve [Sistemul național de educație și formare profesională] <http://www.tvet.ro/> (Utolsó letöltés: 2015. 03. 19.)
- EURÓPA 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. A Bizottság közleménye. Brüsszel, 2010.03.03. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:HU:PDF> (Utolsó letöltés: 2015. 07. 24.)

- Koppenhágai Nyilatkozat.* A Koppenhágában 2002. november 29. és 30. napján a szakoktatás és szakképzés terén folytatott európai együttműködés fejlesztéséről tartott konferencián részt vevő, a szakoktatásért és szakképzésért felelős európai miniszterek és az Európai Bizottság nyilatkozata. http://eqavet.nive.hu/download.php?filename=Koppenhagai_nyilatkozat...pdf (Utolsó letöltés: 2015. 07. 24.)
- Kőrösi István (2012): Az Európa 2020 stratégia, az EUREKA szerepe és kilátásai. *Kihívások.* 205. sz., 2012. január, Budapest: MTA Közgazdaság-és Regionális Kutatóközpont, Világgazdasági Intézet.
- Nahalka István–Vass Vilmos: *A szakképzés helye, szerepe a magyar oktatás rendszerében az esélyegyenlőtlenségek és a munkaerő-piaci igények szempontjainak figyelembevételével.* Készült az Országos Köznevelési Tanács 2009. március 12-i ülésére. www.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz (Utolsó letöltés: 2014. 07. 07.)
- Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája* (Strasbourg, 1992)
- Románia Alkotmánya* [Constituția României] <http://www.constitutiaromaniei.ro/> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 01.)
- Szakképzés-fejlesztési stratégia 2013-ig.* Oktatási Minisztérium. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. http://www.okm.gov.hu/letolt/szakke/szakkepzesi_strategia_050414.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 07. 07.)

ADATBÁZISOK

- Romániai magyar közoktatási kataszter 2013/2014-es tanévre vonatkozó adatai.* [Ministreul Educației și Cercetării științifice] kataszter.adatbank.transindex.ro/index (Utolsó letöltés: 2015. 06. 01.)
- Hivatalos Közlöny.* [Monitorul Oficial] www.monitoruloficial.ro (Utolsó letöltés: 2015. 06. 01.)
- Oktatási Minisztérium adatbázisának 2013/2014-es tanévre vonatkozó adatai.* [Baza de date al Ministerterului Educației și Cercetării științifice] www.edu.ro/ <http://static.admitere.edu.ro/2010/rapoarte/index.html> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 01.)

MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÁRPÁTALJÁN

Orosz Ildikó

ABSZTRAKT

A tanulmány a kárpátaljai őshonos magyar kisebbség iskoláztatásának és felsőoktatásba való bejutásának esélyeit, lehetőségeit és problémáit mutatja be az elmúlt években hozott oktatási törvények és módosítások ismertetésével, reflektálva az ukrán felsőoktatás egyes anomáliáira. A tanulmány fókuszába elsősorban a kárpátaljai magyar pedagógusképzés rendszerét helyeztük, ám ez belesimul az ukrán felsőoktatás általános rendszerébe, melynek bemutatása nélkülözhetetlen a kárpátaljai magyar diákok felsőoktatásba való bejutási esélyeinek és problémáinak megértéséhez. Az összegzésben megfogalmaztuk azokat a javaslatokat, melyek hozzájárulhatnak a kárpátaljai magyarság esélyegyenlőtlenségeinek csökkentéséhez a felsőoktatásba való bejutás terén.

BEVEZETÉS

Egy kisebbségi nemzetiség fennmaradásának esélyei, kultúrájának, nemzeti hagyományai átörökítésének és továbbélésének lehetőségei óriási mértékben függenek a nemzetiségi oktatás lététől és hatékony működésétől. Az iskola mint másodlagos szocializációs közeg intézményes keretet biztosít az őshonos kisebbségi közösségek anyanyelvének ápolására, fejlődésére, a nemzeti kincsek (népdalok, művészeti alkotások, irodalom, történelem stb.) megismerésére, olyan közösségi élmények átélésére, ahol a fiatalok nemcsak megismerik nemzetük kultúráját, hanem hozzá is járulhatnak annak fejlődéséhez. Ha egy ilyen, azonos gyökerekkel, nemzeti értékekkel bíró támogató közösségben fejlődik a gyermekek nemzeti identitása, akkor könnyebben találhatják meg a helyüket abban a régióban, országban, társadalomban, amelyben élnek, s megragadhatják azokat a kapaszkodókat, amelyek segítenek eligazodni az európai vagy éppen a globális kultúrában. Ehhez arra van szükség, hogy az iskolákban olyan pedagógusok dolgozzanak, akik nemcsak saját tárgyuk és a tanári/tanítói hivatás mellett elkötelezettek, hanem amellet is, hogy a kisebbségben élő gyermekekben igény merüljön fel a nemzeti értékek elsajátítása és megőrzésének fontossága iránt. Emellett azonban még egy sajátosságát is ki kell emelnünk a nemzeti kisebbségi létnek: mivel a többségi társadalom sok esetben eltérő nyelvvél, kultúrával, olykor vallási hagyományokkal bír, ezért az együtt élő nemzeti közösségeknek meg kell tanulni megismerni és tisztelni egymás nyelvét, kultúráját, vallását, annak érdekében, hogy békésen tudjanak egymás mellett élni. Egy ilyen multikulturális közegben óriási felelősség hárul a pedagógusokra is: az ő feladatuk, hogy toleranciára, empátiára és kölcsönös tiszteletre neveljék diákjaikat. Ehhez azonban az oktatáspolitikai aktorainak is megfelelő közeget kell biztosítani az interkulturális neveléshez: törvények és rendelkezések révén deklarálni kell a kisebbségek jogait, s biztosítani kell az anyanyelvi oktatást ennek minden szintjén, illetve meg kell teremteni az esélyegyenlőséget a nyelvi, szociális és egyéb hátrányok kompen-

zálásaként (Kovács, 2013; Csernicskó et al., 2012; Diószegi, 2014; Fedinec, 1996; Orosz, 2005; 2006; 2007; Soós, 1993).

A FELSŐOKTATÁS STRUKTÚRÁJA UKRAJNÁBAN. PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÁRPÁTALJÁN

Ukrajnában a kötelező általános iskolai képzés kilenc évfolyamú. Az általános iskola intézményen belüli záróvizsgákkal ér véget, mely alapján megkapják az első kimeneti bizonyítványukat a diákok. A végzősök felvételi nélkül folytathatják tanulmányaikat a középiskolákban és a szakmunkásképzőkben, felvételizhetnek a főleg reáلتagozatos tehetséggondozó intézményekbe, amit líceumoknak hívnak, a felsőfokú szakképzőkbe, amit „koledzsnek” neveznek. Érettségivel, azaz a 11. osztály után is tanulhatnak a szakközépiskolákban, szakképzőkben, ahol számukra a képzési idő rövidebb, mint az általános iskola után e rendszerbe továbbtanulók számára. Aki a középfokú oktatási rendszer részét képező szakközépiskolákban érettségizett, az érettségi mellé szakmát igazoló úgynevezett „kvalifikációját robitnyik” („szakképzett munkás”) oklevelet is kap, tanulmányait folytathatja a felsőfokú szakképzés második évfolyamán felvételi vizsga nélkül.

A felsőoktatás három szintű, eltérően a kontinentális rendszertől. Az első szint a felsőfokú szakképzés szintje, amely az általános kilenc évfolyamos iskolára épül és képzési ideje 3-4 év. A sikeres követelmény teljesítése esetén a diák érettségit és szakirányának megfelelő képesítő oklevelet szerezhethet, mely által a 2014-ben elfogadott felsőoktatási törvény értelmében „molodsi BSc” („kis BSc”) fokozatot kap. Ez a diploma feljogosítja a tulajdonosát arra, hogy szakirányának megfelelően felvételi vizsga nélkül folytathassa tanulmányait a felsőoktatási rendszer második szintjének (a BSc szint) második évfolyamán. A felsőoktatás második szintje (a BSc szint) érettségire épülő 4 éves (8 féléves) képzést jelent Ukrajnában. A BSc-t követő harmadik szint a két éves Magiszteri képzés (4 féléves), ami Nyugat-Európában Master képzésnek felel meg. Ennek két kimenete lehetséges az intézménynek akkreditációjának függvényében: Specialist vagy Magisteri (SSc, MSc) végzettség. A Magiszteri képzést követi az aspirantúra, ami a PhD-képzésnek felel meg. A felsőfokú szakképzés, azaz a „kis BSc” szint korábban Magyarországon is ismert technikusi képzést jelent, ahol a szaktárgyak kreditértékeit viheti tovább magával a BSc szint képzésébe a diák, ez biztosítja az átjárhatóságot.

A tanítók és óvónők képzése, valamint a készségtárgyak oktatóinak (éneke-zene pedagógusok, rajz és kézimunka oktatók, tornatanárok) képzése már az általános iskolára épülő képzőkben történhet, ahol a végzettek úgynevezett „molodsi szpecialiszt” oklevelet kapnak és a BSc szintű képzés második évfolyamán folytathatják tanulmányaikat.

Kárpátalján a Munkácsi Egyetem Humán Pedagógiai Képzőjében van pedagógusképzés tanító, óvodapedagógia, ének-zene pedagógus szakokon, valamint a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola Felsőfokú Szakképzési Intézetében óvodapedagógia és szociálpedagógia szakon. BSc szinten három intézményben is van pedagógusképzés: Ungvári Nemzeti Egyetem, Munkácsi Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

Az Ungvári Nemzeti Egyetemen minden szakon BSc, SSc (ez utóbbi 2016-tól megszűnik az új felsőoktatási törvény szerint), valamint MSc szinten kapnak pedagógusi diplomát: biológia, matematika, fizika, kémia, földrajz, történelem, angol, német, francia, ukrán, orosz, szlovák, cseh, román. Az egyetem a szakok keretszámaiból évente átad néhány helyet a magyar tannyelvű Humán- és Természettudományi Karnak, ahol magyar szakon

10, fizikán 6, matematikán 5, történelem szakon pedig 6 diák tanulhat államilag finanszírozott formában.

A Munkácsi Egyetemen BSc, SSz, MSc szinten van óvodapedagógusi, tanítói, ének-zene pedagógusi képzés. Magyar tannyelvű programjuk egyik szinten sincs.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán BSc szinten óvodapedagógiai, tanítói, angol, magyar, ukrán, történelem, földrajz, biológia, kémia és matematika szakon van pedagógusképzés. SSz szinten a történelem, a magyar, az ukrán, a biológia, a matematika és a tanítói szakoknak van akkreditációja, MSc szinten pedig a matematika van folyamatban.

A BOLOGNAI FOLYAMAT HATÁSA A KÁRPÁTALJAI MAGYAR FELSŐOKTATÁSRA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A BEKERÜLÉS FELTÉTELEIRE ÉS A KISEBBSÉGEK ESÉLYEINEK VÁLTOZÁSAIRA

Ukrajna 2005-ös csatlakozása a bolognai folyamathoz felgyorsított számos oktatáspolitikai folyamatot (Kovács, 2013). Felszínre kerültek olyan rendszerszintű problémák és kérdések, amelyek megoldását már nem lehetett halogatni (pl. az oktatás minősége, a korrupció elhatalmasodása a felsőoktatásban, a felsőoktatás hatékonysága stb.). A változásokat meghirdető rendeletek, koncepciók sikere mindig attól függ, hogy milyen mértékben gondolják komolyan a változtatásokat az azt meghirdető, mennyire merik föl vállalni a helyenként komoly reformokat igénylő rendelkezések megvalósítását, a lényegi kérdések megoldását, milyen hatalmi erővel rendelkeznek ezek érvényesítéséhez. Amennyiben nem merik meglépni a meghirdetett reformokat, az egész megreked a deklarációk szintjén, és a reformok helyett pótcselekvésként kisebb intézkedéseket vezetnek be, melyek hatékonysága csekély. Ez történt a bolognai folyamat bevezetésével is Ukrajnában.

A felsőoktatásban elharapózott korrupció kiküszöbölése érdekében a bolognai folyamatra hivatkozva 2006-ban egységes felvételi rendszer meghonosítását határozták el, majd létrehozták az egységes független vizsgaközpontok hálózatát. A tervek szerint a független vizsgaközpontok felállítása lett volna hivatott biztosítani az esélyegyenlőséget a felsőoktatási felvételnél, azzal, hogy egységes megmérettetést és feltételt biztosít minden jelentkezőnek. Pozitív állami hozzáállás esetén valós esélyegyenlőséget is biztosíthatott volna a kisebbségek számára, amennyiben meghagyják a felvételi rend korábbi rendszerét, ahol a diákok felvételikor azon a nyelven és abból a nyelvből vizsgáztak, amely nyelven tanultak a középiskolákban, így a magyar tannyelvű iskolák végzősei magyarul és magyarból, az oroszok oroszul és oroszból, a románok románból és románul stb. A bevezetett felvételi rendszer azonban a bolognai folyamatra hivatkozva látenszen a felsőoktatás ukránosítását célozta meg, és szűkítette a kisebbségek lehetőségét a felvételikor.

Sztaniszláv Nyikolájenko szocialista párti oktatási és tudományos miniszter 2007. július 13-án kelt, 607-es számú rendeletében kötelezővé tette minden felsőoktatási intézmény számára, hogy a 2008/2009-es tanévben a felvételt csak a független vizsgaközpontokban tett vizsgák eredményei alapján szervezhetik a felsőoktatási intézmények (2007/607-es számú rendelet). A rendelet szerint minden vizsgát csak ukrán nyelven tehetnek, még a nemzetiségi iskolák végzősei is. Továbbá minden felsőoktatási intézmény bármely szakára – így például a magyar nyelv és irodalom szakra is – minden jelentkező köteles érettségit tenni ukrán nyelvből és irodalomból, míg a magyar nyelv és irodalom kikerült a felvételi vizsgatárgyak közül.

A következő választások után az őt követő új jobboldali oktatási miniszter, Ivan Varkarcuk az adott rendeletet részben módosította a 2007. december 25-én kelt, 1171-es számú rendeletében (2007/1171-es számú rendelet). Engedélyezte, hogy a nemzetiségi iskolák végzősei szaknyelvi szöszedetet használhassanak a vizsgákon. Az ukrainai kisebbségek által generált külföldi politikai nyomásra a miniszter 2008. január 24-én kelt 33-as számú rendeletében további módosításra kényszerült, és a 2008-2009-es években engedélyezték a nemzetiségi iskolák végzőseinek a szaktárgyakból a vizsgázást az oktatás nyelvén. Az egyenlő feltételek biztosítása jegyében azonban ukrán nyelvből és irodalomból az ukrán anyanyelvű és ukrán iskolában érettségizettek, ukrán filológiára felvételizők számára készített tesztek alapján mérték/mérik fel a bármely szakra jelentkezők államnyelvi ismeretét. Az érintettek, valamint a kisebbségi érdekvédelmi szervezetek számtalan esetben fordultak a hivatalokhoz, így az oktatási minisztériumhoz, az államelnökhöz, kisebbségi ombudsmanhoz, melyben kifejtették kifogásaikat a kisebbségekkel szembeni diszkriminációval kapcsolatban:

a) Miután minden szakra, szakirányra kötelező az egységes érettségi ukrán nyelvből és irodalomból, a kisebbségi nyelven tanuló diákok hátrányos helyzetbe kerülnek, mert számukra ugyanaz a követelmény, mint az ukrán iskolát végzett ukrán anyanyelvűek számára, holott számukra ez második nyelv. A kisebbségi iskolákban ráadásul nem olyan tanterv szerint és olyan óraszámban tanulták az ukránt, mint az anyanyelvű diákok, ami természetes. Az állam nem biztosította az államnyelv oktatásának tárgyi feltételeit, mert a rendszer bevezetéséig nem adtak ki iskolai ukrán-magyar, magyar-ukrán szótárt, a tantervek és tankönyvek nem veszik figyelembe a kisebbségi nyelvek sajátosságait, nem az ukrán, mint második nyelv elve szerint készültek. Az ukrán nyelv oktatásának személyi feltételei is hiányosak, mert nem képeztek szaktanárokat a nemzetiségi iskolák számára, így az iskolákban általában olyan pedagógusok tanították/tanítják az ukránt, akik valamilyen szinten beszélnek az ukrán nyelvet, jobb esetben orosz nyelv- és irodalom diplomával rendelkeznek. A képezített ukrán nyelv és irodalom szakos tanárokat pedig a felsőoktatási intézmények arra képezték, hogy ukrán anyanyelvűek számára közvetítsék a magas ukrán nyelvi és irodalmi kultúrát, így nagy részük nehezen boldogul a kisebbségi iskolákban előforduló szakmai kihívásokkal. Az ukrán nyelv és irodalom vizsgán olyan irodalmi kérdések is szerepeltek, melyekre a kisebbségeket alig, vagy egyáltalán nem készítették fel. A kisebbségi iskolákban a reform előtt néhány évvel vezették be az ukrán irodalom oktatását heti egy-két órában úgy, hogy még irodalmi szöveggyűjtemények sem álltak/állnak a tanulók rendelkezésére, a vizsgákon viszont irodalomból különböző témájú esszét kérték számon rajtuk. A felvételi szabályzat szerint azok a diákok, akik a felvételi rendszerben nem érték el az ukrán nyelv és irodalomból a központilag rögzített minimum ponthatárt, nem nyújthatják/nyújthatják be felvételi kérelmüket a felsőoktatási intézményekbe. A 2008-as évben, a rendszer alkalmazásának első évében az ukrán vizsgát a magyar iskolában érettségizett felvételizők 40-43 százaléka teljesítette. Nem felvételizhettek, akik a szaktárgyakból jól teljesítettek, de nem érték el a meghatározott ponthatárt ukrán nyelvből és irodalomból. Azok, akik letették az ukrán emeltszintű érettségét, a felvételikor hátrányos helyzetbe kerültek az ukrán anyanyelvű és ukrán iskolát végzettekkel szemben, mert bármilyen jól teljesítettek a szaktárgyakból, összesített pontszámuk az ukrán vizsga miatt a többségnél nem érte el az államilag finanszírozott ponthatárt, így jobb esetben is csak a költségterítéses képzésre nyerhettek felvételt.

b) Diszkriminatív jellegűnek tartották az érintettek, hogy a miniszter csak két évre engedélyezte a szaktárgyak fordítását az oktatás nyelvére. Ez egyértelműen a nemzetiségi oktatási rendszer leépülését célozta meg, arra ösztönözve a szülőket, hogy ne anyanyelvű iskolákba írassák gyermeküket. Továbbá az egész rendszer ellentmondott a hatályos törvényeknek, ugyanis a kisebbségeknek csorbult az a joga, amely biztosítja az esélyegyenlőséget a felsőoktatási felvétel esetén.

Az esélyegyenlőséget szorgalmazó levelekre az oktatási miniszter nem az esélyegyenlőséget garantáló lépéseket tett, hanem az ukrán nyelv oktatására szánt óraszámokat növelte, illetve kísérletet tett a szaktárgyak ukrán nyelvű oktatásának bevezetésére a 2008. május 26-án kelt, 461-es számú rendeletében (2008/461-es számú rendelet). Az ukrán nyelv oktatásának javítását megcélzó 2008–2011 közötti időszakra vonatkozó programot adott ki. A rendelet a kisebbségek számára egy átirányításos oktatási modellt írt elő. Első lépésben a tárgyak egy részét előbb két nyelven, majd ukránul tervezték oktatni. A cselekvési tervben heti 2 órával növelték a 10. és 11. osztályban az ukrán nyelv és irodalom oktatására szánt óraszámot, ami nem pótolja/pótolhatja az ukrán anyanyelvűekkel szembeni hátrányt, nem egyenlíti ki az esélyeket, ha a követelményt az anyanyelvű végzősökhöz igazítják. A tervezet szerint Ukrajna történetét a 10. osztályban a diákok által szabadon választható órák terhére ukrán nyelven is oktatták volna plusz órákban, míg a 11. osztályban, teljes mértékben ukránul. A középiskola utolsó évfolyamán, a 11. osztályban is áttértek volna a kétnyelvű oktatásra. A rendelet előrevetítette, hogy a következő tanévben már az érettségít sem engedélyezik anyanyelven semmilyen szaktárgyból. Az ütemterv szerint az alsó tagozatban, a 2–4. osztályokban is növelték volna az ukrán órák számát, ami lehet, hogy célszerű lett volna, de csak abban az esetben, ha megváltoztatják a nyelvoktatás tárgyi és személyi feltételeit, az ukrán nyelv oktatásának módszertanát, elfogadják, hogy az ukrán a nemzetiségi diákok számára nem anyanyelv, és ehhez igazítják a követelményrendszert is. A cselekvési terv szerint 2008. július 1-ig tervezték kidolgozni azt a módszertani utasítást, mely a kisebbségi oktatási intézményekben a következő tanévtől Ukrajna történetét, földrajzát, a testnevelést, a technikát, valamint a „Haza védelme” című tárgyakat ukrán nyelven tanítanák. Tervezték kétnyelvű szakszótárak kiadását, a csoportbontást ukrán nyelv és irodalom órákon, az ukrán tanárok nyelvpótlékának növelését, a szaktanárok átképzését, hogy ukrán nyelven tudjanak tanítani, valamint könyvtár- és tankönyvfejlesztést. A rendelet ugyan hivatkozott a hatályos törvényekre, így a nyelvtörvényre, az oktatási törvényre, a Regionális Nyelvek Európai Chartájára, a nemzeti kisebbségek védelmére vonatkozó egyezményekre, de szelektíven, sajátos interpellációban. A kisebbségi nyelvek fejlesztésére, megőrzésére, támogatására vonatkozólag egyetlen határozat vagy rendelet sem született ebben az időben.

A 2010-es választások után Dmitro Tabacsnik az oroszbarát Régiók Pártjának jelöltje lett az oktatási miniszter, aki módosított a rendeleten. A 2010/2011-es tanévben a felvételi rendjét az alábbiak szerint határozta meg:

- Az ukrán továbbra is kötelező volt. A követelményrendszer továbbra is az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolát végzettek és ukrán nyelv és irodalom szakra felvételizők mércéjéhez igazodott minden szak esetében.
- Könnyítésként bevezette, hogy aki a szaktárgyból elért 170 pontot, az jelentkezhetett a felsőoktatásba akkor is, ha ukránból nem érte el az alsó, 124-es ponthatárt.
- A vizsgaközpontban tett tesztek eredményeit három évig felhasználhatták felvételizés-kor a felvételizők.

– A levelező tagozatra a felsőoktatási intézmények belső vizsgát is szervezhettek azok számára, akik 2007. előtt érettségiztek.

– Az orosz nyelvet beemelték a választható nyelvek körébe, a többi ukrainai kisebbség nyelvét nem.

A 2012-es évben kiadott Tabacsnik által irányított Minisztérium felvételi rendeletében az ukránt továbbra is meghagyta kötelező felvételi tárgyként minden szakra, de új elemeket építettek a rendszerbe:

– Az egyetemeken három, a minisztérium által előírt tárgyból a független vizsgaközpontokban tett érettségi vizsgatárgyak eredményei alapján vehették fel a jelentkezőket (ukrán nyelv és irodalom, szakiránynak megfelelő tantárgy, a felvételiző által a minisztérium szerint meghatározott 2 tantárgyból választható egyik tárgy).

– Azok jelentkezhetnek felsőoktatási intézménybe, akik a kijelölt szaktárgyból a 200-ból elérték a 140 pontot, a többiből legalább a 124-et, illetve azok, akik a szaktárgyból elérték a 170 pontot, a másik két felvételi tárgy egyikéből 124-től kevesebb teljesítmény esetén is jelentkezhetnek felsőfokú oktatási intézménybe.

– A felvételi eredmények három évig voltak érvényesek.

– A nemzetiségi nyelvet oktató szakokra – így magyar szakra is – a felsőoktatási intézmények szervezhettek belső felvételi vizsgát harmadik vizsgatárgyként.

– A minisztérium által kötelezően kijelölt felvételi tárgyak a következő anomáliákat tartalmazták: tanítói szakra matematika volt a kötelező, ugyanaz a szint, mint a matematika tanári vagy mérnöki képzésre. Óvodapedagógiára a biológia, ugyanaz a szint, mint az orvosi vagy a biológia szakra. Ukránból az ukrán bölcsész szakra jelentkezők szintjén kérték számon a többi szakra felvételiző ismereteit.

A 2013-as események (a Majdan) után¹ Szergej Kvit lett a miniszter, az ország legtekintélyesebb magánegyetemének az alapítója és rektora, aki 2014-ben új felsőoktatási törvényt terjesztett a parlament elé, és rekord gyorsasággal elfogadtatta azt (Ukraina Felsőoktatási Törvénye, 2014). Az új felsőoktatási törvény szellemében újabb változtatásokat vezettek be a felvételi eljárásban a 2015-ös évtől kezdve:

– A független vizsgaközpontokban tett vizsgák eredménye ismét csak az adott évre lett érvényes.

– Ukrán nyelvből és irodalomból minden érettségiző a független vizsgaközpontokban köteles vizsgázni, és a vizsgán ukrán nyelvből elért eredménye kerül be az érettségi bizonyítványába.

– Ukránból és matematikából kétszintű érettségit vezettek be: alapszint, és emelt szint.

– Azok a diákok, akik ukrán nyelvből és irodalomból nem teljesítették az alapszintet, nem vehetnek részt a további felsőoktatási továbbtanuláshoz kötelező független vizsgaközpontokban szervezett vizsgákon.

Ezzel az eljárással központosították az érettségit, de szétválasztották a felvételit és az érettségit: míg az érettségibe a tesztek nyelvi kérdéseinek eredménye kerül, úgy a felvételinél az irodalmi kérdések eredménye is beszámít. Az érettségi bizonyítvány a továbbtanulás jogalapja. Ukrainai továbbtanulás esetén a jelentkezők az ukrán nyelv és irodalom tesztvizsgán elért alap, vagy emeltszintű tanúsítvány pontszámával vehetnek részt, amenny-

¹ 2013 decemberében Kijev belvárosában a Függetlenség téren (Majdan) több tucat áldozatot követelő tömeges demonstrációk kezdődtek az éppen hatalmon lévő ukrán elnök, Viktor Janukovics és kormánya ellen, mivel az elnök nem írta alá az EU társulási szerződést, illetve az elhatalmasodott korrupció, az ország rossz gazdasági helyzete, s az egyes társadalmi rétegek (főleg a gazdasági, s többnyire egyben politikai elit és a többi csoport) között kialakult és egyre jobban mélyülő társadalmi szakadék miatt.

nyiben megugrották a minimális ponthatárt, ami viszont csupán az adott évre érvényes. Az ukrán nyelv és irodalom külső független tesztelése két szinten történt: az érettségizők alap- és emeltszintű tesztek között választhattak bejelentkezéskor. A továbbtanulók esetében a felsőoktatási intézmények felvételi szabályzata határozza meg, hogy alap- vagy emeltszintű teszt szükséges az adott szakra, és ennek eredménye hányad részét képezi az elérhető maximális pontszámnak. A legtöbb ukrainai felsőoktatási intézmény az alapszint küszöbének számító 100 pontban határozta meg a jelentkezéshez szükséges minimális ponthatárt.

A tanév folyamán a független tesztek értékelése is változott. Az Európában használt értékelési rendszerek ötvözetét vették alapul és alsó ponthatárt (úgynevezett küszöböt) szabtak a felvételizők számára. Aki ezt eléri, az jelentkezhet felsőoktatásba. Az alapszint 58 feladatból állt, melyek teljesítéséért maximum 104 vizsgapontot kaphatott mindenki. Az emeltszint 74 feladatból állt, és maximum 136 vizsgapontot lehetett szerezni. A teszteken elért vizsgapontokat átvezették egy 100-tól 200 pontig terjedő skálára. A felvételizők ezzel az eredménnyel vehetnek részt a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásában Ukrajnában.

A külső független tesztelést értékelő munkacsoport a vizsga után a kitöltött tesztek eredményei alapján állapította meg, hogy mi a minimális átmenő pontszám. 2015-ben ezt 22 vizsgapontban állapították meg ukrán nyelv és irodalomból. Ez azt jelenti, hogy 22 vizsgapont esetén kapta meg a felvételiző a felsőoktatási továbbtanuláshoz szükséges 100 pontot, minden további vizsgapont ezt a pontszámot növelte. Minden felvételiző kapott plusz 5 pontot, mert a bizottság szerint öt kérdésre, a 29-33 közötti feladatsorokra nem lehetett egyértelmű választ adni, így az alapszint eléréséhez elegendő volt 17 vizsgapontot teljesíteni.

Az idén az ukrán nyelv és irodalom független tesztelésen elért eredmények alapján a teszt nyelvtani részén elért vizsgapontok egyben az érettségi jegyet is jelentik ukrán nyelvből, amit konvertáltak 1-től 12-ig terjedő skálára. Az érettségi esetén nem határoztak meg átmenő ponthatárt. Az ukrán eredménye így az érettségi átlagpontszámára hat ki, aminek részarányát a felvételi összpontszámban a felsőoktatási intézmények határozzák meg. Például a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola felvételi bizottsága a következőképpen döntött a pontszámításról: a független vizsgaközpontban tett ukrán alapszinten elért eredmény az összpontszám 20 százalékát, a szaktárgyi vizsgaeredmény az 50 százalékát, az intézmény által kijelölt harmadik tárgy a 20 százalékát, az érettségi bizonyítvány átlaga pedig a 10 százalékát teszi ki.

Az ukrán nyelv és irodalom tesztvizsgán 2015-ben 275 ezer érettségiző vett részt. Eből mindössze 14 tanuló dolgozatára adtak maximális vizsgapontot. Ők az alapszintet választották. Az emelt szinten egyetlen diák sem ért el maximális tesztpontot. 142 diáknak megadták a 200 pontot. Ez annak köszönhető, hogy az alapszinten nemcsak a maximális 104 vizsgapontra adtak 200 pontot, hanem már 102-re is. Emelt szinten 136 volt a maximum vizsgapont száma, de 132-től már mindenki 200 pontot kapott. A 142 diák közül, aki 200 pontot kapott, 127 tanuló az alap, 15 pedig az emelt szintű feladatsort választotta. A 275 ezer résztvevőből 23125 diák nem érte el az alsó ponthatárt.

Több érettségiző szabálytalanságot követett el, így munkájukat nem értékelték. Az oktatási minisztérium azonban engedélyezte, hogy a kihágást elkövető diákok az iskoláikban külön vizsgát tegyenek ukrán nyelvből annak érdekében, hogy ők is kapjanak érettségit. Erre a vizsgára a felvételi eljárás után augusztusban kerülhet sor.

A felvételi alappontszámot elérték számát iskolánként a hivatalos honlapon június végéig kell közzétenni.

Az iskolák önkéntes adatszolgáltatása alapján a kárpátaljai magyar tehetséggondozó oktatási intézmények, líceumok és gimnáziumok 2015-ben az ukrán tudók arányát (olyan szinten, hogy tanulmányaikat folytathatják a felsőoktatásban) hetven, míg a többi középiskolák harminc százalékra becsülték. A magyar iskolák 904 végzőse közül összesen 342 végzős jelentkezhet Ukrajnában felsőoktatási intézménybe, amennyiben leteszik a szakirányi vizsgákat a központi rendszerben, és elérik az alsó ponthatárt.

A felvételi vizsgatárgyak szempontjából is központosított a felvételi rendszer. A minisztérium határozza meg, hogy a kötelező ukrán mellett szakonként melyik a fő tárgy és a kötelező harmadik tárgy esetében melyik tárgyak közül választhat az intézmény. Amennyiben a felvételiző ukrán nyelvből és irodalomból nem érte el a küszöböt a független vizsgaközpontban, bármely szakon is szeretett volna továbbtanulni, nem nyújthatja be jelentkezését. 2015-től már a következő szakjának megfelelő versenyvizsgán sem vehet részt. Ukránból a követelmény mindenki számára egységes, ugyanazt a tesztet kéri számon, amit az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolában érettségizett és ukrán szakra felvételizőtől. Tehát a központosított felvételi szelekció elsődleges szempontja az ukrán ismerete, majd ezt követheti a szaktárgyi ismeret. A felsőoktatási intézmények nem vizsgáztatnak, a független vizsgaközpont által kiállított tanúsítványok, úgynevezett „szertifikátok” alapján rangsorolják a jelentkezőket. A jelentkezők rangsora felvételi alatt és utána is nyilvános. A jelentkezők három intézménybe, azon belül öt szakra nyújthatják be felvételi kérelmüket, azaz a független vizsgaközpontban tett vizsgaeredményeik tanúsítványának másolatát. Az eredeti tanúsítványt a felvétel után abban az intézményben kell leadni, melyben tanulni szeretne, ez a felvételi eljárás követelménye. A minisztérium által működtetett honlapon bárki nyomon követheti, hogy intézményenként melyik szakon hányadik helyen áll a rangsorban. A beiratkozásra öt napot adnak. Miután a felvételt nyertek közül valaki beiratkozott valamelyik intézménybe és ezt az intézmény visszaigazolta, a központi rendszer a többitől törli a nevét, és a várakozó listán szereplő jelentkezők egy pozícióval feljebb kerülnek.

Az óvodapedagógiára az ukrán mellett a biológia a fő tárgy, ugyanaz a szint, mint az orvosira, az elemi iskolai tanítói szakra a matematika, ugyanaz a szint, mint a mérnökre vagy az elméleti matematikára. Magyar nyelv nem lehet felvételi tárgy a független vizsgaközpontokban, így még harmadik tárgyként sem iktathatja be azt egy-egy intézmény. Több éves küzdelem után sikerült elérni, hogy magyar szakra legalább belső vizsgát tessenek a jelentkezők, mert a rendszer bevezetése utáni első években a felvételiztető intézménynek még arról sem volt információja, hogy a magyar szakra jelentkezők tudnak-e egyáltalán magyarul, mert az előírás szerint ukrán, idegen nyelv, és Ukrajna története tárgyakból kellett tanúsítványt benyújtaniuk a jelentkezőnek. A többi szakra ez nem vonatkozik. Így a kárpátaljai magyar óvodák és iskolák számára pedagógusokat képező, a magyar állam költségein működtetett II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tanárai az oktatás kezdetéig nem tudják, hogy a különböző szakokra felvételt nyert hallgatók tudnak-e, és milyen szinten magyarul, miután minden érvényes tanúsítvánnyal rendelkező jelentkezését el kell fogadni (Orosz, 2006b).

SZAKINDÍTÁS

A szakindítás is merev rendszerben zajlik. A szakindításkor egy önértékelési dokumentumcsomagot kell előkészíteni és benyújtani a minisztériumba, melyben az szakindítás tárgyi, személyi és módszertani feltételeinek megfelelő állapotot kell igazolni. A feltételek szempontjából viszont számos előírás abszurdnak tűnhet európai szemmel. Például az intézményben minden hallgatóra biztosítani kell a 1,5-2 négyzetméter alapterületet, ami az oktatásra használható területet jelenti, továbbá annak meglétét alá kell támasztani tulajdonjogi okiratokkal a teljes létszámmra vonatkozóan. Előírás, hogy hány hallgatóra hány számítógépet kell biztosítani, és számítógépenként 6 négyzetméter alapterületet. Norma szerint minden tantárgyból legalább kétféle, az ukrán minisztérium által jóváhagyott tankönyvet kell biztosítani (mennyiségileg öt hallgatóra egy példányt). Módszertani szempontból minden évfolyam mindegyik tantárgyára ki kell dolgozni a tanmenetet, az előadásokat, azaz a főiskolai jegyzetet, a diákok önálló munkáját segítő módszertani csomagokat, útmutatókat, a terep- és szakmai gyakorlatok rendszerének leírását, követelményrendszerét, a számonkérés rendszerét. Minden tárgyhoz előre el kell készíteni a modulzáró dolgozatok kérdéseit, azaz a tantárgyi adatbankot. Ami az oktatás minőségének biztosítását jelentő személyi feltételeket illeti, nagyon szigorúak a szabályok. Az előadásokat minden tárgyból csak fokozattal rendelkező főállású tanár tarthatja. Főállásúnak az számít, akinek a munkakönyve az intézményben van, amit le szoktak ellenőrizni. Az előadások tíz százalékát akadémiai nagydoktornak kell oktatnia, a szemináriumokat master fokozatúak is vezethetik. Minősített oktatónak az számít, aki ukrainai eljárásban szerzett kandidátusi, nagydoktori fokozattal illetve professzori, docensi ranggal rendelkezik. A külföldön szerzett PhD fokozatok statisztikailag nem számítanak minősítettnek mindaddig, míg azt Ukrajnában nem honosítják. A honosítás során meg kell ismételni a fokozatszerzési eljárást, azaz véddel zárul egy kijelölt bizottság előtt, amely tagjai titkos szavazással eldöntik, hogy a dolgozat és a véde alapján az illető megkaphatja-e a PhD fokozata helyett az ukrán kandidátusi fokozatot. Bármilyen az oktatáshoz szükséges bérlemény, labor, tangazdaság stb. (például tornacsarnok) csak abban az esetben számít statisztikailag az alapterületbe, ha hosszú távú, legalább két oktatási ciklusra érvényes közjegyzőnél ellenjegyzett szerződés van a bérlők és a tulajdonos között. Ez azért problematikus, mert egy kiszámíthatatlan politikai-gazdasági helyzetben nem szívesen kötnek ilyen hosszú távú szerződést a tulajdonosok. Normatív módon szabályozzák a kollégiumi helyek számát, a szükséges könyvvállományt, a szakfolyóirati előfizetéseket, a felszereléseket, a laborokat. Kérdés, hogy amennyiben minden intézményben egyforma szigorral számonkérnék az előírásokat, hány intézmény működhetne tovább. Kisebbségi oktatáspolitikai aktorok tartanak attól, hogy a kisebbségi felsőoktatási intézmények aránytalan mértékű hátrányt szenvedhetnek a végrehajtás során (Kárpátalja Ma, é.n.a; é.n.b).

Amennyiben a benyújtott dossziét formailag és a normatívák szerint elfogadhatónak találja az illetékes, kijelölt miniszteri tanácsos, a miniszter rendeletével egy látogató bizottságot küld az intézménybe. A bizottság legalább két főből áll, akik nem ismerhetik egymást. A kiválasztásuk általában úgy történik, hogy egy keleti és egy nyugati régió egyetemének lehetőleg nagydoktori vagy akadémiai tagsággal bíró prominens személye lehet. A látogató bizottság a helyszínen leellenőrzi, hogy az önértékelés reális-e, majd többoldalas jelentésben összefoglalja azt. A személyi állományra vonatkozó adatokat, a módszertani ellátottságot és a technikai felszereltséget minden esetben kontrollálják. Pozitív jegyző-

könyv esetén az Állami Akkreditációs Bizottság illetékes szakbizottsága elé kerülnek a dossziék, majd pozitív döntés után a bizottság is dönt arról, hogy kiadható-e a szakindítási engedély. A szakindítási engedély egy képzési ciklusra szól (BSc esetén 4 évre, MSc esetén 2 évre), amely végén kezdeményezni kell a szak akkreditálását. Az akkreditálási eljárás majdnem megegyezik a licencálásával, de itt a látogatóbizottság felméri a végzősök tudását is. Ez azt jelenti, hogy a helyszínen három kijelölt tárgyból dolgozatot írat, aminek az eredményét összeveti a kollégák által íratott dolgozatok eredményével. Az akkreditáció öt évre szól, majd újra kérelmezni kell.

A szakindítás azzal kezdődik, hogy az intézmény kidolgozza és jóváhagyatja több szinten a képzés koncepcióját, képzési és képesítési, értékelési leírását. Az óratervek alapját az államilag előírt tantárgyi normatívák, az állami szabványok adják, melyben csekély eltérést lehet eszközölni. Néhány tárgyat az intézmény nevezhet meg mint választhatót. 2016-tól az új felsőoktatási törvény értelmében ez változni fog. Csökkentik a kötelező tárgyak számát, és az intézményi kínálatból a diákok választhatnak tárgyakat.

Az előírások szerint több tantárgyi csoportot kell kínálni. 1) Egyrészt általános ismereti tudományos felkészítést biztosító tárgyakat, melyhez bölcsészettudományi, társadalomtudományi, közgazdasági és matematika és természettudományi tárgyak tartoznak. 2) Másrészt szakmai, gyakorlati felkészítést. 3) Harmadrészt pedig az intézmény és a diákok által választható tárgyakat.

Például minden szakon tanulnak filozófiát, pszichológiát, pedagógiát, közgazdasági alapismereteket, szociológiát, politológiát, Ukrajna történetét, ukrán és egyetemes kultúrtörténetet, ukrán nyelvet, ukrán hivatali nyelvet, polgárvédelmet, informatikát, valeológiát, ökológiát.

KÉPZÉSI STRUKTÚRA

Az oktatás a BSc szinten négy éves, nyolc féléves. Ez annak tudható be, hogy a középiskolai képzés 11 évfolyamos, így számos általános ismereti tárgy oktatását a felsőoktatásba helyezték át. Mindez változni fog, amint Ukrajna a 2015-2025-re tervezett stratégia szerint visszatér a 12 évfolyamos középiskolai oktatásra. Annak bevezetése után a BSc képzés az európai normák szerint 6 szemeszteres, azaz 3 évfolyamos lesz. A magisztratúrának nevezett MSc képzés az új felsőoktatási törvény értelmében 2016-tól igazodik a nemzetközi normákhoz és négy szemeszteres lesz, az eddigi két szemeszter helyett. Megszűnik a két szemeszteres, teljes egyetemi képzésnek számító „Specialist” képzés, ami szakirányú teljes felsőfokú képzésnek számított Ukrajnában. Megmarad viszont az általános iskolára épülő, technikus képzéshez hasonlító, korábban „Molodsiy szpecialisznak” („ifjú szakembernek”) nevezett képzés, amit 2016-tól „molodsiy BSc” („kis BSc”) képzésnek neveznek. Ennek a sajátossága, hogy a 9 évfolyamos általános iskolára épül és 1,5-3 évvel hosszabb, mint a középiskolai képzés. Kimenatként az érettségi mellé felsőfokú szakképzési oklevelet is kapnak, mely továbbtanulás esetén kreditátvitellel lehetőséget biztosít arra a végzeteknek, hogy a BSc képzés második évfolyamán folytassák tanulmányaikat.

A szemeszter 18 hetes szorgalmi időszakból és vizsgaidőszakból áll. Az új felsőoktatási törvény szerint 2016-tól a szemeszterek 15 hetesek lesznek, csökkentik a tantárgyak számát, több időt hagynak az önálló felkészülésre és a vizsgákra. A tárgyakat kreditrendszerben határozták meg. Egy kreditértékű tárgynak számít a heti két kontaktórában egy

szemeszteren át oktatott tárgy. Az integráció miatt egy tárgy kreditértékét minimum 3 kreditben határozták meg 2016-tól. Rendelet szerint egy szemeszterben egy diák kötelező megterhelése nem állhat több mint nyolc tárgyból. Fakultációként felvehet több tárgyat is az intézményi kínálatból. A szaktárgyi „görgetés” fogalma nem létezik. Azok a diákok, akik nem fejezik be sikeresen a második szemesztert, kiesnek a képzésből, és egy újabb sikeres felvételi eljárás után lehetnek ismét diákok. A harmadik és negyedik évfolyamon a sikertelen vizsgák eredményeként jogviszonyuk megszűnik, de a következő tanévben annak visszaállítását kezdeményezhetik. A jogviszony visszaállításakor abban a szemeszterben folytatja a kérelmező tanulmányait, amelyekben abbahagyta, és csak annak sikeres teljesítése után kerülhet a következőbe.

A képzés szerves része a terepgyakorlatok és szakmai gyakorlatok rendszere. A terepgyakorlat során a szakmához szükséges nem iskolai keretek közötti ismereteket sajátíthatják el a hallgatók. Például földrajzból van természetismereti, gazdasági gyakorlat. Az egyikben a vidék, az ország és a Kárpát-medence természeti sajátosságaival ismerkednek meg egy-egy tíznapos túrán, míg a gazdasági gyakorlat üzem- és gyárlátogatást feltételez. A pedagógiai gyakorlatban előbb iskolákban hospitálnak egy-egy napot, majd az utolsó szemeszterben hathetes gyakorlaton próbatanításon vesznek részt egy kijelölt oktatási intézményben.

A testnevelés óráknak nincs kreditértékük. Heti két óra órarendileg kötelező az 1-4. szemeszterben, míg a másik kettő szakköri foglalkozásokkal teljesíthető, de beírást kell szerezni a teljesítésről. A nyelvi képzések eddig kötelezőek voltak. Ukrán társalgási, hivatali és szaknyelvet hét szemeszterben tanultak, idegen nyelvet 4 szemeszterben. Az új törvény erre nem ír elő kötelező órát, de a diplomát nyelvvizsgálóhoz köti, aminek a rendszerét még nem alakították ki. A második évfolyamtól kezdve a diákok a tanszékek kínálatából választva évfolyammunkát írnak, amit belső tanszéki védésen értékelnek. A hetedik szemeszterben még évfolyamunkájuk van, majd a 8. szemeszter végén komplex államvizsgát tesznek a szaktárgyból és megvédik a diplomamunkájukat. A diplomamunka általában a korábbi évfolyamunkák kutatásaira épül, és egy 40 oldalas munkát jelent. Ebben a félévben kerül sor a hathetes iskolai pedagógiai gyakorlatra.

ÖSSZEGZÉS

A felsőoktatásba kerülés a kárpátaljai anyanyelvű/anyanyelvi oktatás alapproblémája marad. A bolognai folyamatra hivatkozva, az esélyegyenlőség megteremtése érdekében olyan belépési szabályokat alkalmaznak, ami a kisebbségeket igyekszik kizárni a rendszerből. Például azzal, hogy központosított rendszerben, úgynevezett vizsgaközpontokban tett felvételik alapján jelentkezhetnek főiskolára. A felvételi vizsgatárgyakat is a minisztérium határozza meg, az egyetem csupán az eredményeket igazoló tanúsítványokat kapja, és ez alapján állít rangsort. Minden szakra kötelezővé tették az ukrán nyelvet és irodalmat, óvodapedagógiára az a biológia a kötelező, ami az orvosira. Ukrán nyelvből nem a nemzetközi normák szerinti kompetenciákat kérik számon, mint a többi nyelvekből felvételikor, hanem az anyanyelvi szintet, annak standard változatát, amit az ukrán anyanyelvűek, és ukrán filológiára felvételizők számára készítettek. Amennyiben a jelentkező nem ér el egy adott évre meghatározott küszöböt ukránból, úgy nem jelentkezhet semmilyen szakra sem. Az ukrain kisebbségek nyelvéből, így a magyar, a román és a szlovák nyelvből nem

szerveznek vizsgát a független vizsgaközpontokban, csupán oroszból, ezért az egyetemek nem hirdethetik meg vizsgatárgyként a felvételikor egyik szak esetében sem. Így a magyar képzést folytató felsőoktatási intézmények nem tudják, hogy beszélnek-e magyarul a magyar programra jelentkezők.

A felsőoktatásba kerülés szempontjából a jelenlegi helyzetet figyelembe véve felértékelődik a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola léte. Az intézmény folyamatos, stabil működéséhez szükséges alaptámogatás megteremtése, működési feltételeinek, ingó- és ingatlan-állományának javítása még mindig a leghatékonyabb felzárkóztatási programnak tekinthető. Egyrészt, mert ide főleg a magyarok jelentkeznek, így a verseny kiegyensúlyozottabb. A felvételi pontszámba beszámított ukrán miatt kisebb a hátrányuk, mert egyelőre nem nagy számban jelentkeznek ukrán iskolában érettségizettek. Az intézmény léte előremozdította az Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Karának létrejöttét, amit már a hetvenes években kezdeményeztek, de míg nem volt alternatív képzés, az állam ezt nem tartotta fontosnak. A főiskolán főleg ukrainai akkreditációval rendelkező pedagógusképzés folyik. A finanszírozás alapjában véve megoldott a magyar állam támogatásának köszönhetően. Az intézmény – mely ukrán állami támogatásban nem részesül – nem tud felvállalni minden képzést, amire igény és szükség lenne a magyar közösség szempontjából. Célszerű lenne azokon a szakokon, amelyek államnyelven tanulhatók, és Ukrajnában inkább állami privilégium (jogász, orvos, fogorvos, állatorvos, nemzetközi kapcsolatok stb.) célirányos helyeket elkülöníteni a kárpátaljai magyarok számára, ahová egymásközi versenyeztetés alapján kerülhetnének be. Például ukrainai ösztöndíjak biztosításával lehetne ezt segíteni a magyarság számára nagy fontossággal bíró hiányszakokon. Az esélyegyenlőség biztosítása és a felzárkóztatási program része lehetne a magyar nyelvű vagy részben magyar nyelvű felsőoktatási képzési kínálat bővítése az állami intézményekben, különösen a teljes egyetemi képzés előszobáját jelentő felsőfokú szakképzés területén. Ebben az esetben a figyelmet arra kell fordítani, hogy elkerüljük az átfedéseket, a túlképzést egy-egy szakon belül, tehát azokon a szakokon célszerű indítani, ahol nincs elismert anyanyelvű képzés. Arra is figyelmet kell fordítani, hogy Ukrajnának adót fizető állampolgárok képzéséről lévén szó, akik vélhetően az ukrán munkaerő-piacon helyezkednek el, a képzéseket ukrán állami finanszírozással indítsák. A magyar állam a szaknyelvi továbbképzéshez, a szakkönyvtárak működtetéséhez, a szakmai gyakorlatok és a részképzések szervezéséhez nyújthatna támogatást. A szakindításnál a piacképes szakok szervezését preferálják.

A 2014-ben elfogadott Ukrajna új felsőoktatási törvénye deklarálja az európai felsőoktatási értékeket, az intézményi autonómiát, tanszabadságot ígér, szerkezeti és tartalmi változásokat ír elő, fontos szempontnak tartja a tanárok és a diákok mobilitását. A törvény – mint a legtöbb eddig Ukrajnában elfogadott törvény – érvényessége az alkalmazáson, végrehajtáson fog múlni. Sikerül-e a törvényhez igazítani az érintett más törvényeket, számos rendeletet? Sikerül-e az érintettek fejében is megvalósítani ezeket a változásokat? Képesek lesznek-e mindegyre azok a hivatalnokok, akik még a szovjet rendszerben szocializálódtak, és egy két évtizede rutinszerűen végzik munkájukat.

IRODALOM

- Csernicskó I.–Orosz I.–Ambrus P.–Kristafori O. (2012): *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*. 2008. In Orosz Ildikó (Szerk.): *Két évtized távlatából*. Ungvár: PoliPrint. 67–242.
- Diószegi L. (Szerk.) (2014): *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Oktatási konferencia anyagai. Beregszász, 2013. április 17. Budapest: Teleki László Alapítvány. 115.
- Fedinec Cs. (1996): *A magyar tan nyelvű iskolahálózat Kárpátalján*. Anyanyelvű oktatásunk. Szabadka: MTT Könyvtár 1.
- Kovács K. (2013): The Bologna Process in Ukraine. In: Kozma Tamás–Rébay Magdolna–Óhidy Andrea–Szolár Éva (Szerk.): *The Bologna Process in East-Central Europe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 321–354.
- Orosz I. (2005): *A magyar nyelvű oktatás helyzete az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében*. Ungvár: PoliPrint.
- Orosz I. (2006a): A KMTF hasznosulásának vizsgálata Kárpátalján. In: *Felsőoktatási támogatások és hasznosulások Kárpátalján*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint–KMF. 113–156.
- Orosz I. (2006b): A magyarországi támogatások hasznosulásának vizsgálata Kárpátalján a többségi és kisebbségi lakosság körében. In: *Felsőoktatási támogatások és hasznosulások Kárpátalján*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint–KMF. 297–306.
- Orosz I. (2007): *A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005)*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint–KMF. 408.
- Szoós K. (1993): Magyar tudományos élet Kárpátalján. *Magyar Tudomány*. 1993/5. 635–638.

DOKUMENTUMOK

- Ukrajna Felsőoktatási Törvénye*. (2014) [Zakon Ukrajini pro viscsu osvzitu (2014), VVR, N 37-38, szt. 2004] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 30.)
- 2007/607-es számú rendelet: Ukrajna oktatási miniszterének 607. számú 2007. július 13-án kelt rendelete az emeltszintű vizsgaközpontokban az érettségik rendjéről. [Pro provedennyyu 2008 roci zovnyisnyoho nezalezsnoho ocynyuvannya navcsalnih doszjahneny vipusznnykiv zahalynoosvzitivnih navcsalnih zaklagyiv] www.mon.gov.ua (Utolsó letöltés: 2015. 06. 30.)
- 2007/1171-es számú rendelet: Ukrajna oktatási miniszterének 1171-es számú 2007. december 25-én kelt rendelete a független felvételi rendszerben használatos értékelésről azon végzős diákok számára, aki felsőoktatási intézményben szeretnének továbbtanulni [Pro zovnyisne nezalezsne ocynyuvannya navcsalnih doszjahneny vipucnykiv navcsalnih zaklagyiv szisztemi zahalnoji szerednyoji osvziti, jaki vijavili bazsannya vsztupati do viscsih navcsalnih zakladiv u 2008 roci] www.mon.gov.ua. (Utolsó letöltés: 2015. 06. 30.)
- 2008/461-es számú rendelet: Ukrajna Oktatási miniszterének 2008. május 26-án kelt 461. számú rendelete az ukrán nyelv oktatásának javításáról a 2008–2011 időszakra vonatkozólag. [Pro zatverdzennya halizevoji prohrami polisennya vivcsennya ukrajinszkoji movi u zahalnoosvzitivni navcsalnih zakladah z navcsannym movami nacionalnih mensun na 2008–2011 roku] www.mon.gov.ua. (Utolsó letöltés: 2015. 06. 30.)

FOLYÓIRATCIKKEK A SZERZŐ MEGJELÖLÉSE NÉLKÜL

- Kárpátalja Ma* (é.n.a): Ellenőrzések a Munkácsi állami Egyetemen. *Kárpátalja.ma*, <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/oktatas/17985-ellenorzesek-a-munkacsi-allami-egyetemen> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 30.)
- Kárpátalja Ma* (é.n.b): Monopolizálnák Kárpátalja felsőoktatását? *Kárpátalja.ma*, <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/oktatas/18020-monopolizalnak-karpatalja-felsooktatasat> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 30.)

FEJLŐDÉS ÉS VERSENY. MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZLOVÁKIÁBAN

Bacskai Katinka & Morvai Tünde & Csánó Júlia

ABSZTRAKT

A szlovákiai magyar nyelvű felsőoktatásról, a hallgatókról, az intézményekről, múltjukról és jelenükről viszonylag sok tanulmány látott napvilágot. Ezekből a tanulmányokból megismerhetjük azokat az utakat, amelyek egy-egy intézmény létrejöttéhez, a bolognai folyamatra való integrálódásához, helykereséséhez, esetleg megszűnéséhez vezetett (Dolník, 1994; Kozma & Buda, 1997; Szigeti, 1997; Keller, 2004; Bauer, 2004; Albert, 2004; 2006; Sidó, 2004; 2006; Bordás, 2010; Bacskai, 2011). A kisebbségi oktatás vizsgálata kiemelten érdekes kérdése a felsőoktatás-kutatásnak, hiszen sajátos erőterben mozognak az intézmények (Kozma, 2011), amelyek egyben felelősek azért is, hogy az adott kisebbségi helyzetben élő közösség értelmiségéről és tudományos elitjéről gondoskodjanak (Szabó, 2000; Wanek, 2000; Tonk, 2000). Ezen belül is kiemelt figyelmet érdemel a kisebbségi nyelven folyó tanár- és tanítóképzés, amely a diplomások számának növelése mellett az anyanyelvi oktatás feltételeinek megteremtéséért, valamint az alap- és középfokú oktatás minőségéért is felelős (Keller, 2004; Fazekas, 2007). Ez a tanulmány a fent hivatkozott írások sorába kíván beállni, helyzetképet rajzolni a hatályos szabályozásról és a Szlovákiában jelenleg működő magyarul (is) oktató pedagógusképző helyekről. Tanulmányunk részben történelmi hátteret kínál, részben egészen friss információkat tartalmaz, ezért forrásaink között nemcsak tanulmányok, hanem publicisztikák és az intézmények hivatalos honlapjai is szerepelnek.

BEVEZETŐ

A határon túli területeken a magyar nyelvű tanárképzés három formában jelenik meg: teljes egészében magyar képzést folytató intézmények, párhuzamosan szlovák és magyar nyelvű képzést folytató intézmények, karok vagy intézetek, továbbá a magyar nyelvi és irodalmi, illetve hungarológiai tanszégeket működtető egyetemek. A mai Szlovákia területén számtalan olyan felsőoktatási intézmény létesült, melyek szakjai között a pedagógia is szerepel, azonban ezeknek csak kis része foglalkozik a magyar pedagógusok képzésével. Tanulmányunk célja, hogy ezeket az intézményeket, történetüket, jelenlegi működésüket bemutassuk az olvasónak.

A szlovákiai magyar tanárképzés bemutatását szeretnénk a szlovákiai magyarság számarányának és iskolázottságának rövid ismertetésével kezdeni, hogy közelebb hozzuk azt a nemzetiségi közeget, amelyben az intézmények működnek. A tízevenkénti népszámlálás adataiból láthatjuk, hogy a magyar népesség folyamatosan csökken, melynek éppúgy oka az asszimiláció, mint a magyar családokra jellemző alacsonyabb születésszám.¹ Az 1. táblázat adataiból láthatjuk, hogy az oktatási expanzió a magyar nemzetiségűek körében is

¹ 1991-ben 10,8 százalék, 2001-ben 9,7 százalék, 2011-ben 8,5 százalék volt a magyar nemzetiségűek számaránya.

megfigyelhető, iskolázottsági mutatóik azonban tendenciózan elmaradnak a többségi nemzet mutatói mögött. Ezért is érdemes kiemelt figyelmet a magyar nyelven folyó tanár- és tanítóképzés, amely a diplomások számának növelése mellett az anyanyelvi oktatás feltételeinek megteremtéséért, valamint az alap- és középfokú oktatás minőségéért is felelős (Keller, 2004; Fazekas, 2007).

1. táblázat. Iskolai végzettségi mutatók Szlovákiában (oszlopszázalék).

Iskolai végzettség	Szlovákia összesen			Magyar nemzetiségűek összesen		
	1991	2001	2011	1991	2001	2011
Iskolai végzettség nélkül	25,4	20,4	15,7	21	16,3	13,3
Általános iskola	28,7	21,1	15	39,5	30,5	22
Szaktanárképző	19	19,7	13,4	19,4	23,2	16,2
Szakisola	2,1	3,8	9,7	1,9	2,7	10,5
Középisola	18,3	25,6	29,6	14,9	22,1	27,5
Egyetem/főisola	5,8	7,9	13,8	2,9	4,5	8,7
Nincs adat	0,7	1,6	2,8	0,4	0,8	1,8
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Szlovákiai Népszámlálás (1991; 2001; 2011)

A SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉS JOGI HÁTTERE

Ebben a fejezetben áttekintjük a szlovákiai magyar pedagógusképzés jogi hátterét, hogy bemutassuk, milyen körülmények között működnek jelenleg az intézmények, illetve milyen szabályozás vonatkozik a munkaerőpiacra kilépő pedagógusokra. Az áttekintéshez két törvényt érdemes kiemelni: egyrészt a pedagógusképzésre általánosságban érvényes felsőfokú képzésre vonatkozó törvényt, másrészt már a szakma gyakorlásának feltételeiről, pedagógusokról és szakmai alkalmazottakról szóló törvényt.

A szlovákiai felsőoktatást elsősorban a 131/2002-es számú a főiskolákról szóló törvény és az azt követő módosítások szabályozzák. 1999-ben Szlovákia is kinyilvánította az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozási szándékát a Bolognai Nyilatkozat aláírásával. 2005 szeptemberétől megtörtént a felsőoktatás strukturális átalakítása a három szintű képzés (alap (BA/BSc), mester (MA/MSc) és doktori (PhD, DLA)) bevezetésével. A rendszer sok szempontból hasonló a magyarországiéhoz, azonban van néhány lényeges eltérés is. Ilyen például az óvónőképzés és a tanítóképzés, mivel ez utóbbi Szlovákiában mesterfokon történik. Az óvodapedagógiai képzés (BA/BSc) alapképzés keretében folyik, melyre ráépül a mesterszintű (MA/MSc) 1-4.osztályos tanítóképzés. A mester diplomát megszerzett pedagógusok ezáltal óvónői képesítést is kapnak. A három éves alapképzés azon túl, hogy a mester szintű alsó tagozatos pedagógusok képzésére készít elő, nem csupán az óvodapedagógusi szakma gyakorlására jogosít, hanem iskolai szabadidőközpontokban nevelői, valamint pedagógiai asszisztensi képesítést is nyújt.

A nappali tagozatos hallgatók a törvény értelmében tandíjmentesen szerezhetik meg első diplomájukat az állami felsőoktatási intézményekben előírt tanulmányi idő keretében. A 2008/2009-es tanévtől a levelező tagozatos hallgatók számára bevezették a tandíjat, míg korábban a nappali tagozatos hallgatóhoz hasonlóan tandíjmentesen tanulhattak a felsőoktatásban (Morvai, 2015).

A magyar nyelven oktató felsőoktatási intézményekre vonatkozó külön törvény nem létezik, a többi szlovákiai főiskolával és egyetemmel együtt a fent említett „felsőoktatási törvény” szabályozza a magyar nyelvű intézményeket is, szükség esetén utalva az államnyelvtől eltérő nyelvhasználatra. A törvény rendelkezik például az államvizsga megszerzéséhez szükséges szakdolgozat megírásának nyelvéről, miszerint az eltérhet az államnyelvtől, azonban a szakdolgozat absztraktját az államnyelven is szükséges benyújtani (51. § (3)) (Morvai, 2015).

A pedagógus alkalmazottakról és szakmai alkalmazottakról szóló 317/2009-es számú törvény és az ehhez kapcsolódó kontinuális képzésről, kreditekről és atesztációról² szóló 445/2009-es számú oktatási minisztériumi rendelet részletesen szabályozta a pedagógusok továbbképzési rendszerét. A törvény jelentősége a pedagógus életpályamodell bevezetésében nyilvánul meg, melyhez kapcsolódóan szabályozza a pedagógusok jogállását, jutalmazási keretét. A hozzá kapcsolódó (445/2009) rendelet pedig foglalkozik a pedagógusok szakmai fejlődésével, továbbképzésével. A magyar nyelvű iskolák pedagógusai számára kiemelten fontos tétel, hogy joguk van az oktató-nevelő tevékenység nyelvén a szakmai továbbképzéshez.

A pedagógus életpályamodell kialakításával nyilvánvalóvá váltak a horizontális és vertikális szintek a pályán való előrelépéshez. A pályán való függőleges irányú mozgás állomásai a kezdő pedagógus, az önálló pedagógus, az első atesztációval, majd a második atesztációval rendelkező pedagógus. A második atesztáció megszerzéséhez már mindenképpen szükséges a mesterszintű (MA/MSc) diploma megléte. A pedagóguspálya horizontális mozgási terét is definiálta a törvény a specializációs és vezetői pozíciók felsorolásával. A specializált tevékenységi körök közül a leggyakoribb pozíciók az osztályfőnök, a nevelési tanácsadó és a pályaválasztási tanácsadó. A vezető beosztások köréből kiemelendő az igazgató, az igazgatóhelyettes, a vezető nevelő és a vezető mester (Morvai, 2015).

A JELENLEG MŰKÖDŐ INTÉZMÉNYEK BEMUTATÁSA

Szlovákiban jelenleg négy intézményben lehet magyar nyelven tanári diplomát szerezni: Pozsonyban (intézet), Eperjesen (intézet), Nyitrán (kar) és a komáromi önálló magyar egyetemen. Magyarul lehet még tanulni Besztercebányán a Bél Mátyás Egyetem Hungarológiai Tanszékén, de itt csak tolmács-fordító képzés folyik, pedagógusképzés nem, ezért az alábbiakban elsősorban a fenti négy intézmény bemutatására koncentrálunk. Az intézmények ismertetése több szempont alapján lehetséges.

Mi időrend szerint a legkorábban alakult magyar műhellyel kezdjük, s ez egyúttal azt is jelenti, hogy a jelenleg legszűkebb profilú intézménytől haladunk a legszélesebb képzést és legtöbb hallgatót oktató intézmény felé.

² Szakvizsga. Ezt szlovákul atesztácia-nak hívják, így került be a szlovákiai magyar nyelvhasználatba az atesztáció szó (Mayer, 2003).

A tudományos műhelyek történelmét nem tárgyaljuk részletesen, de röviden ismertetjük, mert szeretnénk bemutatni azt a dinamikát, amely az égető magyar pedagógushitánytól (az 1940-es évek) a jelenlegi túlképzéshez vezetett.³

A POZSONYI COMENIUS EGYETEM

A pozsonyi Comenius Egyetem (Univerzita Komenského) Szlovákia legrégebbi és egyben legnagyobb felsőoktatási intézménye. Az 1919-ben alapított intézet az oktatás, tudomány és kultúra területén vált fontossá, mely abban az időben biztosította a szlovák nyelven történő legmagasabb iskolai végzettség megszerzését. Az egyetem tizenhárom kara több mint húsz épülettel rendelkezik, ahol 28000-nél is több diák végzi tanulmányait. A leendő hallgatók közel 1300 szakra jelentkezhetnek.

Az 1946-ban alapított Pedagógia Kar nemcsak az egyetem legtöbb hallgatót számláló karai közé tartozik, hanem szlovákiai viszonylatban is a legnagyobb pedagógusképző intézmény. Az 2014/15-ös tanévben 2815 diák végezte tanulmányait a bolognai rendszer különböző szintjein: A kar professzorai és tanárai óvodák, általános- és középiskolák, valamint speciális iskolák jövőbeni tanárait, nevelőit oktatják. A Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kara 1921-ben alakult, ahol fennállása óta több mint 30000 diák végzett. Felsőfokú akkreditált tanulmányi programot nyújt filozófia, filológia történet, pedagógia, pszichológia és társadalomtudomány, művészet, kommunikáció, információmenedzsment és újságírás területén. Jelenleg harmincegy tanszéket és intézetet tudhat magáénak. A Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék is e kar szerves részét alkotja 1923. óta. Kezdetben a magyar nyelv és irodalom szak oktatása az ún. magyar szemináriumon folyt, később a szlovák szeminárium, majd a klasszikus nyelvek tanszéke keretében működött. Az 1950-es években több szakot is hallgathattak magyarul a felvételizők, aztán ezek száma szűkült, majd teljesen megszűnt. Ennek következtében 1956-tól 1980-ig magyar nyelvű középiskolai tanárképzés nem folyt Szlovákiában (Fazekas, 2007). Az önálló magyar tanszék 1959-ben alakult meg, de itt már csak magyar nyelvet és irodalmat lehetett hallgatni. A tanszék Szlovákia legrégebbi akadémiai műhelye, amely magyar nyelvet, irodalmat és kultúrát oktat. Négy tanulmányi szakot kínál a jelentkezők számára: kiadványszerkesztő, magyar nyelv- és irodalom tanár, magyar valamint finn nyelv és kultúra – tolmács-fordító szak. Ezeken a szakokon kívül az intézményben nem lehet magyarul tanulni. A magyar szakos hallgatók leggyakrabban szakpárként a német illetve angol nyelv és irodalmat, valamint a történelmet választják.⁴

A NYITRAI KONSTANTIN FILOZÓFUS EGYETEM

A nyitrai magyar nyelvű felsőoktatás szintén nagy múltra tekint vissza, mely az idén lesz ötvenöt éves. A második Csehszlovák köztársaság idején, amikor újraindították a ma-

³ Ez a történelmi bemutatás csak nagyvonalakban fedi le a valós eseményeket. Aki közelebbről ismeri a határon túli felsőoktatást, vagy akár csak egy-egy intézményt, az tudja, hogy létrejöttüknek és működésüknek narratívái terjedelmeseek, számos fordulatot tartalmaznak. Mindezek részletes bemutatása már csak terjedelmi korlátok miatt sem áll módunkban, de igyekszünk hűen érzékeltetni az európai-, országos-, és helyi politikai széljárások között növekvő vagy szűkülő kínálatú intézmények történetét.

⁴ Az információk az egyetem honlapjáról származnak (Pozsonyi, é.n.).

gyar nyelvű oktatást, égető tanárhány lépett fel. Ennek orvoslására először közép szinten képezték a tanítókat, majd az 1960-as évektől kialakult az a Magyarországon is jól ismert rendszer, amelyben a pedagógiai intézetek (később karok) képezték a tanítókat és az alapiskolai tanárokat, az egyetemek pedig a középiskolai tanárokat. Ez a rendszer nagyjából 1990-ig érintetlen volt (Fazekas, 2007). 1960-ban az addig Pozsonyban folyó Felsőbb Pedagógiai Iskola Magyar Tagozatát áthelyezték Nyitrára. Ezután 2004-ig, a Selye János Egyetem megalakulásáig állami intézményben csak a fent említett Comenius Egyetemen és itt, Nyitrán lehetett tanulni. A nyitrai tagozat jól ellátta a magyar iskolák igényeit (évenként mintegy 140 hallgatót bocsátott ki, akik valamennyi szakon tanulhattak magyar oktatóktól) a 70-es évek közepéig. Ekkor politikai szinten szűkíteni kezdték az anyanyelvi oktatási jogokat és a tagozatot is egyre nehezebb körülmények közé szorították. Ennek következtében újra pedagógushány lépett fel, s ez a helyzet volt jellemző egészen a rendszer-váltásig, amikor javultak a körülmények és több magyar oktatót vettek föl az intézménybe (Fazekas, 2007; László, 2006).

A 90-es években elindult a felsőoktatás átalakítása, melynek következtében sok helyen a rendszer megváltoztatása nélkül a főiskolák egyetemmé avanszáltak/lettek átnevezve. Nyitrán először (1992-től) a Mezőgazdasági Főiskolával közösen (a rövid életű Nyitrai Egyetem), majd 1996-ban a három karral rendelkező főiskolából jött létre a Nemzeti Tanács által elfogadott nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem (Univerzita Konštantína Filozófa v Nitre). Ekkor a magyar hallgatók száma elérte a 750-et, de a politikai széljárás miatt a magyar nyelvű képzés visszaszorítása jellemezte az átalakulást (László, 2006; Fazekas, 2007). 2002-ben sikerült elérni, hogy magyar kar (szekció) jöjjön létre. Az ötven éves tradícióval rendelkező felsőoktatási intézményt 2010-ben egyetemi szintre emelte a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma. A 2014/15-ös tanév során az intézmény 9700 hallgatója közül 187 a Pedagógiai Kar diákja.

A karok száma időközben ötre nőtt. Az egyetem legfiatalabb része a Közép-európai Tanulmányok Kara, mely 2003 szeptemberétől fogadja a hallgatókat. A kar szervezeti egységei között található a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék. Az 50-es évek második felében az iskolareformok hatással voltak a felsőfokú intézményekre. Ennek következtében a Pozsonyban működő három magyar tanszék közül az egyik 1960-ban átkerült Nyitrára, s ott az 1959-ben létesített Pedagógiai Intitútum keretében a Magyar Tagozat egyetlen önálló részeként működött. Jelenleg a Közép-európai Tanulmányok Karának önálló intézete. A tanszék leendő hallgatói az évről-évre meghirdetett, akkreditált négy képzés – magyar nyelv és irodalom tanári szak, magyar-szlovák kétnyelvű mediátor, hungarológia, valamint finnugor tanulmányok – közül választhatnak.

Emellett kiemelten fontos a magyar nyelvű pedagógus- és óvóképzés. Az intézményben a tanári szakok teljes palettájáról (23 szak) választhat magának szakpárt a magyar szakos hallgató, ezek jórészt azonban csak részben, vagy egyáltalán nem tanulhatja magyarul. Legnépszerűbb szakpár itt is az angol-magyar és a biológia-magyar.⁵ Az intézményre saját percepciója szerint negatív hatással volt/van az önálló állami magyar egyetem létrejötte, mivel a normatív finanszírozás okán a sok párhuzamos szakon harc indult a hallgatókért (Fazekas, 2007).

5 A képzésben résztvevő hallgatók számát illetően az információk az egyetem honlapjáról származnak (Nyitrai, é.n.).

A KOMÁROMI SELYE JÁNOS EGYETEM

A rendszerváltozástól kezdődően időről időre előtérbe került egy Szlovákiában működő, szlovák állam által finanszírozott önálló magyar egyetem ügye, hol erőteljesebben, hol kevésbé jól képviselve. A szintén komáromi székhelyű Jókai Egyetem megalapításának terve kudarcot is vallott (Fazekas, 2007; Sidó, 2004). A 2002-es választások után a Magyar Koalíció Pártja akkor vállalta a kormányra lépést, ha a parlament támogatja a magyar egyetem ügyét. Parlamenti vita után a Komáromban található Selye János Egyetemet 2003. október 23-án hozta létre a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa, mivel egyetemalapítást Szlovákiában csak legfelsőbb szinten hagyhatnak jóvá (Varga, 2006). Ez az egyetlen olyan önálló jogalánysággal rendelkező felsőoktatási intézmény Szlovákiában, ahol a nemzeti kisebbség nyelven – magyarul – oktatnak. Megalapítása nem csak Szlovákia, de az Európai Unió történetének is meghatározó pillanata. Célja, hogy megnövelje a szlovákiai magyarság iskolázottsági szintjét, valamint azon fiatalok számát, akik felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. Létrehozásával a szlovákiai magyar kisebbség régi álma vált valóra, hogy önálló felsőoktatási intézményben anyanyelvén sajátíthassa el a jövőbeni szakmájához szükséges tudást.

Az egyetem három karán összesen huszonkét tanszék működik, melynek 1743 tanulója 918 diák járt a Tanárképző karra a 2014/15-ös tanévben. Gazdaságtudományi Karán 2004 szeptemberében indult meg a képzés közgazdaságtan és vállalati szakkal, s később vállalatirányítási mesterszakkal bővült kínálata. A közeljövőben tervezik a gazdasági informatika szak akkreditálását. A Selye János Egyetem Református Teológiai Kara akkreditált magiszteri és doktori programmal rendelkezik. A karra jelentkezők az alapképzés keretein belül induló missziológia, diakónia és szociális gondoskodás szakokat választhatnak. A hallgatók e tanulmányok befejezése után református teológiai mesterszakra, majd doktori képzésben tanulhatnak tovább.

Az egyetem harmadik karán, a Tanárképző Karon, 2004 szeptemberében indult meg a magyar tanítási nyelvű óvodák, általános- és középiskolák pedagógusainak képzése. A képzés a bolognai rendszer mindhárom szintjén folyik. Az óvó- és tanítóképzésen kívül az alap- és mesterképzésre jelentkezők a tanárképzés tíz szakja közül választhatnak. A kar nemcsak a nappali és levelező tagozatos hallgatók képzésében vesz részt, hanem a tanárok továbbképzésében is. A Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége és a Kar közösen alapították a Comenius – Selye János Egyetem Pedagógia Intézetet, amelynek célja a tudományos műhelyek eredményeinek és a jó szakmai gyakorlatoknak a terjesztése, konferenciák, továbbképzések és pedagógiai szaktanácsadás formájában (Varga, 2006). A kar hallgatóinak száma viszonylag dinamikus módon növekedett az évek alatt. A jelentkezők nagytöbbsége felvételt nyer, ugyanakkor az évenként nyilvánosságra hozott, a felsőoktatási intézményeket több szempont szerint rangsoroló lista alapján az utóbbi években a Selye Tanárképző Kara az ország többi kilenc pedagógiai karainak sorrendjében az utolsó előtti, illetve 2014-ben utolsó helyet foglalja el.⁶

A hallgatói létszámok tekintetében az idei tanévben a Selye János Egyetemen összeségében négyszer annyi óvópedagógus és alsó tagozatos tanító hallgató tanul nappali vagy levelező tagozaton, mint a Nyitrán.

⁶ A képzésben résztvevő hallgatók számát illetően az információk az egyetem honlapjáról származnak (Selye, é.n.).

A felsőoktatásban bekövetkezett expanzió sem tudja azonban a szlovákiai magyarság negatív demográfiai mutatóit kompenzálni a felsőoktatási intézményekben, ezért nem meglepetés, hogy kialakult a hallgatókért folyó versengés a két, vagy – a magyar nyelv és irodalom tanári szak esetén – három intézmény között. Az alacsony születésszám következménye a negatív demográfiai trend, az iskoláskorú gyermekek számának csökkenése, mely kihat az iskolák számának alakulására, valamint a pedagógusok szakmában való elhelyezkedésének esélyeire. A nyitrai karon a levelező tagozatos óvopedagógus és alsó tagozatos tanítóképzés kifutó fázisban van, az utóbbi két tanévben már nem indult el ez a képzési forma. A 2. táblázat adataiból láthatjuk, hogy hogyan alakultak az elmúlt néhány évben a két konkurens tanárképző intézmény létszámadatai valamennyi szakon.

2. táblázat. A Comenius Egyetem és a Selye János Egyetem Tanárképző Karán tanuló hallgatók számának alakulása (fő).

tanév	Comenius Egyetem		Selye János Egyetem Tanárképző Kar	
	nappali	levelező	nappali	levelező
2009/2010	714	227	722	547
2010/2011	688	195	798	437
2011/2012	650	172	794	333
2012/2013	616	110	749	270
2013/2014	605	77	740	210
2014/2015	558	41	722	184

Forrás: UIPS (é.n.)

AZ EPERJESI MAGYAR NYELV ÉS KULTÚRA INTÉZETE

Láthatjuk, hogy a tanárképzésbe egyre több diák kerül be, ugyanakkor Magyarországhoz hasonlóan Szlovákiában is lényeges gazdasági és iskolázottsági különbségek vannak az ország egyes régiói között, különösen kelet és nyugat között. A fent felsorolt intézmények mindegyike Nyugat-Szlovákiában működik. A legfiatalabb képzési hely a sorban éppen ezt a hiátust akarja betölteni, ezért 2011 őszén Kelet-Szlovákiában megalapítják a Magyar Nyelv és Kultúra Intézetét az Eperjesi Egyetemen. Az alapítók fontosnak tartják, hogy a magyar tannyelvű középiskolákból kikerült fiatal generáció a szülőföldjén kaphasson színvonalas képzést. Ennek érdekében együttműködnek az Eötvös Loránd Tudományegyetem több tanszékével, ahonnan oktatók segítik a munkát.

Jelenleg két tanulmányi program fut, melyeket alap- és mesterfokon 2012-ben akkreditáltak, vagyis a 2012/2013-as tanévtől kezdődően már voltak hallgatói az intézetnek. Mindkét tanulmányi program kizárólag nappali képzésben működik, illetve csakis szakpárban választható, majdnem húszféle párosításban. A másik tárgyat az egyetem különböző karain, a pedagógiai és pszichológiai tárgyakat pedig szlovákul hallgatják a diákok. A tanárképzésben jelenleg (2014/2015) hét hallgató tanul (1-2. évfolyam). Fordító- és tolmácsolóképzésben tizenegy hallgató van (1-3. évfolyam). Az intézetben tudományos munka is folyik. Főbb kutatási területek: magyar nyelv és irodalom, érintve a történelem és

a kultúra egyes részterületeit; a szlovákiai magyar kisebbség helyzete elsősorban a keleti régióban a régmúlttól napjainkig. Az intézet megalakulása óta rendszeresen tartanak magyar nyelvi kurzust kezdő csoportokban az egyetem oktatóinak, munkatársainak, illetve érdeklődő hallgatóknak, mindezt teljesen ingyen.⁷

A SZLOVÁKIAI MAGYAR TANÁRKÉPZÉS JÖVŐJE

Ebben a tanulmányban a jogi helyzet rövid áttekintése után a létrejöttüktől napjainkig igyekeztünk bemutatni a magyar nyelven oktató szlovákiai pedagógusképző iskolákat. A pedagógusképzéssel kapcsolatban érdemes görcső alá venni azt is, hogy a hallgatók milyen munkaerő-piaci helyzetbe kerülnek a végzés után. Ebben az utolsó rövid fejezetben bepillantást adunk a végzett hallgatók esélyeibe. A diplomáját kézbe kapó végzett két évig még nem dolgozhat önálló pedagógusként, munkáját tutor segíti. A törvény egyébként ugyan nem teszi kötelezővé, de a gyakorlatban mindenhol kéri az MA/MSc szintű diplomát, hiszen tanári túlkínálat van, mivel a magyar iskolába beiratkozók száma egyre csökken. Országos szinten a végzett egyetemisták munkaerőpiacon történő elhelyezkedésével kapcsolatos felmérések tudományterületenként is kimutatják, hogy az informatikai szakokon végzett hallgatók rendelkeznek a legnagyobb eséllyel a diploma megszerzését követő lehető legrövidebb időn belül történő munkavállalásra. A tanítóképző szakokon végzett pedagógusok munkanélküliségi mutatói a társadalomtudományi szakokon belül nem a legmagasabb (7,1%), ettől a tanárképző szakokat végzett hallgatók körében magasabb (11,7%). Átlagosan a felsőfokú végzettséggel rendelkező végzett hallgatók 6 százaléka nem tud elhelyezkedni. A magyar tannyelvű alapiskolákban és középiskolákban tanuló diákok száma az elmúlt 25 évben több mint 25000 fővel csökkent. Az utóbbi öt évben a magyar tannyelvű alapiskolába beiratkozott elsősök száma 3500 fő körül stagnált.

A pedagógusok anyagi megbecsültsége Magyarországhoz hasonlóan Szlovákiában sem kiemelkedő, ezért nem jelent vonzó pályát a fiatalok számára. A 2014-es kimutatások szerint a szlovákiai pedagógusok havi 561 Eurót keresnek, mely a hetedik legalacsonyabb az európai országok között. Ez az összeg a kezdő pedagógusok bérét jelenti, a pedagógus pályán elérhető legmagasabb bér 760 euró Szlovákiában. Ezzel az összeggel egy helyet hátra csúszik. A többi ország körében is történik átrendeződés: Románia helyett Lettország válik sereghajtóvá (398 euró), majd öt követi Litvánia (580 euró), Macedónia (623 euró), Románia (678 euró), Lengyelország (758 euró), majd Szlovákia (Morvai, 2015).

⁷ Az intézettel kapcsolatos információk Mgr. Dobsony Erzsébet, PhD. intézetigazgatótól származnak.

IRODALOM

- Albert S. (2004): *A Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Albert S. (2006): *Az épülő Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Bacskai K. (2011): A királyhelmeci városi egyetem esete. In: Kozma T.–Pataki Gy. (Szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: CHERD-Hungary. 77–92.
- Bauer E. (2004): Keralapítási kísérletek. In: Albert S. (Szerk.): *Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem. 23–24.
- Bordás A. (2010): A Komáromi Városi Egyetem – A teljesített küldetés. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: a Partium esete*. Debrecen: CHERD-Hungary. 28–32.
- Dolník E. (1994): A szlovákiai magyar oktatásügy helyzete. *Regio*. 5 (3), 28–45.
- Fazekas J. (2007): Polytonosság és megújulás. Beszélgetés László Bélával, a nyitrai Konstantin Egyetem Közép-európai Tanulmányi Karának dékánjával. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 9. (4) 3–20.
- Keller M. (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. *Educatio*. (3)441–462.
- Kozma T.–Buda M. (Szerk.) (1997): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Debrecen: Acta Pedagogica Debrecina.
- Kozma T. (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In: Kozma T. & Pataki Gy. (Szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: CHERD-Hungary. 45–74.
- László B. (2006): Magyar pedagógusképzés Csehszlovákiában 1945 után. In: László B. (Szerk.) *Magyarok Szlovákiában*. IV. Oktatásügy (1989–2006). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 53–57.
- Mayer J. (2003): *Magyarosan magyarul*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Morvai T. (2015): *Pedagógusképzés Szlovákiában*. In: Domus Szülőföldi Ösztöndíj 2014–2015 Pályamunka kézirata.
- Sidó Z. (2004): Magyarságunk és a hazai felsőoktatás. In: Albert S. (Szerk.): *Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem. 7–10.
- Sidó Z. (2006): A Komáromi Városi Egyetem. In: László B. (Szerk.): *Magyarok Szlovákiában*. IV. Oktatásügy (1989–2006). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 181–190.
- Szabó Z. (2000): A szlovákiai magyar tudományosság és az elitképzés. *INFO-Társadalomtudomány*. 51.
- Szigeti L. (1997): A magyar oktatásügy helyzete Szlovákiában. In: Gábrity Molnár I.–Mírnics Zs. (Szerk.): *Anyanyelvű oktatásunk*. Válogatás a Magyarságkutató Tudományos Társaság nemzetközi tanácskozásán elhangzott előadásokból. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. 71–86.
- Tonk S. (2000): Az erdélyi magyar magánegyetem. *Magyar Kisebbség*. 6 (1) <http://epa.oszk.hu/02100/02169/00014/pdf/000112.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)
- Varga N. (2006): A Selye János Egyetem. In: László B. (Szerk.): *Magyarok Szlovákiában*. IV. Oktatásügy (1989–2006). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 168–180.
- Wanek F. (2000): Gondolatok a Romániai magyar magánegyetemről. Tonk Sándor vitaindító írása kapcsán. *Magyar Kisebbség*. 6 (2) <http://epa.oszk.hu/02100/02169/00015/pdf/000214.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)

DOKUMENTUMOK

- A főiskolákról szóló 131/2002-es számú törvény*. [Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov]
- A kontinuális képzéséről, a kreditekről és atesztációról szóló 445/2009-es számú oktatási minisztériumi rendelet*. [Vyhľadiska o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov]
- A pedagógus alkalmazottakról és szakmai alkalmazottakról szóló 317/2009-es számú törvény*. [zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch]

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

- Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem honlapja*. [Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre] (é.n.). <https://www.ukf.sk/> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 14.)
- Pozsonyi Comenius Tudományegyetem honlapja*. [Univerzity Komenského v Bratislave] (é.n.). <https://uniba.sk/> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 14.)
- Selye János Egyetem honlapja*. (é.n.). <http://www.selyeuni.sk/hu/> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 14.)

ADATBÁZISOK

Szlovákiai Népszámlálás (1991). [Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 1991] <http://sodb.infostat.sk/sodb/sk/1991/format.htm> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)

Szlovákiai Népszámlálás (2001). [Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001] http://www.statistics.sk/webdata/scitanie/def_sr/run.html (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)

Szlovákiai Népszámlálás (2011). [Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011] <http://census2011.statistics.sk> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)

UIPS (é.n.) Oktatásügyi Információs és Prognosztikai Intézet. [Ústav Informácií a Prognóz Školstva] <http://www.uips.sk/> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)

PEDAGÓGUSHALLGATÓK A KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI FELSOÓKTATÁSBAN

Márkus Zsuzsanna

ABSZTRAKT

A kisebbségi közösségek életében, fennmaradásában három kulcsfontosságú, egymással szorosan összefüggő tényező játszik döntő szerepet: a nyelv, az oktatás és a politika. Jelen dolgozatunkban a kisebbségi oktatás kérdéseivel foglalkozunk. A kisebbségi iskola színvonalát, hatékonyságát több tényező befolyásolja, de alapvetően a kisebbségi pedagógus személye, szakmai, nevelői felkészültsége, alkalmassága az, ami eredményessé teszi. Emiatt a pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi felsőoktatás és oktatás számára. Annál is inkább, mert a pedagógusképzés az oktatás önmagát reprodukáló része, színvonala vagy színvonaltalansága az oktatás többi részét is meghatározza. Emiatt tartjuk fontosnak a kisebbségi pedagógusképzést és a kisebbségi pedagógusjelöltek több szempontú vizsgálatát. Érdeklődésünk középpontjában az áll, hogy megvizsgáljuk a pedagógushallgatók pályaválasztásának motivációit, a pályájukhoz szorosan kapcsolódó nevelési értékeiket és jövőbeli pedagógiai céljaikat. Meggyőződésünk, hogy a leendő tanárokból már a képzés során körvonalazódnak jövőbeli céljaik. Elemzésünkben nem pusztán napjaink kisebbségi pedagógusképzésének helyzet- és esetleírására törekszünk, hanem a jelenségek mögött húzódó kontextus szintű tényezők megragadására. Emiatt eredményeinket kisebbségi-többségi relációban értelmezzük. Empirikus adataink a Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföld régióban (SZAKTÁRNET) című projekt IESA-TESSCEE II. kérdőíves adatfelvételének adatbázisából származnak. Az adatfelvétel a Debreceni Egyetem magyarországi és határon túli (romániai és ukrainai) felsőoktatási vonzáskörzetébe tartozó intézmények nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségterítéses hallgatóinak körében történt 2014 őszén. Az intézmények adatszolgáltatása alapján kialakított mintavétel eredményeképpen 1729, elsősorban a képzésük elején és végén lévő hallgató került a mintába. Az eredményeinkből egyértelműen kiderült, hogy a hallgatói csoportok között minden esetben kontextus szintű magyarázó változók mentén tapinthatók ki különbségek. Az országok kontextusbeli hatásai, oktatási rendszerük adottságai és a hallgatókat érő egyéb társadalmi hatások eltérő közösségi orientációkat alakítanak ki, melyek alakítják jövőbeli pedagógiai munkájuk aspektusait.

BEVEZETÉS

A rendszerváltás óta számos kutatás foglalkozik a határon túli magyar kisebbségek több szempontú vizsgálatával. Leggyakrabban demográfiai, társadalmi, kulturális, gazdasági és kisebbségpolitikai munkák születnek. Jelen dolgozatunkban a határon túli kisebbségek oktatásszociológiai kérdéseivel foglalkozunk. Egy kisebbségi közösség számára az anyanyelvi oktatás döntő jelentőségű, ugyanis azon kívül, hogy képzési és munkaerőpiaci igé-

nyeket elégít ki, meghatározó szerepe van a nyelvmegtartásban, a kulturális identitás és a kisebbségi önértékelés kialakításában, valamint a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megélésében (Beregszászi et al., 2001; Stark, 2013; Papp Z., 2012a). Kutatások bizonyítják, hogy az iskola tannyelve egyértelmű összefüggést mutat a diákok identitásával és anyanyelvükhöz való viszonyukkal, a nyelvük megtartásával (Csernicskó, 2008; Czibere, 2008, p. 79.; Bárdi, 2008, p. 382.), s a tannyelv és az anyanyelv egyezése az oktatási eredményesség támogató tényezője (August & Shanahan, 2006; 2008).

A témában született korábbi oktatásszociológiai szakirodalom témakörei elsősorban az oktatás különböző funkciói köré szerveződnek. Az elemzések egy csoportja oktatáspolitikai nézőpontból elemzi a kisebbségi oktatás jellemzőit. Legfontosabb kérdésük, hogy a többségi és a kisebbségi politikai, kulturális és esetenként civil intézményrendszer milyen motivációkkal és eszközökkel igyekszik elérni vagy hátráltatni a nemzetállami keretek között a társadalmi integrációt. Az elemzések rávilágítanak, hogy a kisebbségi iskola könnyen válhat a szimbolikus politizálás színterévé (Papp Z., 2010). A kutatások egy másik csoportja a kisebbségi oktatást elsősorban az anyanyelvi iskoláztatás kiterjedtsége szempontjából vizsgálja. Ezek az elemzések az anyanyelvi oktatást a nemzeti identitás fenntartása és újratermelése érdekében hangsúlyozzák (Gereben, 1999; Beregszászi et al., 2001; Szarka, 2008). Más munkák azt is megemlítik, hogy a kisebbségi oktatási rendszernek a párválasztás szempontjából (is) közvetett szerepe van az etnikulturális reprodukcióban. Az oktatási intézményrendszer ugyanis nem más, mint a legfontosabb „lokális házassági piac”. Az etnikai endogámia szempontjából igen jelentős, hogy a társadalmi alrendszerek etnikailag milyen mértékben szegregáltak vagy integráltak a többségi társadalom tagjaival (Kiss, 2012). Továbbá a kisebbségi oktatásnak (csakúgy, mint a többségének) a helyi közösségek értelmiségi elitjének kinevelésében és utánpótlásában is kiemelt szerepe van. Az elitréteg képes ellátni a közösség érdekképviselését, megszervezni az önálló kisebbségpolitikát és a többségi társadalommal való párbeszédet, vagyis kialakítani és fenntartani a békés együttélés feltételeit. Ezekből a példákban is világosan látszik, hogy az anyanyelvi oktatás a kisebbségek számára sorsdöntő jelentőséggel bír.

Ezen túlmenően azt is tudjuk, hogy egy kisebbségi közösség anyanyelvi oktatásának kulcskérdése a pedagógusképzés. A pedagógusképzés az egész oktatási rendszer önmagát reprodukáló része. Kedvező esetben magas színvonalával visszahat a közoktatásra, miközben a színvonalas közoktatás a magas minőségű pedagógusképzést reprodukálja, rosszabb esetben az egyes szintek kölcsönösen rontják egymást. A közoktatás sikertelensége tehát kihat a felsőoktatásra és fordítva (Csete et al., 2010; Sági & Ercsei, 2012). Barabási ezen túllépve azt is megállapítja, hogy egy oktatási rendszerről a pedagógusképzése árulja el a legtöbb információt. A pedagógusképzés minősége valójában az egész oktatási rendszer minőségét mutatja (Barabási, 2002). Tanulmányunkban emiatt tartjuk fontosnak a kisebbségi pedagógusképzést és a kisebbségi pedagógusjelöltek több szempontú vizsgálatát. Érdeklődésünk középpontjában az áll, hogy megvizsgáljuk a hallgatók pedagóguspálya választásának motivációit, a pályájukhoz szorosan kapcsolódó nevelési értékeiket és jövőbeli pedagógiai céljaikat. Elemzésünkben nem pusztán napjaink kisebbségi pedagógusképzésének helyzet- és eseteírására törekszünk, hanem a jelenségek mögött húzódó kontextus szintű tényezők megragadására. Emiatt eredményeinket kisebbségi-többségi relációban értelmezzük.

A HATÁRON TÚLI MAGYAR KÖZÖSSÉGEK OKTATÁSI JELLEMZŐI

Kisebbségi magyar közösségek a Kárpát-medencében az I. világháború utáni békeszerződések után léteznek. Mára ezek a közösségek kisebbségi létüket egy eseménysorozat természetes következményeként értelmezik, azonban helyzetük a mindenkori kisebbségi elitek és Magyarország által erősen meghatározott. A Kárpát-medencei kisebbségi közösségek sem számarányuk, sem szociodemográfiai helyzetük alapján nem egységesek. Különbségek mutatkoznak földrajzi helyzetük, településszerkezetük, nyelvhasználatuk és oktatási környezetük terén is. A Magyarországgal szomszédos hét ország kisebbségei közül a kárpátaljai, az erdélyi, a felvidéki és a délvidéki magyarok magyar többségű területeken élnek, míg a burgenlandi, a szlovéniai és a horvátországi magyar közösségek döntően nem magyar környezetben laknak.

A Kárpát-medencei magyar kisebbségi közösségeket eltérő szociodemográfiai és gazdasági vonásaikból adódóan eltérő oktatási folyamatok jellemzik (Csete et al., 2010), de általánosságban elmondható, hogy oktatási részvételük és iskolázottsági mutatóik minden régióban elmaradnak a többségi nemzetétől és ez az arány tendenciaszerűen a felsőoktatás felé évről évre erősödik (Keller, 2004; Molnár & Molnár D., 2005; Veres, 2013). A jelenséget többféle ok magyarázza. Egyrészt az európai expanziós folyamatokhoz képest a térség országait egy megkésett oktatási expanzió jellemzi (Kozma, 2011), másrészt magyarázza a szűkös anyanyelvi intézményi- és képzési kínálat, harmadrészt a negatív demográfiai folyamatok hatása is igen jelentős (például Romániában statisztikailag kimutatható a magyar népesség nagyobb ütemű fogyása a román népességéhez viszonyítva). Továbbá nem elhanyagolható a sikeresebb karrier és életút miatti többségi intézményválasztás, valamint a magyarországi továbbtanulók aránya sem (Keller, 2004; Papp Z., 2012b).

Mit jelent ez számokban? Romániában például a 2011-es népszámlálási adatok szerint a 10 év feletti népesség 14,4 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel, a magyaroknak csupán 10,2 százaléka, tehát több mint 4 százalékponttal marad el az országos átlagtól (szemben a románok 14,8 százalékos arányával). Az alsóbb iskolai fokozatok felé haladva növekszik a magyar (és a roma) nemzetiségűek aránya. Például a maximum érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők között a magyarok 27, a románok 24,7 százaléka szerepel (Veres, 2013). Szlovákiában az iskolázottsági mutatók még ennél is kedvezőtlenebb arányokat mutatnak. A lakosság 10,4 százalékának van felsőfokú végzettsége, a magyar nemzetiségűek esetében ez az arány csupán 5,3 százalék (Törzsök, 2008). Az oktatási és iskolázottsági mutatókat azon terület magyarországi arányához is viszonyíthatjuk. Ebben a tekintetben a térség országai közül Ukrajna zárja a sort, ugyanis Kárpátalja népességéhez viszonyítva a magyarok 12 százalékos arányához képest felsőoktatási részvételük csupán 5,2 százalék volt 2001-ben (Kontra, 2009). A negatív trendeket magyarázó okok közül dolgozatunk témájához szorosan kapcsolódóan a határon túli közösségek anyanyelvi felsőoktatási intézményi és képzési kínálatát tekintjük át elsősorban a pedagógusképzésre koncentrálva.

KISEBBSÉGI MAGYAR FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK

A határon túli magyar közösségek anyanyelvű oktatását Magyarország és a kisebbségi közösségek is kulcsfontosságú kérdésként kezelték a kezdetek óta. Napjainkig a törekvések legfontosabb célja az anyanyelvű tanulási útvonalak kiépítése és megerősítése. Az 1990-es

évek előtt a jellemzően két lehetőség kínálkozott a továbbtanulni vágyó magyar fiatalok előtt: vagy magyarországi felsőoktatási intézménybe jelentkeznek, vagy szülőföldjükön a többségi, azaz a nem magyar tannyelvű intézményeket választják. Könnyen belátható, hogy a két megoldás közül egyik sem kedvezett a szülőföldön élő közösségeknek. A magyarországi továbbtanulás az anyagi és az erkölcsi ösztönzések ellenére a kitelepülést hozta magával¹, a szülőföldi többségi intézményekből pedig kezdetben politikai, majd nyelvi okok miatt kiszorult a kisebbségi magyar diákok jelentős része (Ferenc, 2012, p. 18.).

Az 1989-90-es évek politikai és gazdasági rendszerváltása a magyar közösségek anyanyelvű iskoláztatásában is nagy változást hozott. Ettől kezdve volt lehetőség a magyar nyelvű felsőoktatási intézmények alapítására és a képzési kínálat bővítésére. Mára minden határon túli magyar közösségben – országonként és képzési szintenként ugyan eltérő szerkezeti sajátosságokkal, de működik anyanyelvi intézményhálózat. Elsősorban az alapfokú oktatási intézmények általánosak – noha messze nem jut hely bennük minden magyar anyanyelvű kisiskolásnak-, a középfokú iskolák kiterjedtsége kevésbé fejlett, a felsőoktatási intézménykínálat pedig ennél is szűkösebb. A felsőoktatási intézménykínálatot bemutató statisztikák azokkal a határon túli felsőoktatási intézményekkel számolnak, melyeken a képzés magyar nyelven folyik, de az adott ország elismeri, azaz akkreditálnak tekint, és a kapott oklevél hasznosítható munkaerőpiacon. Ezek alapján működnek (1) teljes egészében magyar képzést folytató intézmények, esetenként magyarországi intézmények ki-helyezett tagozataival, (2) államnyelvű és magyar nyelvű képzést párhuzamosan folytató intézmények valamint (3) magyar nyelvű és irodalmi, illetve hungarológiai tanszékeket/ intézményeket működtető egyetemek és főiskolák. Szlovákiában összesen 7, Ukrajnában 13, Romániában 44, Szerbiában pedig 11 helyszínen folyik az oktatás magyar nyelven.²

1. ábra. Határon túli magyar nyelvű képzést kínáló felsőoktatási intézmények helyszínei.



Forrás: Saját szerkesztés a Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményeinek adatbázisa alapján

1 A jelenséget elemző munkát lásd: Márkus (2014a; 2014b).

2 Az intézmények részletes leírását lásd még: Felsőoktatási Műhely Füzetek I.

A kisebbségi magyar felsőoktatási képzések és intézmények feladatai között – a magyar nyelv és kultúra ápolása és a magyar nyelvű tudományos élet működtetése mellett – prioritást élvez a közoktatási pedagógusok utánpótlásának biztosítása (Fábri, 2001). A határon túli magyar felsőoktatási intézmények között vannak kifejezetten tanító- és tanárképző intézmények (például a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola vagy a Szabadkai Óvóképző Szakfőiskola) és vannak olyanok, melyeken egy-egy szak, tanszék vagy intézet feladata a pedagógusképzés (például az ungvári Nemzeti Egyetem Fizika és Matematika Tanszéke). Az intézményi kínálat számbavétele mellett fontos kérdés a pedagógusképzésük színvonala is, ugyanis kutatások bizonyítják, hogy a közoktatás minőségére elsősorban a pedagógus személye (rátermettsége stb.) és kvalitása (szakmai, nevelői felkészültsége stb.) a garancia (Csete et al., 2010).

Kisebbségi közegben a pedagógus úgynevezett kiterjesztett tanári szerepben, azaz bővebb pedagógusi szerepelvárásokkal működik, ugyanis a kisebbségi, az anyanyelvi oktatásnak is jóval több funkciója van, mint a többségének. Honnan erednek és hogyan alakulnak a (kisebbségi) pedagógusi szerepek és szerepelvárások? A kérdésre a választ az oktatási rendszerrel szemben támasztott mindenkori társadalmi (és szűkebb értelemben vett közösségi) igények adják. Ennek alapján írhatók le az oktatási rendszerek funkciói, valamint pedagógusainak a legtágabb értelemben vett feladatai. Talán a legtágasabb pedagógusi szerepegyüttessel Trencsényi számol, aki egy hármas felosztású rendszerről beszél. Szerinte a tanári szerepkészletet a pedagógiai munkához, a tanulókhöz, és a pedagógus önmaga munkájához fűződő érzelmi kötődése alakítja (Trencsényi, 1988). Trencsényi tipológiáját Zrinszky (1994) pedagógusi modelljével kiegészítve és kisebbségi viszonyok között értelmezve azt mondhatjuk, hogy a kisebbségi pedagógusra, valamint a kisebbségi oktatási intézményekre jóval nagyobb feladat hárul a diákok szocializációs folyamataiban, mint a többségiekre. Ebből eredően a kisebbségi pedagógus oktatói és nevelő munkája nagyobb hangsúlyt kap, mint többségi közegben. Az oktatásszociológiai vizsgálatok azonban ritkán vizsgálják azt, hogy milyen komponensei vannak a kisebbségi nevelésnek. Meggyőződésünk, hogy a leendő tanároknak már a képzés során körvonalazódnak nevelési értékeik és jövőbeli pedagógiai céljaik. Tanulmányom empirikus részében ezek feltárására koncentrálok.

KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI PEDAGÓGUSJELÖLTEK HALLGATÓK NAPJAINKBAN

Empirikus adataink a Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET³) című projekt IESATESSCEE II. 2014 kérdőíves adatfelvételének adatbázisából származnak. Az adatfelvétel a Debreceni Egyetem magyarországi és határon túli felsőoktatási vonzáskörzetébe tartozó intézmények nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéssel hallgatóinak körében történt 2014 őszén. Az intézmények adatszolgáltatása alapján kialakított mintavétel eredményeképpen 1729, elsősorban a képzésük elején és végén lévő hallgató került a mintába.⁴ Bőséges adatbázis áll a kutatók rendelkezésére, ugyanis a kérdőív több blokkból állt a diákok társadalmi, kulturális és demográfiai háttérére; a professzionális

³ TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009

⁴ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

identitás-elkötelezettségükre, motivációjukra, tanuláshoz, önképzéshez való viszonyukra, extrakurrikulumra, szabadidő eltöltési szokásaikra, vallásosságukra, egészségükkel, jóllétükkel kapcsolatos tényezőkre; társadalmi tőkájukra, családi nevelésük tartalmára, nevelési értékeikre; interkulturális kompetenciájukra; iskolai pályafutásukra és munkához való viszonyukra vonatkozóan.

Elemzésünkben a mintába bekerült pedagógusjelöltek, hallgatók eredményeit többségi-kisebbségi összehasonlításban közöljük. Többséginek tekintjük a magyarországi magyar, a romániai román és az ukrainai ukrán diákokat, míg kisebbséginek a kárpátaljai, a partiumi, az erdélyi és a székelyföldi magyar nemzetiségű hallgatókat. Tipológiánk a következő elemszámú pedagógusjelöltek alcsoportokat eredményezte.

1. táblázat. Többségi és kisebbségi pedagógushallgatók (fő).

	N=
Kisebbségi pedagógushallgatók	288
Többségi pedagógushallgatók	268
Összesen:	557

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

A kisebbségi és a többségi hallgatók között az egyik legfontosabb különbség társadalmi háttérük terén mutatkozik. A nevelésszociológia már tényként kezeli, hogy a származási család szoros összefüggést mutat a hallgatók tanulmányi karrierjével, ugyanis a „különböző környezetből érkező fiatalok a szülők iskolázottsági szintje függvényében különböző mértékű segítséget kapnak intellektuális, anyagi, aspirációs és procedurális vonatkozásban szüleiktől” (Pusztai, 2015, p. 77.). Annak ellenére, hogy Romániában és Ukrajnában az utóbbi években folyamatosan bővül az oktatási szerkezet, a lakosság iskolázottsága egyre magasabb, a felfelé történő társadalmi mobilitás többnyire egylépcsős és a strukturális változásoknak köszönhető, valamint leginkább még mindig a többségi társadalomnak kedvez. A kisebbségi szülők iskolai végzettsége a magasabb szintek felé haladva folyamatosan csökken, amiért leginkább a korábbi évek megszorító, szovjet típusú, a nemzeti közösséget felszámolni akaró oktatáspolitikája felel (Csata, 2004; Molnár & Molnár D., 2005). Emiatt fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók szüleinek iskolázottsága miként érezteti hatását.

2. táblázat. A pedagógushallgatók szüleinek iskolai végzettsége (oszlatszázalék).

	Édesanya/nevelőanya*		Édesapa/nevelőapa*	
	Kisebbségi (N=260)	Többségi (N=252)	Kisebbségi (N=262)	Többségi (N=255)
Alapfok	8,3	4,9	6,8	5,5
Középfok	68,9	59,6	77,3	69,3
Felsőfok	22,9	35,5	15,9	25,3
Összesen	100	100	100	100

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

Az adatok azt mutatják, hogy a többségi hallgatók szülei magasabban kvalifikáltak, körükben szignifikánsan magasabb ($P \leq 0,05$) az egyetemet, főiskolát végzett apák és anyák aránya, mint a kisebbségi családokban. Mára az oktatásszociológusok között nincs vita arról, hogy az egyén továbbtanulási aspirációit a kulturális tényezőkön túl egyéb erőforrások is alakít(hat)ják. Ilyen erőforrásként jelenik meg a családon belüli társadalmi tőke, amely akár a kulturális tőke determináló erejét is képes felülmúlni (Pusztai, 2004; 2009). A családon belüli társadalmi tőke mértékét a kérdőív következő kérdése alapján határoztam meg: „Milyen gyakran teszik szüleid a következőket?” A hallgatók 12 tevékenység közül választhattak olyan módon, hogy 1-től 4-ig terjedő skálán pontozhatták a tevékenységek gyakoriságát (az 1-es jelentette a „ritkán” vagy „soha” lehetőséget, míg a 4-es érték a „nagyon gyakran”-t). A következő táblázat az egyes családon belüli tevékenységek gyakoriságának átlagpontoszámait mutatja.

3. táblázat. Pedagógushallgatók családon belüli társadalmi tőkéje nemzetiségek szerint (átlagértékek négyfokú skálán).

Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?	Kisebbségi (N=288)	Többségi (N=268)	Anova
Beszélgetnek veled	3,2	3,42	**
Beszélgetnek veled kultúráról, politikáról, közéleti témákról	2,63	2,72	ns
Beszélgetnek veled könyvekről, filmekről	2,52	2,6	ns
Beszélgetnek veled a pedagóguspályáról	3,01	3,24	**
Tájékozódnak arról, hogyan töltöd a szabadidődet	2,92	3,17	**
Bevonnak a házimunkába	3,19	3,11	ns
Érdeklődnek a tanulmányaidról	3,16	3,32	ns
Érdeklődnek a barátaidról	2,49	2,42	ns
Támogatnak anyagilag	3,13	3,26	ns
Szerveznek veled közös kulturális programot	2,51	2,63	ns
Ösztönöznék, bátorítanak a tanulásra	3,12	3,25	ns
Kapcsolatot tartanak tanáraiddal/oktatóiddal	1,95	1,64	***

Megjegyzés: *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

Az eredmények azt mutatják, hogy annak ellenére, hogy a kisebbségi szülők iskolázottsága elmarad a többségiekétől, néhány tevékenységben mégis aktívabbak többségi társaiknál: lényegesen gyakrabban lépnek kapcsolatba gyerekük tanárával/oktatójával, gyakrabban érdeklődnek barátaikról és gyakrabban ösztönzik őket a házimunkára. Ugyan a többségi szülő társaiknál ritkábban, de viszonylag gyakran (3-as feletti értékekkel) beszélgetnek gyerekeikkel a pedagóguspályáról, ösztönzik őket a tanulásra, és kéri számon tanulmányaik sikerét. Úgy tűnik, hogy a kisebbségi szülők elsősorban azokban a tevékenységekben maradnak alul, amelyek valóban magasabb kulturális tőkét igényelnek, ám felismerve a felsőoktatási tanulmányok fontosságát a tőlük elvárható lehető legtöbb módon igyekeznek támogatni gyerekeiket sikeres tanulmányaik érdekében.

Korábbi vizsgálatok eredményei arról számolnak be, hogy a régió kisebbségi hallgatói szerényebb gazdasági tőkével bírnak többségi társaiknál. Emiatt fontosnak tartottuk jelen elemzésünk keretei között is kitérni az esetleges különbségekre. Vizsgálatunkban a hallgatók tartós fogyasztási cikkek birtoklásával mért objektív és szubjektív gazdasági mutatóját is bevontuk. A vizsgált dimenziók alapján sem a szubjektív, sem az objektív mutató nem jegyez számottevő különbséget. Mindkét hallgatói csoport több mint háromnegyedének „mindene megvan”, a tíz tartós fogyasztási cikk közül a többségi hallgatók átlagosan 5,8-ot, a kisebbségiek pedig 5,6-öt tudnak magukénak (az adatok nem mutatnak szignifikáns különbségeket). Hozzá kell azonban tennünk, hogy az anyagi helyzet szubjektív megítélése minden esetben értékrendszeren alapul. Egy olyan közösségben, ahol elsősorban a materiális értékek dominálnak, ott igen ritkán fordulna elő, hogy a hallgató és családja elégedett lenne gazdasági helyzetével.

Kisebbségi közegben a felekezeti hovatartozás a vallási jellemzőkön túl, a nemzeti identifikáció szempontjából is kiemelt kérdés. A vallásszociológiai munkák azt mondják, hogy a vallásosság mértéke azokban a posztszocialista országokban a legmagasabb, ahol a felekezeti hovatartozás a nemzeti identitás alapjául is szolgál, például Ukrajnában és Romániában (Doktor, 2007; idézi Pusztai & Fényes, 2013). A kisebbségi közösségek felekezeti hovatartozásának jelentőségére hívja fel a figyelmet egy korábbi kutatási eredmény is, amikor egyértelművé vált, hogy a felekezeti hovatartozásnak mint kontextus szintű változónak kiemelt hatása van a kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményességének különböző dimenzióiban (Márkus, 2014a, 2014b).

Jelen adatbázisunk is lehetőséget adott a hallgatók vallásosságának több dimenzió mentén történő elemzésére. Vizsgáltuk a hallgatók felekezeti hovatartozását, vallásossági önbesorolásukat, valamint egyéni és közösségi vallásgyakorlásukat. Eredményeink azt mutatják, hogy a vallásosság minden dimenziójában aktívabbak a kisebbségi hallgatók. Magasabb arányban tartoznak vallási felekezetekhez, mint többségi társaik. Figyelemre méltó, hogy mindössze 1 százalék körüli azoknak a kisebbségi hallgatóknak az aránya, akik semmilyen felekezethez nem tartoznak, míg a többségiek esetében ez az arány több mint 10 százalék. Az adatokból az is kitűnik, hogy a hallgatók felekezeti megoszlásai követik a kisebbségi-többségi tipológiánk szerinti regionális adatokat.

4. táblázat. A pedagógushallgatók nemzetiség és felekezeti hovatartozás szerinti megoszlása (oszlopszázalék).

	Kisebbségi (N=276)	Többségi (N=256)
Katolikus (római, örmény)	43,8	18,8
Görög katolikus	4	16,8
Református	42,8	30,5
Ortodox	0,7*	16,4
Nem tartozik vallási felekezethez	1,1*	11,7
Egyéb felekezet	7,6	5,9
Összesen	100	100

Megjegyzés: A *-gal jelölt értékek 10 alatti elemszámot jelentenek.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

A vallásszociológusok között konszenzus van arról, hogy a vallásosság dimenziói között nehéz hierarchikus viszonyt felállítani. Egyértelmű azonban, hogy a vallásosság individualizálódása miatt a személyes vallásosságnak kitüntetett szerepet kell tulajdonítanunk (Pusztai, 2011a; 2013) a kisebbségi közösségekben is. A vallási önbesorolás eredményeiből azt látjuk, hogy a kisebbségi hallgatónak mind az egyházasan vallásos, mind pedig a maga módján vallásos kategóriában magasabb részvételi arányával számolhatunk. Ezzel párhuzamosan a kisebbségi hallgatók a nem vallásos kategóriákban is alacsonyabb részvételi arányokat mutatnak többségi társaiknál.

5. táblázat. A pedagógushallgatók nemzetiség és vallásosság szerinti megoszlása (oszlopszázalék).

	Kisebbségi (N=274)	Többségi (N=259)
Vallásos vagyok, az egyház tanításait követem	45,6	31,3
Vallásos vagyok a magam módján	43,8	41,3
Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem	5,1	7,3
Nem vagyok vallásos	4,4	13,9
Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok	1,1*	6,2
Összesen	100	100

Megjegyzés: A *-gal jelölt értékek 10 alatti elemszámot jelentenek.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

A kérdőív lehetőséget adott a vallásgyakorlás egyéni és közösségi szintjének mérése is. A közösségi vallásgyakorlás a világos és egyértelmű értékorientáló és normakijelölő funkciója miatt, a személyes vallásgyakorlás pedig ennek a személyes integrálását segítő szerepe miatt válik kisebbségi közegben is igen fontossá (Pusztai, 2009). Az adatok azt mutatják, hogy a vallásgyakorlás egyéni (imádkozási gyakoriság) és közösségi (templomba járási gyakoriság) szintjén is számottevő különbség tapasztalható a két hallgatói csoport között. Az eredményeket összevetve a szülők és a testvérek vallásgyakorlási szokásaival az látható, hogy a kisebbségi családokra jóval intenzívebb vallásgyakorlás jellemző, mint többségiekére. A kisebbségi magyar hallgatók háromnegyede naponta vagy legalább hetente egyszer rendszeresen jár közösségi alkalmakra, míg a többségi társaik és családjaik ennél jóval ritkábban (38,3%). A személyes vallásgyakorlás mértékében is hasonló különbségek mutatkoznak (75 és 43,5%-kal). Eredményeink minden esetben erős szignifikáns eltéréseket jelentettek. Aktuális eredményeink a történelmi tapasztalatokon alapuló tendenciát követik, miszerint „a kisebbségi sorban élő magyarság, saját kulturális gyökereit a vallásban és annak intézményrendszerében látja a legbiztosabban továbbélni. A nemzeti kisebbség, részben egyéb eszközök híján, a vallást erőteljesen igénybe veszi önazonossága ápolásához.” (Tomka, 2000, p. 14.).

Vizsgálatunk további részében a hallgatók tanulmányi motivációival foglalkozom. Ahogyan arról korábban is szó volt, a kisebbségi tanárnak lenni különösen problematikus hivatás, ugyanis a hozzá kapcsolódó feladatok vitathatatlanul kontextusfüggőek és érték-determináltak. Emiatt fontos azt is megvizsgálni, hogy milyen motivációkkal választották

ezt a területet, valamint, hogy a leendő pedagógusok milyen nevelési, pedagógiai értékek és célok megvalósítására helyezik a hangsúlyt.

A kérdőívben egy 15 állításból álló motivációs kérdéssor szerepelt, a kitöltőket arra kértük, hogy jelöljék, ha az adott tényező motiválta őket a szakválasztásban. A motivációkat választási gyakoriságuk alapján sorba rendeztük. Azt láttuk, hogy mindkét hallgatói csoport számára a pedagóguspályára lépés mozgatórugóit elsősorban általánosabb felsőoktatási tanulmányi tényezők jelentik, úgy, mint a további ismeretszerzés vagy a későbbi kedvezőbb munkaerő-piaci helyzet. A kisebbségi és a többségi diákok között a tannyelv, a későbbi pálya presztízse és a kialakítható kapcsolatok szerint mutatkoznak a leginkább a különbségek.

6. táblázat. A pedagógushallgatók szakválasztási motivációi
(a jellemző válaszok százalékban).

Motiváció	Kisebbségi (N=288)		Többségi (N=268)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor
Hogy tovább gyarapítsam tudásomat	84,1	1	82,6	3
Az anyanyelvemen tanulhassak***	81,8	2	61,9	6
Hogy azzal foglalkozzak, amivel szeretek	80,2	3	86,7	1
Mert elhivatott vagyok a nevelés és oktatás iránt	79,4	4	85	2
Mert elismert foglalkozást szeretnék	70,3	5	66,3	5
Hogy biztos keresettel járó állást szerezzek	62,4	6	69,3	4
Mert vonzó számomra a diákélet	55,1	7	54,7	8
Hogy kiderüljön, mihez van tehetségem	50	8	56,3	7
Mert egy tanárom nagy hatást gyakorolt rám**	33,2	9	49	9
Mert könnyű lesz elhelyezkedni*	29,6	10	42,2	10
Mert pedagógus családtagom vonzónak tette	28,3	11	33,6	11
Családom, környezetem elvárása	22,2	12	24,2	12
Mert ide könnyű volt bejutni	20,7	13	19,6	13
Mert még nem akarok dolgozni	16,1	14	17,5	14
Mert nem vettem fel máshová	12,9	15	11,7	15

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

Kérdésként merült fel, hogy mi lehet ennek az oka? Későbbi elemzések egyértelműen rávilágítottak, hogy a kisebbségi hallgatókra kevésbé tudatos szakválasztási döntés jellemző. Körükben szignifikánsan ($P \leq 0,05$) kevesebb azok aránya (49,5%), akik a képzés befejeztével mindenképp pedagógusként szeretnének elhelyezkedni (a többségiekénél 72,7%). Ennek pedig feltehetően a határon túli magyar felsőoktatási képzési kínálat szűkebb szakterületi spektruma lehet az oka, amelyben a pedagógusképzések túlsúlya mellett aránylag kevesebb más képzési területen nyújtott képzés érhető el. Ez pedig azt jelenti, hogy a kisebbségi hallgató először anyanyelvű képzést választ, majd a kínálatnak megfelelően szakterületet, vagyis az adatok szerint a pedagóguspálya fontossága ellenére nem ennek meggyőződésétől vezérelve választanak.

Elemzésünk további részében a hallgatók jövőbeni pedagógiai munkájuk sarkalatos kérdéseivel foglalkozunk a nevelési értékek és a pedagógiai célok vonatkozásában. Kutatási kérdésünk, hogy a hallgatók mit tartanak legfontosabb pedagógiai feladatuknak, és hogyan válaszolnak ezzel a társadalmi, közösségi kihívásokra, továbbá hogy kitapintható-e speciális mintázatok a hallgatók között a kisebbségi és a többségi iskolai funkciók és pedagógusi szerepek alapján. Mindkét hallgatói csoport számára a felelősségérzet és az őszinteség a legfontosabb átörökítendő érték (mindkét hallgatói csoport több mint 60 százaléka nagyon fontosnak tartja), azonban jelentős különbség, hogy az önállóságra, az önzetlenségre és a lojalításra való nevelés a kisebbségek számára lényegesen fontosabb, mint a többségeknek. A kisebbségi csoport tagjainak előrébbvaló továbbá a mások tiszteletére, a kemény munkára és a takarékosagra való nevelés is.

7. táblázat. Kisebbségi és többségi pedagógushallgatók nevelési értékei (öt fokú skála átlagértékei, rangsor).

Nevelési értékek	Kisebbségi (N=288)		Többségi (N=268)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor
Felelősségérzet**	4,6	1	4,75	1
Őszinteség	4,57	2	4,66	2
Önállóság	4,54	3	4,59	6
Udvariasság	4,51	4	4,6	4
Mások tisztelete/tolerancia	4,49	5	4,66	3
Jó magaviselet*	4,44	6	4,59	5
Türelem	4,41	7	4,46	8
Önfegyelem	4,36	8	4,48	7
Hűség/lojalítás	4,35	9	4,27	12
Határozottság/állhatatosság	4,29	10	4,29	11
Képzőerő/fantázia	4,25	11	4,3	10
Önzetlenség**	4,23	12	3,94	15
Engedelmesség	4,14	13	4,04	14
Kemény munka**	4,14	14	4,33	9
Takarékoság*	4,01	15	4,19	13
Vallásos hit	3,91	16	3,15	17
Vezetőkészség	3,83	17	3,73	16

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

További elemzések azonban újabb összefüggésekre derítettek fényt. Faktoranalízis segítségével négyféle értékorientációs típust különítenünk el: általános humanista, vezetői, közösségi vallásos és konformista (vagy más néven társadalmi rutinokban gondolkodó). Az általános humanista nevelési értékorientáció létrejöttében leginkább az őszinteség, a felelősség és az önállóság értékének fontossága a döntő. Az erősebben individualista beállítottságú vezetői típus azokra a hallgatókra jellemző, akik pedagógiai munkájuk során

elsősorban a határozottságra, a képzelőerő kialakítására, a vezetőkészségre és az önfegyelemre helyezik a hangsúlyt. A közösségi vallásos típusra azonban inkább a vallásos hit, az önzetlenség és az engedelmesség értéke artikulálódik. Végül a konformista típus absztrakciójában a jó magaviselet, az udvariasság és a tolerancia játszik meghatározó szerepet.

8. táblázat. Hallgatói nevelési orientáció típusok (faktorsúlyok).⁵

	Általános humanista	Vezetői	Közösségi vallásos	Konformista
Öszinteség	0,831	0,08	0,219	0,248
Felelősségérzet	0,784	0,257	0,107	0,204
Önállóság	0,587	0,413	-0,018	0,219
Kemény munka	0,479	0,342	0,145	0,232
Határozottság/állhatatosság	0,437	0,416	0,271	0,226
Képzelőerő/fantázia	0,256	0,6	0,097	0,152
Takarékosság	0,276	0,594	0,342	0,139
Vezetőkészség	0,04	0,59	0,434	0,062
Türelem	0,463	0,502	0,147	0,271
Önfegyelem	0,383	0,498	0,272	0,312
Vallásos hit	0,049	0,078	0,702	0,002
Engedelmesség	0,146	0,241	0,635	0,41
Önzetlenség	0,249	0,25	0,537	0,194
Hűség/lojalitás	0,141	0,312	0,523	0,454
Jó magaviselet	0,31	0,16	0,143	0,762
Udvariasság	0,442	0,184	0,227	0,653
Mások tisztelete/tolerancia	0,39	0,398	0,133	0,42

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

A sikeres faktoranalízis már önmagában eredményesnek tekinthető, ugyanis azt mutatja, hogy a jövő pedagógusainak értékválasztása mögött kimutathatók irányadó struktúrák. Statisztikailag igazolható, hogy vannak olyan látens struktúrák, melyekre felfűzve jelennek meg a nevelési értékek a hallgatók gondolkodásában.

Elemzésünk további részében az egyes nevelési értékpreferenciákat 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottam, ahol 0 jelöli, ha az adott orientáció típus egyáltalán nem, 100 pedig, ha teljes mértékben jellemző a hallgatókra. Az értékorientációs típusok kisebbségi-többségi összehasonlítása rámutatott, hogy a hallgatókra mindkét csoportban leginkább a humanista nevelési értékorientáció jellemző. A kisebbségieknél a közösségi vallásos értékorientáció áll a második helyen, a többségieknél pedig a konformista, végül a vezetői orientáció zárja a sort.

A típusok átlagértékei csak a közösségi vallásos orientáció esetében térnek el számottevően, a kisebbségi hallgatókra ez a típus sokkal inkább jellemző, mint többségi társaikra. Számukra lényegesen fontosabb a vallásos hit, az engedelmesség, az önzetlenség és a lojalitás értékének továbbadása, mint a többségieknek.

⁵ Faktoranalízis, Varimax rotálás, a 4 faktor a teljes variancia 57,8 százalékát fedi, KMO=0,924

9. táblázat. A pedagógushallgatók nevelési érték orientációtípusai kisebbségi-többségi összehasonlításban (százfokú skála átlagértékei).

	Humanista**	Vezetői	Közösségi vallásos***	Konformista*
Többségi (N=210)	79,99	47,05	58,88	69,2
Kisebbségi (N=231)	76,58	44,92	67,01	66,44

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

A továbbiakban a hallgatók pedagógiai céljaival foglalkozunk. A pedagógiai munkában a célok meghatározása sarkalatos feladat. Fontos kérdés, hogy a jövő többségi és kisebbségi pedagógusai mit tartanak legfontosabb pedagógiai feladatnak, és hogyan képesek válaszolni a társadalom vagy a kisebb közösségük kihívásaira. A pedagógiai koncepciókban lényegi momentum az iskola és a család közötti konszenzusos feladatmegosztás is (Pusztai, 2011b).

A hallgatók pedagógiai szerepfelfogásának konceptualizálására egy 16 itemből álló kérdéssort használt a kérdőív. Faktoranalízis segítségével négy hallgatói orientációtípust sikerült elkülönítenünk, ami már önmagában is eredményt jelen. Csakúgy, mint a hallgatók nevelési értékeinek vizsgálatakor, jelen esetben is a faktoranalízis sikere azt mutatja, hogy már az egyetemi évek alatt világosan körvonalazódnak a hallgatók pedagógiai nézetei.

A hallgatói orientációtípusoknak a következő neveket adtuk: kooperatív, innovatív, oktatásközpontú és kiterjesztett tanárszerepű. A kooperatív pedagógiai orientáció létrejöttében leginkább a diákokkal, a szülőkkel és a többi pedagógussal kialakított közös szakmai kommunikáció és az együttműködés a döntő. Az innovatív típus inkább az új pedagógiai irányzatok és a módszertani sokféleség iránt elkötelezett hallgatókat jellemzi.

Az oktatásközpontú orientációtípusba ezzel szemben azok a hallgatók tartoznak, akik pedagógiai munkájuk során elsősorban az ismeretátadásra és a készségfejlesztése helyezik a hangsúlyt.

Végül kiterjesztett tanárszerepű pedagógiai absztraktjában a tananyagátadásán túl a diákok személyes odafigyelése is nagy hangsúlyt kap.

10. táblázat. A pedagógiai célok orientációtípusai (faktorsúlyok).⁶

	Kooperatív	Innovatív	Oktatásköz- pontú	Kiterjesztett tanárszerepű
Az értékelés megbeszélése a diákokkal	0,765	0,272	0,213	0,301
Szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel	0,753	0,265	0,27	0,198
Szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel	0,706	0,37	0,215	0,206
A diákok kommunikációjának fejlesztése	0,622	0,235	0,308	0,384
A pedagógiai újdonságok állandó követése	0,286	0,751	0,207	0,177
Minél változatosabb oktatási módszerek alkalmazása	0,463	0,652	0,247	0,18
A diákok szabadidős tevékenységének szervezése	0,177	0,529	0,187	0,301
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása	0,472	0,477	0,295	0,215
A legszinvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel	0,433	0,455	0,349	0,198
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak	0,183	0,124	0,777	0,277
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	0,238	0,161	0,715	0,199
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	0,169	0,355	0,583	0,014
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása	0,327	0,258	0,455	0,285
A diákok személyiségének fejlesztése	0,386	0,394	0,215	0,719
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése	0,299	0,177	0,357	0,622
A diákok személyes problémáinak megismerése	0,411	0,38	0,193	0,415

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=277)

Elemzésünk további részében a hallgatói preferenciákat ismét 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottam, ahol 0 jelöli, ha az adott orientációtípus egyáltalán nem, 100 pedig, ha teljes mértékben jellemző a hallgatókra. Az orientációtípusok kisebbségi-többségi összehasonlítása azt mutatja, hogy a mindkét hallgatói csoport számára a kooperatív pedagógiai nézetrendszer az uralkodó, de a folyamatos pedagógiai újszerűség is követendő gyakorlat számukra. Markáns különbségeket az oktatásközpontú és a kiterjesztett tanárszerep esetében láthatunk. A többségi hallgatók pedagógiai szerepfelfogásában nagyobb hangsúlyt kap az oktatásközpontúság, azaz az osztálytermi keretek között maradó pedagógiai munka, az ismeretátadás és a készségfejlesztés. A kisebbségi diákoknál inkább a kiterjesztett tanárszerep dominál, szerepfelfogásukban a tanulók alapkészségeinek fejlesztésén túl a személyiségformálás és a diákokkal való szorosabb kapcsolat kialakítása is megjelenik.

⁶ Faktoranalízis, Varimax rotálás, a 4 faktor a teljes variancia 65 százalékát fedi, KMO=0,932

11. táblázat. A pedagógushallgatók nevelési érték orientációtípusai kisebbségi-többségi összehasonlításban (százfokú skála átlagértékei).

	Kooperatív	Oktatásközpontú	Kiterjesztett tanár -szerepű*	Innovatív
Többségi (N=120)	77,96	74,9	37,72	73,49
Kisebbségi (N=157)	76,34	70,47	41,62	73,79

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=277)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban a vizsgálati térség kisebbségi és többségi élethelyzetben élő pedagógus-jelöltjeinek többszempontú elemzésére vállalkoztam. Céljaim között szerepelt megvizsgálni a hallgatók társadalmi háttérét, szakválasztási motivációit, valamint jövőbeli pedagógiai céljaikat és nevelési értékeiket. Az eredményeink minden esetben fontos különbségekre derítettek fényt a többségi és a kisebbségi hallgatók között. Sokéves kutatási tapasztalatok eredményeit megerősítve továbbra is számottevő különbségek mutatkoznak a kisebbségi és a többségi hallgatók társadalmi státusa között. A kisebbségi szülők iskolázottsága és anyagi helyzete is jóval elmarad a többségeiktől. Azt is látjuk viszont, hogy a kisebbségi hallgatókra jóval intenzívebb vallásosság és vallásgyakorlás jellemző, ami azt a történelmi tapasztalatokon alapuló tendenciát követi, miszerint a kisebbségi közegben a vallásosság az értékorientáló funkciója mellett az önazonosság kifejezője is egyben.

A hallgatók szakválasztását illetően a kisebbségi és a többségi diákok között a tannyelv, a későbbi pálya presztízse és a kialakítható kapcsolatok mentén mutatkoznak meg leginkább a különbségek, de általánosságban igaz, hogy elsősorban általánosabb felsőoktatási tanulmányi tényezők motiválják őket, úgymint a további ismeretszerzés vagy a későbbi kedvezőbb munkaerőpiaci helyzet. Jövőbeli pedagógiai céljaik és nevelési értékeik különbözőségei a hallgatókat érő eltérő társadalmi és a kisebb közösségi hatásokkal magyarázhatók, ugyanis ezek azok a hatások, melyek eltérő közösségi orientációkat alakítanak ki. Emiatt a jövőbeli kutatások során érdemes nagyobb hangsúlyt fektetnünk a határon túli közösségek regionális különbségeinek vizsgálatára is.

IRODALOM

- August, D.–Shanahan, T. (Eds.) (2006): *Developing literacy in second-language learners*. Mahway-New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- August, D.–Shanahan, T. (Eds.) (2008): *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners*. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. London: Routledge for the American Association of Colleges for Teacher Education.
- Barabási Tünde (2002): A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhányszervezeti és társadalmi komponens összehasonlító vizsgálata. *Magyar pedagógia*. 2. 179–201.
- Bárdi Nándor (2008): A Budapesti kormányzatok magyarságpolitikája 1989 után. In: Bárdi Nándor–Fedinec Csilla–Szarka László (Szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest: MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet–Gondolat. 368–375.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István–Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Czibere Mária (2008): Az anyanyelvi nevelés és az identitás összefüggései. In: Csernicskó István–Kontra Miklós (Szerk.): *Az Üveghegyen innen*. Anyanyelvvaltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft.–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 56–80.
- Csata Zsombor (2004): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom*. 1. 99–132.
- Csernicskó István (2008): Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla (Szerk.): *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 153–170.
- Csete Örs–Papp Z. Attila–Setényi János (2010): Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey Botond (Szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal.
- Fábrí István (2001): Magyar nyelvű felsőoktatás és tudományosság a Kárpát-medencében. *Regio*. 2001/4. 132–157.
- Felsőoktatási Műhely Füzetek I. Felsőoktatási Jelentések 2010 – Továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FelMu/fuzet_01/oldal82_86_fuggelekV.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 05. 05.)
- Ferenc Viktória (2012): *Magyar nyelvű kisebbségi felsőoktatás a Kárpát-medencében: nyelvi és nyelvpolitikai kihívások*. PhD-értekezés.
- Gereben Ferenc (1999): *Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben*. http://terd.unideb.hu/doc/konyv/4/v_gereben.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 11. 03.)
- Keller Magdolna (2004): A magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túl. *Educatio*. 2004/3. 441–462.
- Kiss Tamás (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. *Educatio*. 2012/1. 24–48.
- Kontra Miklós (2009): Nyelvi genocídium az oktatásban a Kárpát-medencében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 2009/4. 67–76.
- Kozma Tamás (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban In: Kozma Tamás–Pataki Gyöngyvér (Szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 45–71.
- Márkus Zsuzsanna (2014a): Eljőnni. Itt lenni. És visszamenni? A határon túli magyar hallgatók a magyarországi munkaerőpiacon. *Educatio*. 2014/4. 312–319.
- Márkus Zsuzsanna (2014b): Romániai kisebbségi és többségi hallgatók tanulmányi eredményessége. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest: Partium–PPS–ÜMK. 172–182.
- Molnár József–Molnár D. József (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség.
- Papp Z. Attila (2010): Itt és ott: integrációs kihívások a magyarországi kisebbségi és a határon túli magyar oktatásban. *Regio*. 2010/4. 73–108.
- Papp Z. Attila (2012a): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*. 2012/1. 3–23.
- Papp Z. Attila (2012b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*. 2012/3. 399–417.
- Pusztai G. (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*. 2013/1. 26–44.
- Pusztai Gabriella–Fényes Hajnalka (2013): Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In: Pusztai Gabriella–Lukács Ágnes (Szerk.): *Közösségteremtők*. Tisztelgés a vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 329–351.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség*. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.

- Pusztai Gabriella (2011a): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2011b): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio.* 2011/1. 48–61.
- Pusztai Gabriella (2015): Variációk felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely.* 2015/2. 67–90.
- Sági Matild–Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály–Sági Matild (Szerk.): *Pedagógusok a pályán.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 9–29.
- Stark Gabriella Mária (2013): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túli régiókban. A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete. In: Szoták Szilvia (Szerk.): *Határhelyzetek. V. Sztereotípiák, választások, túlélelési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben.* Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 335–368.
- Szarka László (2008): Útkeresés, önszerveződés a rendszerváltás éveiben (1989–1991). In: Bárdi Nándor–Fedinec Csilla–Szarka László (Szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században.* Budapest: Gondolat. – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Tomka Miklós (2000): Jelentés a vallásosságról – Erdély az Úr 2000. esztendejében. In: Gereben Ferenc–Tomka Miklós (Szerk.): *Vallásosság és nemzettudat. Vizsgálódások Erdélyben.* Budapest: Kerkai Intézet–Corvinus. 9–52.
- Törzsök Erika (2008): *Jelentés a külhoni magyarság helyzetéről.* Budapest: Miniszterelnöki Hivatal.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolákban.* Budapest: Akadémia.
- Veres Valér (2013): Népszámlálás 2011: A népességszám, foglalkozásszerkezet és iskolázottság nemzetiség szerinti megoszlása Romániában. *Erdélyi társadalom.* XI. évf. 2. 23–54.
- Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik.* Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

A TANÁRKÉPZÉS ELSŐ GYAKORLATI MŰHELYE A DEBRECENI EGYETEMEN. TANÁRJELÖLTEK A DEBRECENI GYAKORLÓGIMNÁZIUMBAN 1936–1949

Fenyő Imre

ABSZTRAKT

Kutatásunk áttekinti a Debrecenben 1914-ben alapított egyetem tanárképzési gyakorlatának történetét, az egyetem alapításától 1949-ig, a Tanárképző Intézet megszüntetéséig. Bemutatjuk a tanárjelöltek tanulmányi és vizsgakötelezettségeit, illetve ezek változásait a jogszabályi környezet változásának tükrében. Bemutatjuk a tanárképzés gyakorlati műhelyeként működő gyakorlógimnáziumot, illetve a hallgatók gyakorlati képzésének elemeit. Emellett áttekintjük a rendelkezésre álló adatokat a korszak debreceni tanárjelölt hallgatóiról, számukról, felekezeti és kor szerinti megoszlásukról, tanulmányi eredményességükről. Forrásként felhasználjuk a debreceni egyetem és a gyakorlógimnázium évkönyveit, a hatályos jogszabályok szövegeit, illetve a rendelkezésünkre álló korabeli jegyzőkönyveket is.

BEVEZETŐ

A debreceni egyetem a tanárképzés szempontjából sajátosan működő, jól bejáratott, ugyanakkor nem teljesen egyértelműen szabályozott környezetben volt kénytelen kialakítani saját gyakorlatát a megalakulását követő évtizedekben. Márpedig a tanárképzés olyan feladatnak számított, mely a létrehozók szándéka szerint is meghatározó módon járult volna hozzá az intézmény funkcionalitásához. Hogy megértsük ennek az intézményi térnek a hallgatói népességre jellemző tendenciákat és jellegzetességeket, meg kell ismerünk azokat a jellegzetességeket és átalakulásokat, melyek a tanárképzés kialakítását és működtetését kísérték a debreceni egyetemen, a megalakítást követő három évtizedben. Kutatásunk abban a szerencsés helyzetben van, hogy a centenáriumát ünneplő Debreceni Egyetemen a közelmúltban megjelent néhány átfogó intézménytörténeti mű (Orosz I. & Barta, 2012; Papp, 2014; Mudrák, 2012), de ezek a munkák csak részlegesen és csak korlátozott mértékben tudtak foglalkozni a tanárképzés történetével (Orosz G., 2012). Hogy bizonyos hiányokat igyekezzünk pótolni, most áttekintjük a rendelkezésünkre álló forrásokat, melyek a tanárképzés menetére, illetve a tanárképzésben résztvevő hallgatókra vonatkozóan fennmaradtak. Ezek az adatsorok mindenekelőtt A debreceni magyar királyi Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja (a továbbiakban DE Évkönyv) kötetiben lelhetők fel, illetve A debreceni magyar királyi tanárképző intézet gyakorlógimnáziuma évkönyve (a továbbiakban: Gy. Évkönyv) sorozatának fennmaradt példányaiban. Sajnos szembesülnünk kellett azzal, hogy az egyetemi illetve bölcsészkar és a gyakorlógimnáziumi adatok gyakran nem esnek egybe, ezért időnként támaszkodnunk kellett a szerencsére birtokunkban levő Tanárvizsgáló Bizottság vizsgáinak eredményeit rögzítő jegyzőkönyv-sorozat adataira is.

Vizsgálódásunk kiterjed a debreceni egyetem tanárképzésének áttekintésére az egyetem alapításától kezdődő, és a Tanárképző Intézet 1949-es megszüntetésével lezáruló periódusra.

Meggyőződésünk, hogy ez a periódus különlegesen fontos tanulságokkal szolgálhat a tanárképzés gyakorlati oldalának értelmezéséhez. Egyrészt azért, mert a periódusban megfigyelhető gyakorlat – különösen a Tanárképző Intézet megalapítása után, és mindenekelőtt a Gyakorlógimnázium működése idején – a pedagógiai tudatosság és minőség olyan szintjét valósította meg, mely tudományos és gyakorlati eredményeivel egyaránt maradandónak tűnhet a mai szemlélő számára is. Másrészt azért, mert mai tanárképzési gyakorlatunk több eleme is ebben az időszakban gyökerezik, még ha ma gyakran nem is tudjuk azonosítani ezeket a gyökereket, és ha nem is látjuk mindenhol a folytonosságot.

A TANÁRKÉPZÉS HELYE A DEBRECENI EGYETEM KÉPZÉSI STRUKTÚRÁJÁBAN

Ha a tanárképzés helyét és értékét keressük az egyetem képzési rendjében, legalább két szempontot mérlegelnünk kell. Az első az intézmény önmeghatározása. Már alapításakor egyértelmű volt az egyetem célkitűzése abban a tekintetben, hogy fel kívánja vállalni a tanárképzés feladatát, beteljesítve ezzel azt a programot, melyet az alapítást előkészítő és lehetővé tevő Református Bölcsészeti Akadémia kezdett meg. Ugyanakkor érdemes megfontolnunk azt is, hogy a hallgatók választásai egyértelműen igazolták a tanárképzési funkció létjogosultságát.

A debreceni egyetem ugyanis megalakulásától kezdve követte azt a hagyományt, mely szerint az egyetemek bölcsészeti karán két lehetséges, praktikus előnyökkel járó kimenet között választhattak a hallgatók. Az egyik lehetőség a bölcsészeti doktorálás, a másik a tanári képesítés megszerzése volt. A bölcsészeti doktori cím elnyerése megnyitotta a tudományos pályák elérésének lehetőségét a tehetséges hallgatók előtt, a tanári végzettség értelemszerűen a középiskolai tanári pályára jogosította fel a végzett hallgatókat.

A bölcsészdoktori cím megszerzésének feltétele (Brezsnyánszky, 2004) az egyetemi képzés előírt nyolc félévének eredményes lezárása után egy doktori értekezés elkészítése volt, majd a képzés szóbeli doktori szigorlattal, és sikeres esetben a doktori cím megítélésével zárult. Ehhez képest, amint azt a későbbiekben részletesebben be kívánjuk mutatni, a tanári képesítés megszerzése a jelöltektől alapvizsga és szakvizsga letételét követelte meg választott tudományszakjaik tárgyaiból, pedagógiai gyakorlaton való részvételt és a képzést lezáró pedagógiai vizsgát, szaktárgyaikon messze túlmutató ismeretkörökre is kiterjedően. Véleményünk szerint nem volt tehát téves az az értelmezés, mely a tanári képesítés megszerzését nehezebbnek ítélte meg, mint a bölcsészdoktori cím elnyerését. A hallgatók körében mégis messze népszerűbb volt a tanári kimenet, mint a doktorátus – valószínűleg éppen a végzettség gyakorlati hasznosságának okán – a középiskolai tanári pálya kézzelfoghatóbb lehetőségnek tűnt a hallgatók számára, mint a meglehetősen szűk keresztmetszettel kecsegtető tudományos karrier – ne feledjük, ebben az időben az egyetemek meglehetősen kevés fizetett státusszal tudták foglalkoztatni oktatóikat.

Hogy érzékeltessük a tanárképzési kimenet népszerűségét, vessük össze a bölcsészdoktori kimenetet választók arányát a teljes hallgatói népességgel (1. táblázat).

A debreceni egyetemen az 1915-16-os tanévben avattak először bölcsészdoktort, pontosabban ebben a tanévben avattak először doktorokat az egyetemen, hármat a jogtudomány, kettőt az államtudomány és egyet a bölcsészettudomány területéről. Ettől az évtől kezdődően minden évben sor került bölcsészdoktor avatásra 1942-ig, amíg a DE Évkönyvek megjelentek és amíg így adataink rendelkezésünkre állnak, a következő megoszlásban:

1.táblázat. A debreceni egyetem és a bölcsészeti kar hallgatói létszáma, kiadott oklevelei.

Tanév	Egyetemhallgatói összesen	Bölcsészeti kar hallgatói	Felavatott bölcsészeti- tudományi doktorok	Kiadott tanári oklevelek
1914-15.	332	29	0	0
1915-16.	225	30	1	0
1916-17.	254	37	2	2
1917-18.	299	54	3	nincs adat
1918-19.	689	98	6	nincs adat
1919-20.	611	138	1	nincs adat
1920-21.	441	103	4	nincs adat
1921-22.	661	89	2	nincs adat
1922-23.	805	86	1	nincs adat
1923-24.	802	73	10	13
1924-25.	833	85	10	9
1925-26.	876	113	17	8
1926-27.	952	152	8	15
1927-28.	1024	175	6	19
1928-29.	1139	221	13	9
1929-30.	1307	247	10	36
1930-31.	1392	307	15	37
1931-32.	1408	322	15	30
1932-33.	1399	319	26	34
1933-34.	1410	307	21	67
1934-35.	1318	281	24	69
1935-36.	1185	281	21	71
1936-37.	1138	270	20	57
1937-38.	963	197	15	60
1938-39.	1059	221	32	52
1939-40.	1023	206	18	60
1940-41.	978	189	32	85

Forrás: Saját szerkesztés a DE Évkönyvek alapján

Ezek az adatok akkor nyernek igazán értelmet, ha a doktori oklevelek számát összevetjük a bölcsészeti kar hallgatóinak, illetve a kiadott tanári oklevelek számával, és megállapítjuk, hogy a hallgatók jelentős többsége döntött a pragmatikus választás mellett és választotta a több tanulmányi kényelmetlenséggel járó, de a munkaerőpiacon jobban konvertálható tanárképzésben való részvételt. Különösen érdekes megfigyelnünk azt, hogy a tanárképzés később bemutatandó 1924-es reformja mennyire stabilizálja a tanári kimenet

A TANÁRKÉPZÉS MENETE A DEBRECENI EGYETEMEN, A TANÁRJELÖLT HALLGATÓK FELADATAI, KÖTELEZETTSÉGEI

A debreceni egyetem megalapításakor a tanári képesítés feltételeiről az 1883. évi XXX. tc. rendelkezett, illetve az ennek végrehajtásáról rendelkező 1888. évi 50098. sz. vallás- és közoktatásügyi minisztériumi rendelet a tanárvizsgálati rendjének szabályozásáról. Ez a szabályozás a tanári képesítés feltételeit vizsgák és kötelezettségek teljesítésének felsorolásával szabta meg, illetve rendelkezett úgynevezett „tanárvizsgáló bizottság” felállításáról és működtetéséről, mely ellenőrzi a tanárjelöltek felkészültségét a megrendezett vizsgák alkalmával. Ezek a bizottságok speciális státuszban jöttek létre – állami bizottságokként, az egyetemek mellett. Feladatuk nem a képzés, hanem az ellenőrzés és a képesítés kiadása volt. A képzés feltételeinek megteremtése az egyetemekre,¹ illetve nyilván a profilban legközelebbi bölcsészeti karra maradt. Az egyetemek, illetve a bölcsészeti karok azonban ezt a feladatot nem érezték könnyen végrehajthatónak – pontosabban úgy vélték, a tanárképzési kötelezettségek rájuk testálása megsérti a tanszabadság elvét, végső soron az egyetemek autonómiáját. Ezért merül fel a tanárképzés elméleti munkáját támogató Tanárképző Intézetek felállításának lehetősége, illetve igénye, de ezek felállítását a törvény nem írja elő, illetve ezek látogatását nem teszi kötelezővé a hallgatók számára, a tanári képesítés megszerzésének feltételei között nem írja elő.

Az egyetem megalakulását követően Debrecenben is azonnal megszerveződik a Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság. Ezt a legteljesebb mértékben, már előzetesen is támogatja a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, de határozottan sürgeti maga az egyetem is – a kezdeményezés már a Bölcsészettudományi Kar kari tanácsának első, azaz alakuló tanácsülésén szerepel a témák között.²

A sietséget és az igényt alátámasztja az a tény, hogy a debreceni egyetem megalakításával megszüntetett református bölcsészeti akadémiai tagozaton több hallgató is teljesítette tanulmányi kötelezettségét, s már csak a Tanárvizsgáló Bizottság előtt kellett volna vizsgát tennie a tanári képesítés megszerzéséhez – ezt Budapesten vagy Kolozsváron tették meg korábban, de a debreceni egyetem megszületésével helyben szerették volna megteremteni a lehetőséget számukra a vizsgázáshoz, a lehető legkisebb zökkenővel szavatolva számukra tanulmányaik befejezését. Ezen kívül a háborús viszonyok sem kedveztek az utazásnak, ezzel is újabb érvet szolgáltatva a tanárvizsgálati vizsgalehetőségek gyarapításához.

A Vallás- és közoktatásügyi miniszter végül hivatalosan 1915-ben nevezte ki Láng Nándort a debreceni Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnökéül, és egyben engedélyezi a bizottság működését. A bizottság alelnöke Pokoly József, tagjai a bölcsészeti kar professzorai: Darkó Jenő, Huss Richárd, Milleker Rezső, Pap Károly, Pápay József, Rugonfalvi Kiss István, Tankó Béla lettek (Orosz G., 2012). A bizottság tagjai közül többen rendelkeztek középiskolai tanári gyakorlattal,³ így behatóan ismerték a középiskolai tanári munkát, sőt Láng Nándor középiskolai tanári tapasztalatait a Budapesti Tanárképző Intézet gyakorlógimnáziumában szerezte, behatóan megismerve így a tanárképzés gyakorlati oldalát is.

Az első évben a debreceni Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság hét szakcsoportban tarthatott tanárvizsgálatot és adhatott ki oklevelet: klasszika-filológia, latin-magyar, magyar-német, német-latin, latin-történelem, történelem-magyar és történelem-földrajz szakokon. Később ezek száma fokozatosan gyarapodott.

¹ Értelemszerűen az ekkor létező budapesti és kolozsvári egyetemre vonatkozik ez a kijelentés

² Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának jegyzőkönyve 1914/15/I. október 8.

³ Láng Nándor, Darkó Jenő, Pap Károly és Tankó Béla

Az 1922-23-as tanévtől már 9 szakcsoportra (1. klasszika-filológia, 2. latin-magyar, 3. magyar-német, 4. magyar-francia, 5. német-latin, 6. német-francia, 6. latin-történelem, 8. történelem-magyar, 9. történelem-földrajz), majd 1923-tól már 12 szakcsoportra (1. klasszika-filológia, 2. latin-magyar, 3. magyar-német, 4. magyar-francia, 5. német-latin, 6. német-francia, 7. latin-francia, 8. latin-történelem, 9. történelem-magyar, 10. történelem-földrajz, 11. fizika-kémia, 12. fizika-matematika adnak ki tanári oklevelet. Ez 1926-tól 14 szakcsoportra bővül (a földrajz-természettudomány és a természettudomány-kémia szakokkal), 1935-től 18 szakcsoportra (az olasz nyelv megjelenésével), végül 1938-tól már 34 szakcsoportra adtak ki oklevelet. Ezek a következők:

2. táblázat. A debreceni Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság által kiadott oklevelek szakcsoportjai 1935-től.

1. latin-magyar	13. latin-szlovák	25. francia-rutén
2. magyar-német	14. latin-rutén	26. olasz-szlovák
3. magyar-francia	15. német-francia	27. olasz-rutén
4. magyar-angol	16. német-angol	28. latin-történelem
5. magyar-olasz	17. német-olasz	29. történelem-földrajz
6. magyar-szlovák	18. német-szlovák	30. földrajz-természettudomány
7. magyar-rutén	19. német-rutén	31. természettudomány kémia
8. görög-latin	20. angol-francia	32. fizika-kémia
9. német-latin	21. angol-szlovák	33. fizika-matematika
10. latin-francia	22. angol-rutén	34. művészettörténet és filozófia mint 3. tárgy
11. latin-angol	23. olasz-francia	
12. latin-olasz	24. francia-szlovák	

Forrás: DE Évkönyvek

Debrecenben sajnos nem kerülhetett sor a tanárképzés elméleti oldalát támogató Tanárképző Intézet megalapítására, elsősorban a háborús nehézségek, illetve a pénzügyi akadályok miatt. De a Tanárképző Intézet megszervezése ellen szólt az a tény is, hogy a frissen megszervezett egyetem, és különösen a bölcsészeti kar hallgatói létszáma a háborús években nem mutat éppen dinamikus növekedést. A trianoni évek hoznak némi lendületet a hallgatói létszám emelkedésében, de utána még némi csökkenés is tapasztalható (lásd az 1. táblázat vonatkozó adatait).

Tanárképző Intézet híján az elméleti képzés a bölcsészeti kari professzorokra hárult. Feladatukká vált saját szakjuk tanárképzésével kapcsolatos tanárképzési előadásokat meghirdetni minden félévben, hogy a hallgatók a szükséges felkészítést megkaphassák vizsgáikra, de ezek az előadások nem különültek el a tanszéki előadásoktól, a tanrendben ezek között, de tanárképzési megjelöléssel szerepeltek.

Sikeres felkészülést követően a hallgatók jelentkezhettek, hogy letegyék az előírt vizsgáikat. Legkorábban a negyedik félév teljesítése után jelentkezhettek alapvizsgára, négy félévvel az alapvizsga után pedig szakvizsgára. A sikeres szakvizsga után jelentkezhettek a pedagógiai gyakorlatra, majd ez után a pedagógiai vizsgával zárták tanulmányaikat és szerezhették meg a középiskolai tanári oklevelet. Az alap- és a szakvizsga tárgyait a je-

lőtt szakjai adták, de a pedagógiai vizsgán ennél bővebb tárgykörből kellett bizonyítaniuk jártasságukat: igazolniuk kellett magyar művelődéstörténetben, a filozófia és pedagógia elméletében végzett tanulmányaikat.

Az 1914/15-ös év második félévében négy alapvizsgát és egy szakvizsgát rendezett meg a Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság. A négy alapvizsgából kettőt ítélték sikeresnek és a szakvizsga is kielégítette a Bizottság igényeit.

A vizsgák számának emelkedése jól követi a bölcsészkar hallgatók számának emelkedését. De érdemes azt is megjegyeznünk, hogy amiképpen korábban is lehetséges volt elválasztani a tanulmányokat a vizsgáktól, úgy most is megesett, hogy olyan hallgatók, akik például a kolozsvári egyetemen végezték tanulmányaikat, vizsgáikat már Debrecenbe menekülve tették le, vagy a pesti egyetem hallgatóról is tudunk, aki nem tudott eljutni egyetemére, ezért folyamodott vizsgalehetőségért a debreceni tanárvizsgáló bizottsághoz (Orosz G., 2012).

3. táblázat. Tanárjelöltek vizsgái.

Tanév	alapvizsga	szakvizsga	pedagógiai
	összesen/sikeres	összesen/sikeres	vizsga összesen/sikeres
1914-15.	4/2	1/1	0
1915-16.	6/4	5/2	0
1916-17.	5/4	3/2	2/2
1923-24.	22/18	20/12	13/13
1924-25.	15/11	12/10	13/9
1925-26.	24/20	17/15	9/8
1926-27.	43/35	15/11	17/15
1927-28.	49/45	21/17	18/17
1928-29.	47/39	38/31	10/9
1929-30.	77/64	49/44	38/36
1930-31.	108/77	42/32	36/35
1931-32.	126/99	74/57	32/30
1932-33.	100/77	65/58	40/34
1933-34.	112/82	98/75	71/67
1934-35.	111/83	108/84	76/69
1935-36.	115/79	84/68	75/71
1936-37.	101/70	74/60	61/57
1937-38.	75/53	87/77	68/60
1938-39.	95/82	83/69	63/59
1939-40.	89/75	76/66	67/60
1940-41.	101/90	89/79	90/85
1941-42.	94/85	45/44	49/44

Forrás: Saját szerkesztés a Gy. Évkönyvek és a rendelkezésünkre álló jegyzőkönyvek alapján

Sem az alap- sem a szak-, sem a pedagógiai vizsga nem tűnik pusztán formalitásnak, ha rápillantunk az eredményekre (3. táblázat). Bukások meglehetősen nagy számban fordul-

tak elő, a Bizottság nem tekintette szerepét lényegtelennek. Azonban azt is érdemes megjegyeznünk az eredményekkel kapcsolatban, hogy a tanárképzés „szervezetlen” formája valóban nem kedvezett sem a minőségnek, sem a tanárjelöltek választási szándékait nem támogatta. Nagy szükség volt arra a reformra, ami az 1924. évi XXVII. tc. meghozásával érkezett el.

A törvény mindenekelőtt (már első paragrafusában) megerősítette azt a szerkezetet, mely a tanárképzésben kialakult. Megerősítette, hogy a középiskolai tanárképzés szakokhoz kapcsolódó elméleti képzési feladataiért az egyetemek bölcsészeti karai a felelősek. Azonban ez a törvény bejelenti a Tanárképző intézetek megszervezését, már nem megengedő, hanem előíró módon, méghozzá azért, hogy ezek a bölcsészkarok munkáját mintegy kiegészítsék, a karok mellett, független intézményként működve, nem sértve az egyetemi tanszabadságot mégis szervezett formában támogatva a tanári vizsgákra való felkészülést.

A törvény rendelkezik arról is, hogy a tanári képzés immár nem nyerhető el tanárképző intézeti tagság nélkül. Vagyis a tanárjelölt bölcsészhallgatónak be kell iratkoznia a Tanárképző intézetbe, eredményesen teljesíteniük kell az intézetben meghirdetett előadásokat és gyakorlatokat. Ezek az előadások és gyakorlatok az egyetem tanrendjében már elkülönülnek a bölcsészkar előadásaitól. A tervek szerint ezeken az előadásokon és gyakorlatokon sor került volna az egyes szakok középiskolai ismeretanyagának rendszeres áttekintésére, feldolgozására, rendszerezésére. Kiküszöbölve ezzel azokat a lehetséges egyoldalúságokat melyek abból fakadtak, hogy bölcsészkar előadásai meghirdetése során a professzorok nagyfokú szabadságot élveztek. A tapasztalat azonban azt mutatta, hogy a Tanárképző Intézet előadásain sem tudtak mindig megfelelni a bölcsészprofesszorok a rendszerezés feladatának. Nagyobb eséllyel nyújtottak viszont hasznos rendszeres áttekintést azok az előadók, akik jelentős középiskolai tapasztalattal rendelkező középiskolai (később gyakorlógimnáziumi) tanárként tartottak előadásokat vagy vezettek gyakorlatokat a Tanárképző Intézetben.⁴

Ezen kívül a tanárjelölt hallgatók kötelezettségei között egyértelműen felsorolja a törvény, hogy szaktárgyaikon kívül kötelesek hallgatni a magyar irodalom történetét (különös tekintettel az újabb kori magyar irodalomra), lélektant és logikát, illetve etikát és filozófiatörténetet, neveléstant, módszertant, iskolai szervezettant és ezek történetét (1924 évi XXVII tc. 13§.). Vizsgát kellett tennie ezen kívül a jelöltnek egy modern idegen nyelvből is.

Előírta a törvény továbbá a tanárjelöltek számára kötelező iskolai gyakorlatot is, mely nélkül tanári képesítést szerezni nem lehetett. A gyakorlatok szervezett formában történő lebonyolítása érdekében a törvény rendelkezett gyakorlógimnáziumok felállításáról, illetve a gyakorlatok lebonyolítását és megszervezését a Tanárképző intézetekre bízta

A tanárjelölt hallgatók által teljesítendő előírások nehézsége ellenére sem csökkent a középiskolai tanári oklevelet szerezni kívánó hallgatók száma. Sőt a tanárképzési reform bevezetése és a Középiskolai Tanárképző Intézet megszervezése és felmenő rendszerben

4 A törvény rendelkezik a Tanárképző intézet működéséről és szerkezetéről is. Eszerint az intézet élén az elnök áll, munkáját igazgatótanács segíti. Tagsága az egyetem tanári karából, illetve felkért, közoktatási ügyekben jártas középiskolai tanárokból és oktatásigazgatási szakemberekből állt. "2. § A tanárképzőintézet élén áll: az elnök (egyetemi nyilvános rendes tanár) és a tanárképzőintézet tanári testületéből alakított igazgatótanács. Az elnököt és az igazgatótanács tagjait meghatározott időtartamra a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki. 3. § A tanárképzőintézet tanári testülete áll az egyetemeknek (illetve műegyetemnek) azon nyilvános rendes és rendkívüli tanáraiból, akik az igazgatótanács megbízása alapján előadások és gyakorlatok tartására vállalkoznak, továbbá az intézet igazgatótanácsának javaslata alapján a vallás- és közoktatásügyi miniszter által a szükséghez képest meghívott egyetemi, műegyetemi magántanárokból, fő- és középiskolai tanárokból (igazgatókból)." (1924 évi XXVII tc. 2-3§.)

történő feltöltése után arányuk növekedett, és ez az előny stabilizálódott is (1. táblázat). De nem volt megfigyelhető a hallgatók körében az a jelenség sem, mely például a jogi karokon elterjedt volt, és amely a hallgatóknak azt a racionális viselkedését mutatta, hogy igyekeztek a felsőoktatásban oly módon mozogni az intézmények között, hogy megtalálják a legkisebb nehézségekkel járó tanulmányi utakat. Erre a létező jelenségre Pap Károly mutatott rá rektori beszédében, 1924-25-ös tanévben, mondván: „...*régóta divatos szokás, mely a könnyebb elhelyezkedés vagy a könnyebb szigorlatozás érdekében 2-3 egyetemet is összejárat a szemfüles diákkal... Valóban főként joghallgatóink gyöngébb fajsúlyú elem a VII-ik és a VIII-ik szemeszterben rendszerint Pécs s Szeged felé gravitál.*” (DE Évkönyv 1924-25., p. 106-107.)

GYAKORLÓ TANÁRJELÖLTEK, GYAKORLATI KÖTELEZETTSÉGEK, GYAKORLÓISKOLAI TEVÉKENYSÉG

A gyakorlógimnázium megszervezésére Debrecenben csak egy bő évtizeddel az erről rendelkező törvény életbe lépte után, 1936-ban került sor. Pedig az egyetem már 1914 óta kérte, mind a Tanárképző Intézet, mind a gyakorlógimnázium felállítását a Vallás- és Oktatásügyi Minisztériumtól.

A gyakorlógimnázium létesítése előtt a debreceni tanárjelöltek a város középiskoláiban teljesítették gyakorlatukat. Ezt a gyakorlatot a Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság koordinálta, egyeztetve a tankerületi főigazgatóval és a város középiskoláinak igazgatóival.⁵ Ismereteink szerint a debreceni tanárjelöltek a református főgimnáziumban (ma Debrecen Református Kollégium Gimnáziuma és Diákotthona), a piarista reálgimnáziumban (ma Szent József Gimnázium), az állami főreáliskolában (ma Fazekas Mihály Gimnázium) és a debreceni református Dóczi leánynevelő intézet leánygimnáziumában (ma Debreceni Református Kollégium Dóczi Gimnáziuma), illetve a Svetits Intézet gimnáziumában lehettek iskolai gyakorlaton.⁶

A gyakorlógimnáziumi gyakorlatok meglehetősen komplex kihívást jelentettek a tanárjelölt hallgatóknak. Ezt a feladatrendszert a Vallás- és közoktatásügyi miniszter 1933. évi 17.104.IV. számú rendeletével kiadott szabályzat és utasítás határozta meg. Ennek megfelelően a tanárjelölt hallgatóknak a beosztásukat követő két hétben naponta három órai hospitáláson kellett részt venniük, elsősorban és lehetőség szerint saját szakjuk óráin. A két hét hospitálás után nyerték el végleges beosztásukat vezetőtanáruk mellé. A vezetőtanárok feladata volt, hogy előkészítsék a tanárjelölt hallgatókat a gyakorlótanításra, méghozzá óra előtti és utáni megbeszélésekkel, melyeken megtárgyalták az órákon érintendő tananyagot és a követendő módszert, illetve értékelték a kivitel minőségét. A debreceni gyakorlógimnázium sajátossága volt, hogy indulásának évében csak első és ötödik osztályt indított és felmenő rendszerben töltötte fel osztályait, ezért a hospitálások lehetőségei meglehetősen szűkösek voltak, a jelöltek nem tudták saját szakjuk óráival teljesíteni a kötelezettségeiket. Ezért a vezetőtanárok arra buzdították a hallgatókat – kezdetben kényszerből, később tudatosan, megfogalmazásuk szerint a „szakfanatizmus” elkerülése végett

⁵ Ezt az együttműködést is szabályozta a törvény, amikor kimondta, „A tanárképzőintézetek székhelyén gyakorlóiskolák állítandók fel. Addig is, míg ilyenek fel nem állíthatók, a helybeli középiskolák fenntartói tartoznak megengedni, hogy középiskoláik gyakorlati tanárképzés céljaira igénybe vehetők legyenek.” (1924 évi XXVII tc. 6.§.)

⁶ Erről bővebben lásd: Arany (2009), Ablonczy (2009), Erdős (2009).

–, hogy más szaktárgyak óráit is látogassák, ismerjék meg azok módszertani sajátosságait, szerezenek szakmai kitekintést. Sőt arra is biztatták a jelölteket, hogy a beosztott és kötelező hospitálásokon túl is látogassanak órákat.

A tanárjelöltek a hospitálás után kezdetben 3-5, majd 4-6 hétig tartó periódusban tartották meg saját gyakorló óráikat. Ezekre minden esetben írásos óratervekkel kellett készülniük, a vezetőtanár felügyelete alatt. A tanítási gyakorlat végén úgynevezett „próbatanítást” tartottak, a gyakorlógimnázium igazgatójának és gyakran az egyetem professzorainak jelenlétében.⁷ A próbatanításokat megbeszélés követte. Ezeken a tanítást végző jelölt önbírálatát követően (melyben az általa követett szakmai és módszertani elveket ismertette, illetve órája céljait vázolta és ezek tükrében értékelte sikerességét) egy a tanárjelölt hallgatók közül előre kijelölt hivatalos bíráló, a próbatanítást végző tanárjelölt vezetőtanára, a jelen lévő professzorok és az igazgató is kifejtette véleményét.

A tanárjelölt hallgatók felkészítésének támogatására a gyakorlógimnázium bemutató tanításokat is szervezett. A hét kijelölt napján (kezdetben kéthetente kedden, majd gyakrabban szerdánként) a teljes gimnáziumi tantestület és az összes gyakorló tanárjelölt jelenlétében a gimnázium vezetőtanárai tartottak mintaadó órákat. Ezeket később (eleinte csütörtökön, később pénteken délután) úgynevezett módszeres értekezleteken megbeszéltek, értékelték, illetve ezeken az értekezleteken a bemutató óra szaktárgyának általános módszertani elveit is megtárgyalták, az összes tanár és a gyakorló tanárjelöltek részvételével. Érdekes megjegyeznünk, hogy mind a próbatanítások, mind a vezetőtanári bemutató tanítások megbeszélése az igazgató⁸ értékelő hozzászólásával zárult, aki összefoglalásában mindig igyekezett érvényesíteni a neveléstudomány általános szempontjait is.

Módszertani kérdéseket megtárgyaló értekezleteket a bemutató tanításoktól függetlenül is tartottak. Rendszeres téma volt például a tábla használata és a szemléltetés problémáinak elemzése, mely minden gyakorló tanárjelölt számára érdekes lehetett, függetlenül szakjuktól. Ezeken az értekezleteken igen komoly, tudományos igényű hozzászólások is elhangzottak (4. táblázat).

4. táblázat. A módszertani kérdéseket megtárgyaló értekezletek hozzászólásai.

Bada Gyulaé a fegyelem pedagógiai és didaktikai jelentőségéről
Barra Györgyé a tárgyak kapcsolatáról, az érdeklődésről és a figyelemről
Csinády Gerőé a biológia szerepéről a valláserkölcsei nevelésben
Éber Jánosé a magyar nyelvi írásbeli dolgozatokról illetve az indukciós tanítás kritikájáról
Ember Ernőé a tantervi utasítások őseiről
Gyarmathi Lászlóé a mennyiségtantanítás szerepéről a középiskolában
Hegedűs Lajosé a németnyelvi oktatás élénkítésének eszközeiről
Kiss Árpád előadásai a modern taneszközök felhasználásáról az élő nyelvek tanításában, illetve a koncentráció lélektani feltételeiről
Kovács Máté előadásai a korszerű magyar irodalmi nevelés főbb nehézségeiről, illetve a szülőföld-ismeret szerepéről az irodalmi nevelésben
Lessi Viktoré a latin alaktan tanításának módszeréről

⁷ Leggyakoribb vendégek voltak a Tanárvizsgáló Bizottság tagjai, például az 1947-48-as Gy. Évkönyv kiemeli, hogy szinte az összes próbatanításon részt vettek Hankiss János, Karácsony Sándor, Kádár László, Kondor Imre, Márton Béla, Mészáros Ede, Országh László, Pukánszky Béla és Varga Ottó professzorok

⁸ Jausz Béla, később a debreceni egyetem pedagógiai professzora és rektora (Vargáné Nagy, 2007).

Madai Pál címzetes igazgatóé a történettanítás nemzetnevelési szempontjairól és az érzelem szerepéről és jelentőségéről a nevelői hatás kifejtésében
Molnár Józsefé az irodalomtanítás és a művészi nevelés kérdéseiről, illetve az elemi iskolai és középiskolai oktatás módszertani különbözőségéről
Némédi Lajosé a rejtvényről, mint a modern nyelvi órák élénkítésének eszközéről
Pócze Jánosé az iskolai fegyelem és a leveteképzés kérdéseiről
Ráthonyi Lajosé a mindennapos testnevelés tanmenetének szempontjairól
Simon Lászlóé a földrajztudomány és földrajztanítás módszerének érintkezési pontjairól, illetve a szakfanatizmus tudományelméleti hátteréről
Szondy Györgyé az iskolai filmoktatásról, illetve a gimnáziumi természetrajzi tankönyvekről
Tóth Lajosé a mennyiségtan és természettan tanításának kapcsolatairól és a kísérletek szerepéről a középiskolai fizikatanításban
vitéz Fehérvári Dezsőé az olvasásra szánt szemelvények kiválasztásáról, a felsőbb osztályos latin a tanmenetek fontosságáról és megfelelő formájáról

Forrás: Saját szerkesztés a Gy. Évkönyvek alapján

A gyakorlógimnázium nagy tapasztalatú vezetőtanárai előadásaikkal nagyban segítettek a tanárjelölt hallgatók felkészülését tanári pályájukra, de már rövidebb távon is profitáltak ebből a támogatásból, amikor saját tanítási gyakorlatuk megtervezésének pedagógiai és módszertani tudatosságát fokozták, illetve amikor muníciót szereztek egymás munkájának elemző bírálatához – ami tanárjelöltként hozzátartozott rendes gyakorlati rutinfeladataik sorához.

A szűken értelmezett módszertani felkészítést kiegészítendő, a gyakorlógimnázium évente több alkalommal igyekezett meghívni az egyetem pedagógiai professzorát, hogy tartson előadást az éppen gyakorlatukat töltő tanárjelölteknek a gimnáziumban, időszerű pedagógiai kérdésekről.

Ilyen előadást tartott például Mitrovics Gyula professzor⁹ 1937. március 18-án „*Élményszerűség és munkaiskola*” címmel, 1937. október 29-én „*Esztétikai szempontok a nevelésben és oktatásban*», 1938. február 19-én pedig „*Az érzelmi nevelés*” címmel, 1939. február 17-én „*Tanterv és nevelés*», 1939. október 27-én pedig „*Tudomány-e a pedagógia?*” címmel.

Arra is volt példa, hogy nem neveléstudós egyetemi professzor fejtette ki gondolatait a gyakorló tanárjelöltek előtt, így Dr. Gyulai Zoltán egyetemi ny. r. tanár, a fizika professzora, 1940. április 12-én „*Megjegyzések a középiskolai oktatáshoz az egyetemi hallgatókon észlelt megfigyelések alapján*” címmel tartott előadást a gyakorlógimnáziumban, a tanári karnak (!) és a gyakorló tanárjelölteknek.

A gyakorló tanárjelöltek egyébként részt vettek a gyakorlógimnázium minden egyéb értekezletén is, felváltva vezették ezek jegyzőkönyveit. Évente mintegy húsz tanárkari gyűlésen ismerték meg az iskola működtetésével járó ügyeket, és csak a személyi ügyek tárgyalásából zárták ki őket. De a gyakorló tanárjelölteknek a gyakorlógimnázium életének minden gyakorlati elemébe be kellett kapcsolódniuk. Rendszeresen segédkeztek az adminisztrációs ügyek lebonyolításában, sőt ügyeletet is adtak az igazgatói irodában. Részt vettek az óráközi szünetek során a felügyeletben, istentiszteletre kísérték a tanulókat, segédkeztek a szertárakban, könyvtárakban, a cserkészcsapat vezetésében.

⁹ Mitrovics Gyula a debreceni egyetem pedagógiai tanszékének első kinevezett professzora (Vincze, 2007).

A gyakorló tanárjelöltek mindennapi munkájukhoz és órákra való felkészülésükhöz használhatták az iskola tanári könyvtárát

A gyakorlóiskola gondoskodott arról is, hogy a tanárjelölt hallgatók ismerjék meg az elemi iskolában folyó munkát is. Így megszervezték például 1942. január 20-án a református Kollégium Tanítóképzőjének gyakorló elemi iskoláját. Itt tanítási órákat látogattak meg, köztük tanítóképzős vezetőtanárok és gyakorló tanítójelöltek által tartott órákat is. Majd Zombor Zoltán tanítóképző-intézeti tanár ismertette a népiskola célkitűzésének, módszerének és szervezetének kérdéseit.

Meggyőződve a gyakorlógimnáziumban folyó munka szakmai színvonaláról, ennek mintegy elismeréseként az 1941-42-es tanévtől a Középiskolai Tanárképző Intézet a gyakorlógimnázium igazgatóját bízta meg a tanárjelölt hallgatók számára előírt, úgynevezett pedagógiai teoretikumok megtartásával.¹⁰ Ez a tantárgy igyekezett rámutatni a kapcsolatra a tanári munka gyakorlati elemei és a pedagógiai elmélet között. De ekkorra a gyakorlógimnázium vezetőtanári gárdája elfogadott előadója már a Tanárképző Intézet szakos és módszertani előadásainak illetve gyakorlatainak.¹¹

Mit tudhatunk a rendelkezésre álló források alapján a gyakorlatukat végző tanárjelöltekről?

A debreceni egyetem Évkönyveiben és a Gyakorlógimnázium Évkönyveiben fellelhető adatsorok alapján azt láthatjuk, hogy számuk meglehetősen egyenetlen eloszlást mutat, egybeesve a bölcsészkar, illetve a tanárképző intézeti adatok hullámmásával.

A gyakorlógimnázium fennállása alatt meglehetősen pontos adatokkal rendelkezünk a gyakorló tanárjelöltekről, szakjukról, vezetőtanáraikról. A Gy. Évkönyvek adatsorai igen lelkiismeretesek és pontosak. Ennek alapján tudjuk, hogy 1936 és 1948 között a gyakorlógimnáziumban összesen 329 tanárjelölt teljesítette gyakorlatát.

Rosszabb helyzetben vagyunk azokkal az évekkel kapcsolatban, melyekben még nem a Gyakorlógimnázium szervezett keretei között folyt a gyakorlat. Bizonyos adatsorok rendelkezésünkre állnak ugyan, de korántsem olyan pontosak, mint a fentebb bemutatott gyakorlógimnáziumi évkönyvekben találhatók. De az egyetemi évkönyvek adatsorai alapján azt mindenképpen látjuk, hogy a Gyakorlógimnázium megalakítását megelőző évek gyakorló tanárjelölti tevékenysége sem kiegyenlítetten alakult.

Évenkénti eloszlásuk az 5. táblázatban láthatóan a következő volt:

¹⁰ Ezt korábban Bessenyei Lajos, nyugalmazott tankerületi főigazgató tartotta, aki szintén igen jól ismerte a középiskolai gyakorlat minden elemét. A második világháború után, a gyakorlógimnázium újjászervezésével a teoretikumok ismét visszakérülnek a tankerületi főigazgató vezetése alá, ekkortól Gacsályi Sándor látja el ezt a feladatot.

¹¹ Ilyen megbízást kapott adataink szerint Barra György, Bars László, Fehérváry Dezső, Hegedűs Lajos, Komjáthy István, Madai Pál, Nagy József, Sántori József és Tóth Lajos (Fenyő, 2009).

5. táblázat. Gyakorló tanárjelöltek szakok szerinti eloszlása a gyakorlógimnáziumban.

Tanév	Gyakorló tanárjelölt első/második félév	Humán szakon első/második félév	Reál szakon első/második félév	A gyakorlógimnázium megalapítása előtt
1929-30.	41/38	24/22	17/16	
1930-31.	31/31	22/22	9/9	
1931-32.	45/42	33/29	12/13	
1932-33.	36/26	18/14	18/12	
1933-34.	69/52	41/34	28/18	
1934-35.	70/62	49/44	21/18	
1935-36.	60/46	34/25	26/21	
	Gyakorló tanárjelölt az egész tanévben	Humán szakon az egész tanévben	Reál szakon az egész tanévben	A gyakorlógimnázium megalapítása után
1936-37.	33	20	13	
1937-38.	37	24	13	
1938-39.	37	27	10	
1939-40.	38	26	12	
1940-41.	55	39	16	
1941-42.	34	27	7	
1942/43	26	23	3	
1943/44	19	19	-	
1944/45		szünetel a gyakorló		
1945/46		szünetel a gyakorló		
1946/47	18	17	1	
1947/48	23	19	4	
1948/49	15	13	2	

Forrás: saját szerkesztés a DE évkönyvek és a Gy. Évkönyvek alapján

A gyakorló tanárjelöltek szakok szerinti megoszlása meglehetősen kiegyensúlyozott képet mutat a gyakorlógimnáziumi években. Azt láthatjuk, hogy a kezdeti években a humán (nyelvi, irodalmi, történelmi és az ezzel párba állított földrajz szakot tartják humán szakokként számon a DE Évkönyvek) és reál szakokon (a természetrajz, matematika, fizika és kémia szakok számítanak reál szaknak a DE Évkönyvek szerint) gyakorlatukat végzők az iskola terhelését nem teszik egyoldalúvá. Tulajdonképpen jóval kiegyensúlyozottabb ez a terhelés, mint a tanárképzésben kiadható oklevelek fentebb bemutatott felsorolása alapján gondolhatnánk, hiszen a tanárképzés által 1938-ban „ajánlott” 38 diploma-lehetőség közül mindössze négy számít reál szakpárnak, így megállapíthatjuk, hogy ezek választása határozottan szűkebben oszlik meg, de alig mutat kisebb népszerűséget, mint a humán szakok nagyobb eloszlású választása. Azonban az adatsorokban drámaian megfigyelhető az a hatás, melyet az 1940-es évek első felében a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem visszaállítása okozott, amikor is az áthelyezett professzorok és azok hallgatói, illetve az

erdélyi származásúak visszatértek Kolozsvárra, illetve ehhez kapcsolódóan hatott még ekkor a Szegeden jobban fejlesztett természettudományos szakok elszívó hatása is (Mudrák, 2012).

A gyakorló tanárjelöltek életkora meglehetősen változatos képet mutat. Szerencsére a gyakorlógimnázium adatsorai tartalmazzák ezt is, minden gyakorló tanárjelöltre, ezért ha nem is a teljes periódusra, de annak egy részére pontos adatsorral rendelkezhetünk, és kialakíthatunk egyfajta képet a gyakorló tanárjelöltekről ebben az aspektusban is.

A szabályozás alapján egyértelmű, hogy a gimnáziumi érettségi, majd a nyolc félév bölcsészkar és tanárképző intézeti stúdiumot követhette normál esetben a gyakorlatokra való jelentkezés és a pedagógiai vizsga, ezzel a középiskolai tanári képesítés megszerzése. Vagyis alapesetben a jelöltek huszonharmadik életévük táján kerülhettek a gyakorlógimnáziumba. Ettől természetesen elképzelhetőek voltak eltérések – kivételes esetben korábban is sor kerülhetett a gyakorlatra, illetve több esetben látjuk, hogy a tanári képesítés megszerzésére „érettebb” életkorban, gyakran már gyakorló pedagógusként, illetve korábban megszerzett bölcsész doktorátus birtokában kerül sor. Adataink alapján azt látjuk, hogy míg a gyakorló fennállásának kezdeti évében dominál a „tipikus” korosztály, a késői években, a második világháború éveiben és az azt követő rövid periódusban 1949-ig egyre nagyobb számban jelennek meg az „atipikus” hallgatók, sőt az utolsó években számuk aránya már megfordul.¹²

6. táblázat. A gyakorlógimnáziumban gyakorló tanárjelöltek korcsoportok szerinti megoszlása.

Tanév	Gyakorló tanárjelöltek 23-25 év között	25-30	30-	nincs adat
1936-37.	26	5	1	-
1937-38.	30	7	-	-
1938-39.	29	7	-	1
1939-40.	30	7	1	-
1940-41.	39	19	7	-
1941-42.	17	13	4	-
1942/43	18	5	3	-
1943/44	10	4	5	-
1944/45		szünetel a gyakorló		
1945/46		szünetel a gyakorló		
1946/47	7	6	5	-
1947/48	13	4	6	-
1948/49	4	4	7	-

Forrás: saját szerkesztés a Gy. Évkönyvek alapján

¹² Ez a megfigyelésünk egybeesik a Bölcsészkaron megfigyelhető tendenciákkal. Mudrák József adatai szerint a karon a nagykorú, gyakran már önálló egzisztenciával bíró hallgatók aránya a mélypontot jelentő 1924-es 4 százalékról 1949-re 15 százalékra megy fel (Mudrák, 2012).

Az évkönyvek adatsorai feltűntetik a gyakorló tanárjelöltek felekezeti hovatartozását is. A gyakorlógimnázium fennállása alatt összességében a gyakorló tanárjelöltek között legnagyobb arányban református, kisebb számban római- és görögkatolikus, evangélikus és izraelita felekezethez tartozókat találhattunk (részletesen: 7. táblázat). Ez a megoszlás nyilvánvalóan nem független a debreceni egyetem beiskolázási területének földrajzi és felekezeti sajátosságaitól.

Bár a tanárjelölt hallgatókkal kapcsolatban nincsenek beiskolázási adatsoraink, de a bölcsészkar adatsorok (Mudrák, 2012) alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók jelentős része debreceni (26-38%, de a negyvenes évek végén 41%). Nagy számban a hallgatók a környező megyékből érkeznek, Hajdú (5-13%), Jász-Nagykun-Szolnok (5-11%), Szatmár (2-9%) és Szabolcs (5-13%), azaz az ország keleti, elsősorban északkeleti részéből. Emellett jelentősebb számban a fővárosból, illetve a református vidékekről érkeznek hallgatók (Mudrák, 2012).

A tanárjelölt hallgatók társadalmi származására nézve nem állnak rendelkezésünkre részletes adatok, de a Bölcsészkar és az egyetem általános jellegzetességei nagy valószínűséggel nem hamisak erre a populációra nézve sem. Ekkor a debreceni egyetem hallgatóságának nagy részét, valójában közel felét, a kis- és középpolgári családok adták, a hallgatók szülői jellemzően köz- és magántisztviselők, értelmiségiek (pap, tanár, tanító) közöttük igen nagy arányban találhatóak nyugdíjasok. Mellettük a bölcsészhallgatók családjában viszonylag nagy arányban (7-12%) található meg a kisbirtokos, a gazdálkodó és a földműves is, illetve kisebb arányban (5-16%) kisiparos, orvos, ügyvéd (3%), katona, rendőr (1-6%).

7. táblázat. A gyakorlógimnáziumban gyakorló tanárjelöltek felekezetek szerinti megoszlása.

Tanév	Református	Római katolikus	Görög katolikus	Evangélikus	Izraelita	Egyéb/nincs adat
1936-37.	26	5	-	1	1	-
1937-38.	30	5	1	1	-	-
1938-39.	25	9	-	1	1	1
1939-40.	23	11	-	3	1	-
1940-41.	29	17	7	1	1	-
1941-42.	19	9	3	1	2	-
1942/43	17	4	3	-	2	-
1943/44	16	2	-	1	-	-
1944/45			szünetel a gyakorló			
1945/46			szünetel a gyakorló			
1946/47	9	5	3	1	-	-
1947/48	14	6	2	1	-	-
1948/49		a Gy. Évkönyv nem közöl adatot				

Forrás: saját szerkesztés a Gy. Évkönyvek alapján

ÖSSZEGZÉS: A TANÁRKÉPZÉS ELSŐ HÁROM ÉVTIZEDE A DEBRECENI EGYETEMEN

A debreceni egyetem kezdetektől szerves alkotóelemeként tekintett a tanárképzés gyakorlatára. Bár folyamatos viták kísérték e gyakorlat megszervezését, létét nem vonták kétségbe, sőt felismerték, hogy a hallgatók számára kedvező és vonzó, nagy praktikus haszonnal kecsegtető képzése ez az egyetemnek, mely a tradicionális funkció beteljesítése mellett a hallgatókat Debrecenbe vonzó erő is, illetve a Református Kollégium vonzerejének hatékony megőrzése.

Az indulás éveit követő „szervezetlen”, Középiskolai Tanárképző Intézet nélküli időszak bebizonyította azt, hogy a hallgatók körében nagy igény van a tanárképzésre, de felhívta a figyelmet arra is, hogy ezt a tanárképzést szervezettebbé, pedagógiaiailag, módszertanilag, szaktudományosan rendszeresebbé és tudatosabbá kell tenni.

A tanárképzés 1924-es reformja azután minden területen érzettette hatását. Megnőtt a tanárképzéssel kapcsolatos oktatómunka rendszeressége, megnőtt a módszertani és gyakorlati képzés szervezettsége. A hallgatók körében a reform népszerűnek bizonyult, hiszen a szigorodó és növekvő feladatokat is növekvő számban választották és vállalták.

A debreceni egyetem működésének első három évtizede után – mely nyugodt építkezésnek éppen nem volt nevezhető, hiszen két világháború, folyamatos gazdasági válságok nehezítették a feladatok amúgy sem csekély terhét – már éppen megvonhatta volna első igazi mérlegét, szembenézhetett volna az identitáskialakításban és a szakmai munkában elért munka eredményeivel, amikor a politikai érvek felülírták a szakmai megfontolásokat. Az újabb egyetemi átalakítások elemként 1949 elején megszűnt a debreceni Középiskolai Tanárképző Intézet, ezzel annak gyakorlógimnáziuma is, és kezdetét vette a debreceni tanárképzés új fejezete, a Tanárképzési Tanács korszaka (Orosz G., 2007).

IRODALOM

- Ablonczy Béla (2009): A Debreceni Református Kollégium Dóczy Gimnáziuma, a Debreceni Református Leánynevelő Intézet. In: Brezsnýánszky László–Fenyő Imre (Szerk.) (2009): *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton*. – A Debreceni Magyar királyi Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936–49. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 181–191.
- Aranyi Imre (2009): Tanárjelöltek a Fazekasban. In: Brezsnýánszky László–Fenyő Imre (Szerk.): *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton*. – A Debreceni Magyar királyi Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936–49. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 160–167.
- Brezsnýánszky László (2004): A tudományos iskolateremtés feltételei a 20-as, 60-as évek debreceni egyetemén. In: Brezsnýánszky László–Fenyő Imre (Szerk.): *A Debreceni Iskola*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 181–205.
- Erdős István (2009): Katolikus iskola a kálvinista Rómában. A Svetits Intézet gimnáziuma a két világháború közötti évek debreceni társadalmában és oktatásügyében. In: Brezsnýánszky László–Fenyő Imre (Szerk.): *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton*. – A Debreceni Magyar királyi Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936–49. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 167–181.
- Fenyő Imre (2009): A debreceni magyar királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumának tanári kara. In: Brezsnýánszky László–Fenyő Imre (Szerk.): *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton*. – A Debreceni Magyar királyi Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936–49. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 45–90.
- Mudrák József (2012): *A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története (1914–1949)*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Orosz Gábor (2007): A Középiskolai Tanárképző Intézet megszüntetése a Debreceni Egyetemen. In: Brezsnánszky László (Szerk.): *A Debreceni Iskola. Neveléstudomány-történeti vázlata*. Budapest: Gondolat. 289–296.
- Orosz Gábor (2012): Tanárvizsgáló Bizottság, Tanárképző Intézet. In: Orosz István–Barta János (Szerk.): *A Debreceni Egyetem története 1912–2012*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 230–245.
- Orosz István–Barta János (Szerk.): *A Debreceni Egyetem története 1912–2012*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Papp Klára (Szerk.) (2014): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I.* Debrecen: DEBTK.
- Vargáné Nagy Anikó (2009): Jausz Béla. In: Brezsnánszky László–Fenyő Imre (Szerk.): *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton*. – A Debreceni Magyar királyi Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936–49. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 90–106.
- Vincze Tamás (2007): Mitrovics Gyula az egyetemi professzor. In: Brezsnánszky László (Szerk.): *A Debreceni Iskola. Neveléstudomány-történeti vázlata*. Budapest: Gondolat. 104–118.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

1883. évi XXX. tc. A középiskolákról és azok tanárainak képzéséről.
1888. évi 50098. sz. vallás- és közoktatásügyi minisztériumi rendelet a tanárvizsgálati rendjének szabályozásáról.
1924. évi XXVII. tc. A középiskolai tanárok képzéséről és képzéséről.
- A debreceni Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság Tanárvizsgálati jegyzőkönyvei.
- DE Évkönyv: A Debreceni magyar királyi Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja sorozat 1914–1942.
- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának jegyzőkönyve, DE BTK irattári anyag (1914/15/I. október 8.)
- Gy. Évkönyv: A Debreceni Magyar királyi Tanárképző Intézet gyakorló gimnáziumának évkönyve sorozat 1936–1949.

ERDÉLYI MAGYAR KATOLIKUS PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÉLETE A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT A KOLOZSVÁRI MAJLÁTH-KÖRBEN

Ozsváth Judit

ABSZTRAKT

Tanulmányomban a két világháború közötti – számos megszorítással nehezített – kolozsvári magyar egyetemista élet bemutatására és elemzésére törekszem, különös tekintettel a katolikus vallású fiatalok életére, akik az Erdélyi Katolikus Népszövetség keretében szervezett Egyetemi és Főiskolai Szakosztályba (később Majláth-Körbe) tömörültek. A munka során a történeti kutatásokra jellemző – levéltári és könyvtári iratokra alapozott – forrás- és dokumentumelemzés módszerei kerülnek előtérbe. Ezek alapján veszem számba a felmerülő gondokat és nehézségeket, majd az azok megoldását segítő kezdeményezéseket ismertetem. Részletesen bemutatom a katolikus hallgatókat tömörítő Majláth-Kört, majd az annak keretében életre hívott pedagógiai szeminárium tevékenységét ismertetem.

Reményeim szerint munkám gyarapítja az erdélyi egyetemtörténeti feltárások szakirodalmi bázisát és további kutatásokhoz is segítségként szolgál.

ERDÉLYI MAGYAR KATOLIKUS PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÉLETE A KOLOZSVÁRI MAJLÁTH-KÖRBEN

Az 1920-as román-magyar határmódosítás után egyre jobban beszűkültek a magyar nyelven továbbtanulni akaró erdélyi fiatalok lehetőségei. Magyarországi egyetemekre jelentkezhetek, ám az azok által kiállított diplomák romániai elfogadtatása komoly nehézséget jelentett számukra; így az országban maradni akarók kénytelenek voltak a románra lett kolozsvári egyetemre iratkozni. Igen lassan beinduló folyamat volt ez, hiszen a trianoni döntés idején az erdélyi magyar ifjúság nem vagy csak alig beszélte a román nyelvet, ráadásul a román egyetemre iratkozókat a románság nem nézte jó szemmel, a magyar társadalom pedig – a hűségesküti letettekhez hasonlóan – gyanakvással fogadta. Ilyen helyzetben csak lassan jelentek meg Kolozsváron a magyar hallgatók, ami miatt az erdélyi magyar értelmiségi utánpótlásban jókora űr támadt (Mikó, 1941, p. 188.). A Magyar Kisebbség 1929/13. számában közölt, felekezetekre bontott kimutatás értelmében az 1918/19-es tanévben – például – 819 római katolikus és 153 görög keleti (ortodox) hallgatója volt az egyetemnek, a következő évben pedig már csak 83 katolikus, viszont 838 ortodox (Magyar Kisebbség, 1929). (A római katolikus vallásúak egyértelműen zömében magyar, míg a görög keletiek román hallgatókat jelentettek.) A magyar fiatalok lassan mégis vállalták a román nyelven való tanulást, igaz, a nehéz jelen és a kilátástalan jövő miatt a bizonytalanság és a talajvesztettség érzése is tapasztalható volt körükben. Másik oldalról pedig az is kérdéses volt, hogy román nyelven tanulva mennyire sikerül elsajátítaniuk a magyar szaknyelvet, milyen lesz az új erdélyi magyar értelmiség magyar irodalmi és kulturális műveltsége, és mit tud tovább adni ebből az utána következő nemzedéknek.

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a római katolikus egyház milyen megoldási

módokat keresett az említett problémák orvoslására. A téma a korszak katolikus ifjúsági mozgalmait, nevelésügyi sajtóját és az erdélyi magyar értelmiségi szerepvállalásra felkészítő meghatározó személyiségek tevékenységét vizsgáló kutatásaim keretébe illeszkedik. A főként levéltári iratokra, folyóirat- és újságcikkekben megjelent írásokra épülő tanulmányban előbb a helyzet rövid ismertetésére, majd a katolikus egyetemisták közösségi életében meghatározó szerepet játszó Majláth-Kör tevékenységének bemutatására törekszem. Mivel eleinte a pedagógusjelöltek is a mindenki számára meghirdetett programokon, illetve az ő tárgyaikhoz kapcsolódó (de mindenki számára nyitott) délutáni előadásokon vettek részt, ezért a Majláth-Kör teljes munkáját ismertetem, majd a pedagógiai szeminárium megalakulása után ennek tevékenységére fókuszálok.

„OLYAN TANÁROKRA VAN SZÜKSÉGÜNK, AKIK A JÖVŐBEN IS ELITJEI LESZNEK A MAGYAR TÁRSADALOMNAK...”

A fent említett gondok komolyan foglalkoztatták az 1912-ben tanári, majd doktori oklevelet szerzett, az évek során többfelé tanárkodó, lapot szerkesztő és tudományos tevékenységet folytató György Lajost is, aki 1927-ben javaslatot tett a történelmi egyházak vezetőinek a helyzet orvoslására. Felvetése a magyar értelmiség utánpótlására és jövőjének biztosítására irányult. A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben címmel tanulmányt szerkesztett (GYÉL, 1927), melyben alapos helyzetképet festett, felvázolta a feladatokat és megoldási javaslatokat fogalmazott meg. Levezette, hogy a kíméletlen románosítás kényszerítette a bomlás állapotába a korábban magas színvonalon álló erdélyi magyar középiskolai oktatást, s ennek következtében a magyar diákok rendkívül hiányos magyar nemzeti ismeretanyaggal kerültek az egyetemekre.¹ Ilyenképpen pedig még a magyar szakos tanárjelöltek mennyiségileg és minőségileg is sokkal szerényebb ismeretanyaggal kezdték – a csupán három évesre redukált – egyetemi tanulmányaikat, mint amire tudományosan építeni lehetett volna. A román nyelvű egyetemi oktatás esetében pedig semmilyen magyar vonatkozású ismeretszerzésre nem nyílt lehetőség. Ezek után teljesen érthető György Lajos elkeseredett hangú megjegyzése: „Tanárjelöltjeink nemcsak speciális tudomány szakuk művelésére nem nyerne a kellő felkészítést, hanem természetesen arra nézve sem kapnak semmi irányítást, útbaigazítást és tudományos módszert, hogy mik Erdélyben a tudomány speciális magyar feladatai, s azokat hogyan kellene feldolgozni. Ha ezen valamiképpen mi magunk nem segítünk, néhány esztendő múlva teljesen elhalkul Erdélyben a magyar tudomány szava és szellemileg is rendkívül alárendelt helyzetbe kerülünk.” (GYÉL, 1927)

A következő nemzedék hasonló helyzetbe jutásának elkerülése érdekében György Lajos az egyetemi ifjúság folyamatos – egyetemen kívüli – képzését javasolja. Belátja, hogy a magyarországi egyetemekre küldés sem orvosolja a helyzetet, ezért már csak a kérdés erdélyi, intézményes megoldásában bíz. A magyar tudományosság sajátosan erdélyi feladatainak megoldását csak Erdélyben tudja elképzelni. Elsődlegesnek látja a feladatok számbevétele, a rendszeres gyűjtőmunka megindítását, a lépcsőről-lépésre haladó célki-

¹ Az állami elemi iskolák román nyelvűek voltak, a felekezetiekben is erőltették a román nyelv tanítását. A középiskola alsó tagozatán a magyar nyelvet ugyanannyi órában tanulták a magyar gyermekek, mint a román nyelvet. Az érettségi vizsga tárgyai között azonban nem szerepelt a magyar nyelv és irodalom, így az összefoglaló ismétlés, frissítés is elmaradt. A történelem és a földrajz oktatásában pedig teljesen mellőzve voltak a nemzeti vonatkozású témák.

tűzések megfogalmazását és megvalósítását. A magyar irodalomtörténet, a nyelvészet, néprajz, népművészet, „kutúrhistoria” és – általános utalással – a természettudományok területén jelzi is a legsürgősebben megoldandó problémákat, majd rátér a tudósnevelés, tanárképzés és az öntudatos értelmiségi osztály előkészítésének kérdéskörére. „Mi nem érhetjük be egy idegen szellemű állami kikészítéssel. Nekünk a felekezeti iskoláink számára alapos képzettségű, a magyar kisebbségi kulturális és szellemi feladatokra öntudatosított, valláserkölcsei alapokon álló ideális nevelőkre van szükségünk. Mi azt akarjuk, hogy gyermekeinket a legjobb és legalaposabb pedagógiai módszerrel olyan szellemű tanárok neveljék fel, akiknek a magyar jövő lelkük aggodalmas gondja. Nekünk olyan tanárookra van szükségünk, akik a jövőben is elitjei lesznek a magyar társadalomnak, irányítói és vezetői minden kulturális feladatunknak, s akik bármilyen összehasonlításban is megállják a helyüket. Csak így emelhetjük fel iskoláinkat elesettségükből, s csak így készíthetjük elő jövőnket” – fogalmaz néhány sorral odébb.

Megoldási javaslatok közül az egyetemi hallgatóság külön szemináriumi rendszerben történő magyar nyelvű képzését, illetve a tanulmányaikat segítő könyvtár felszerelését sikerült is kiviteleznie. Anyagi támogatás híján azonban a felekezetek fölött álló Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma csupán három évig működött (ám addig nagyon hatékonyan), György Lajos egyháza, a római katolikus egyház keretében folytatta ifjúságszervező tevékenységét. Itt az egyház önkormányzati szerve, az Erdélyi Római Katolikus Státus igazgatósága is tagja volt, közelebből tudta közvetíteni a felmerülő gondokat és a megoldáshoz is biztosabb támogatást remélhetett. Ifjúságszervezői munkáját itt a Római Katolikus Népszövetség² keretében szervezett Egyetemi és Főiskolai Szakosztályon (a későbbi Majláth-Körön) belül fejtette ki.

Mivel a kolozsvári román egyetem vezetősége mindvégig nem engedélyezte a magyar egyetemi hallgatók diákegyesületének megalakítását, az ifjúság erős felekezeti szervezkedésbe kezdett. Ilyen körben nyílt mód az egyetemi tanulmányokat kiegészítő, azokat magyar nyelven magyarázó, korrepetáló kurzusok tartására is. A római katolikus egyház keretében különösen aktív egyetemi ifjúsági élet zajlott, igaz, ennek kibontakozása is meglehetősen lassú folyamat volt. Az erdélyi ifjúság és az új transzilvánizmus című tanulmányában Venczel József három korszakot különböztetett meg az erdélyi római katolikus diákmozgalom életében: az első (1918–1925) cselekvés nélküli időszaknak nevezte; a másodikat (1925–1932) a szervezés idejének, a harmadikat pedig (1932-től kezdődően) az „ifjú-katolicizmus” jegyében való fejlődés időszakának (Venczel, 1934).

2 Az Erdélyi Katolikus Népszövetség az első országos katolikus egyesületi szerveződés volt a trianoni határmódosítás után. (A Katolikus Népszövetség 1908-ban vált ki a Katolikus Szövetségből, és kezdett önálló szervezkedésbe. Szervezeti felépítésében a német katolikus Volksvereint követte. Ez volt a magyar katolicizmus legnagyobb népnevelő megmozdulása.) A Katolikus Népszövetség célja az egyházhoz való ragaszkodáson túlmenően a romániai magyarság legnépesebb rétegében a szolidaritás erősítése, a szellemi és anyagi erőforrások mind tervszerűbb felhasználása volt. Az alakuló gyűlést 1921. június 14-én tartották, majd két nap múlva, június 16-án, az elkészült alapszabályzat elfogadása után, Gyárfás Elemért választották meg intézőbizottsági elnökké. Egyházi jóváhagyást még abban az évben (augusztus 8-án), miniszteri jóváhagyást pedig egy évvel később kapott. A Katolikus Világ című folyóirat a Katolikus Népszövetség saját közlönye volt.

AZ „IFJÚ KATOLICIZMUST” HIRDETŐ MAJLÁTH-KÖR

A Római Katolikus Népszövetség 1927. november 3-án mondta ki, hogy megalakítja az Egyetemi és Főiskolai Szakosztályt, és egy szervezőbizottságot (Fülöp Kálmán, Márton András, Nagy Zoltán, Nyáguly Antal, Parecz György, Szőcs A. Lajos, Végh Sándor) kért fel az ügyrend elkészítésére.³ Az ügyrendtervezet 1927 végén készült el, az intézőbizottság 1928. június 13-án fogadta el, és hagyta jóvá a szakosztály megalakulását.

Az 1928/29-es tanév elején a szakosztály vezetése megint a szervezőbizottság tagjaira hárult. Ebben az évben azonban komoly szervezkedés indult. 1928 decemberében Mailáth Gusztáv Károly püspök Patay József piarista rendfőnököt nevezte ki a szakosztály egyházi elnökének, a kolozsvári csoport közgyűlése pedig dr. György Lajos tanulmányi igazgatót választotta meg priornak. 1929. január 29-én megalakultak az ifjúsági körök is: Székelyföld, Belső Erdély- és Határvidék-Kúria név alatt, külön tiszttikarral, célkitűzéssel és munkaterülettel. 1929. április 9-én megválasztották a szakosztály központi tiszttikarát: Parecz György elnök, Nagy Zoltán alelnök, Szőcs A. Lajos, Blédy Géza, Demeter János főtitkárok összetétellel. A munkát előadások szervezésével kezdték.

Az 1929–30-as tanévben vezetőségváltás következett: ifjúsági elnök lett Dsida Jenő, alelnök Nagy Zoltán, Balogh Zoltán, Kékel Béla és Demeter János pedig főtitkárok, akik az egyesület belső, építő céljain kívül a népnevelést és nemzetvédelmet, a székelységet közelről érintő problémák tanulmányozását is elsőrangú céloknak tekintették. Ezek szem előtt tartásával több alkalommal szerveztek előadásokat a szövetkezetek gazdasági jelentőségéről, a hitelszövetkezetek megszervezéséről, a Katolikus Akadémia, a katolikus sajtó feladatáról stb., illetve az ifjúságot közelebbről érintő kérdésekről (vö. Erdélyi Fialatok, 1930a).

Megjegyzendő, hogy a szakosztály ifjúsági vezetői éves beszámolójukban kiemelték György Lajos prior „fáradhatatlan és önzetlen munkásságát, szervező erejét”, amellyel a katolikus fiatalság szolgálatára állott (Erdélyi Fialatok, 1930b). (Ebben az időben ő még a korábban említett Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma és a Lyceum-könyvtár vezetése mellett végezte katolikus ifjúságszervezői munkáját.)

A következő egyetemi évben a Balogh Zoltán ifjúsági elnök, Szász S. Gerő alelnök, Zsombory László, Boér Richárd és Orbán Endre főtitkárok vezette Szakosztály főképpen az erdélyi magyarság gazdasági (elsősorban szövetkezeti), politikai és kulturális kérdéseiről szervezett szemináriumi előadásokat, s az év során a tagok szociális munkára is vállalkoztak. Külön kiemelendő az a csereelőadás-sorozat, amelyet az Erdélyi Fialatok szerkesztőségével kötött megállapodás nyomán tartottak (vö. Erdélyi Fialatok, 1931a). Utóbbi akció jól mutatja, hogy ebben az időben világnézeti kérdések még nem árnyékolták a két csoport kapcsolatát. Később sajnos ilyen okokból eltávolodott egymástól a két ifjúsági szervezet.

Az 1931/32-es tanévtől kezdődően különösen felélenkült a katolikus egyetemi hallgatók egyesületi élete. Ekkortól kapott hangsúlyozottabb figyelmet programjukban a

3 A Népszövetség keretében szervezett egyetemi szakosztály megalakulása után a református Ifjúsági Keresztény Egyesület is bevonta az egyetemi hallgatókat a számukra kitűzött munkaprogramjának keretébe. Az unitárius egyetemisták a Dávid Ferenc Egyetbe tömörültek. A felekezeti ifjúsági egyesületek, sajnos, néha értelmetlen versengésbe kezdtek egymással (Dsida, 1933).

falumunka,⁴ intenzívebben foglalkoztak az ifjúság szociális problémáival, az egyetemesen magyar és erdélyi kérdésekkel, illetve azok megoldási lehetőségeivel. Az egyesületi élet fellendüléséhez nagyban hozzájárult a Zsombory László elnök, Imreh Zoltán alelnök és Venczel József, Boér Richárd, Orbán Endre és Oszlász Viktor (főtitkárok), és mindenk előtt Márton Áron egyházi elnök összetételű vezetőség munkája. E helyen megjegyezzük, hogy Márton Áronnak, Erdély későbbi nagy püspökének Kolozsvárra kerülése éppen ennek a csoportnak a kezdeményezésére történt. Egyesületi főtitkári minőségében Venczel József vitadélutánra hívta meg a gyulafehérvári püspökségen szolgálatot teljesítő Márton Áront, aki nagyszerű előadást tartott az egyetemi hallgatóknak.

A kérésnek eleget téve, Mailáth püspök Kolozsvárra engedte Márton Áront, aki a korábban lemondott Patay József helyére lépve átvette az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály igazgatását. Különösen sokan látogatták ebben az évben a világnézeti kérdéseket tárgyaló előadásokat, és Baráth Béla gyulafehérvári teológiai tanár Quadragesimo Anno című pápai enciklikát és az új-rendi társadalom elképzelését ismertető előadásait. Az ő beszédei nyomán találtak az „ifjú katolicizmus” eszméje által fűtött diákok ennek az új eszmeáramlatnak a szociális programjával. A megizmosodó kolozsvári újkatolikus ifjúsági mozgalom komoly bemutatkozása volt az Erdélyi Tudósító „fiatalok száma”. 1932 tavaszán Veress Endre szerkesztő átengedte nekik a pünkösdi számot; annak hatvan lap terjedelmű, gazdag és változatos tartalmú anyagát Venczel József segítségével Márton Áron szerkesztette.⁵

Egyesületi életük keretében a katolikus fiatalok is jelentős figyelmet tulajdonítottak a falu tanulmányozásának. A szociográfiai munkálatokhoz kétség kívül nyereséget jelentett az Erdélyi Fiatalok tábortól végérvényesen megváló Venczel József, aki az ilyen irányú szervezés területén már komoly tapasztalatokkal rendelkezett.⁶

A katolikus egyetemisták egyesületi életének különösen a valláserkölcsi felfogás elmélyítését, a szociális gondolat tiszta felfogását és a falumunka vállalásosítását „programul” hirdető Márton Áron munkálkodása adott igazi lendületet (vö. Erdélyi Fiatalok, 1931b). Márton Áron fiatalokkal való kapcsolatának alapja a beléjük helyezett bizalom volt, ami-

4 „A Szakosztály a falumunkában hivatást vélt felismerni. E hivatás felismerését maguk a tagok juttatják kifejezésre, a Szakosztály e törekvésnek csak keretet állít akkor, amikor 'egy erdélyi magyar falu mai társadalmi, kulturális és gazdasági képének leírására' szociológiai pályázatot ír ki. (...) A Szakosztály tagjai a faluval való közvetlen érintkezést sem felejtették ki soha a programjukból. Nem akarunk itt beszélni arról, hogy az első főiskolások, akik mint főiskolások a falu tanulmányuk alapjává tették, a Báthori-Apor Szeminárium tagjai voltak: Kekel Béla, Ópra Benedek és Kész Antal. 1928 nyarán három hétig jártak a moldvai csángó falvakat s jelentésükből sok olyan meglátás tükröződik elő, amelyek ma – négy évvel a moldvai út után – láttak napvilágot Domokos Pál Péter a moldvai magyarságról írt könyvében. (...) 1930 nyarán Bartha Sándor és Lászlóffy Ernő mint a Szakosztály tagjai bejárták és tanulmányozták a Székelyföld jó nagy részét. Jelentésükben nagy-nagy bizonyosságát adták annak, hogy a falut közvetlenül látni kell, falumozgalmat városról indítani és irányítani lehetetlen. 1931 júliusában a Szakosztálynak nyolc tagja tartózkodott Csíkbán, s most útjuk körül vélemények zajlanak. Viszont ez a nyolc katolikus fiatal semmiképp sem tudja elfelejteni azt a napot, amikor Domokos Pál Péter összegyűjtötte őket, meg az al- és felcsíki kispapokat s egynehány csíkszeredai tevékeny fiatallembert s ez a fiatal összefogás a Kis-Somlyó alatt, a szabadban kimondotta, hogy szükség van egy csíki folyóiratra, amelyben a néppel összefüggő minden írás helyet foglalhasson. Ezen összefogásról írja Domokos Pál Péter: 'A Szakosztály tagjainak csíki körútja volt, amelynek indítéka: az ifjúság tenni akar, s viszont a tenniakarásnak helyet és módot kell biztosítani' – írja *Hol van és mit produkált eddig az erdélyi katolikus ifjúság?* című 1932-es beszámolójában Venczel József (Venczel, 1932). (A kézirat fénymásolata megtalálható a kolozsvári Jakabffy Elemér Alapítvány könyvtárában őrzött Venczel József-hagyaték aktái között.)

5 A *Magyar Kisebbség* szerkesztője, Jakabffy Elemér is átengedett a fiataloknak egy számot (1933. 3–4. sz.), lemondva minden szerkesztői cenzúráról. Az itteni szerkesztőbizottság magját Venczel József, Vita Sándor, Albrecht Dezső alkották. Az említett sikeres próbálkozások már előre vetítették a későbbi „saját” folyóiratok, az *Erdélyi Iskola* és a *Hitel* megjelenését.

6 A Szakosztály 1930–1934 közötti tevékenységéről hű képet rajzol az Erdélyi Fiatalok Egyesületi Élet című rovata. Megjegyzendő viszont, hogy a világnézeti viták elmérgesedése (az 1931 őszi megrendezett főiskolási konferencia) után már alig-alig találni katolikus híreket az Erdélyi Fiatalokban.

nek több fórumon is hangot adott. Márton Áron nem utasította vissza az ifjúság apákat hibáztató magatartását, ám igyekezett nemesebb célok felé irányítani a múltban rekedt gondolkodást.⁷ A kúriákra tagolódtott egyetemi egyesületet Márton Áron szemináriumi rendszerrel helyettesítette, így már nem a földrajzi helyhez tartozás, hanem a szellemi és a vállalt társadalmi munka gyűjtötte egy csoportba az egyetemi hallgatókat.⁸ Nagy hatású prédikációi és erőteljes szervezőmunkája nyomán Márton Áront egyre erősebben támadták a marxista elveket valló főiskolás fiatalok, nem egyszer röpiratokat szórtak szét ellene, s fenyegetésükkel is szembe kellett néznie (Venczel, 1938). Mindez viszont nem fékezte őt a jól megtervezett munkában. Először a szakosztály szociális szemináriumát alapította meg,⁹ mely a nagy ifjúságszervező püspökről a Majláth-Kör nevet vette fel. (Nem sokkal később a teljes szakosztály átvette ezt a nevet.)

A „FELADATAIBAN ÖNTUDATOS, JÓL FELKÉSZÜLT FIATAL TANÁRNEMZEDÉKET” KÉSZÍTŐ PEDAGÓGIAI SEMINÁRIUM

A szociális csoport életbe hívása után a tanárjelöltek csoportjának megszervezése következett, mely a Majláth-Kör történetében a legerősebb formációnak számított. Rajtuk kívül meglehetősen élénk tevékenységet folytatott a természettudományi szeminárium is, melynek tagjai természettudományos műveltségük fogyatékoságát önképző munka útján kívánták kiegészíteni. A Majláth-Kör keretében művészeti előadásokat és a moldvai és csángók életét bemutató előadásokat is szerveztek, volt sportszakosztályuk és énekkaruk is (vö. EKSL, 1935; 1936).

A Majláth-Kör másodikként – 1932 novemberében – induló, de talán végig legizmosabb szerveződése a pedagógiai szeminárium volt.¹⁰ A szeminárium ügyeit főképpen a tanárjelöltek képzése fölött folyamatosan őrködő György Lajos intézte. Alapgondolata itt is a kisebbségi magyar iskola leendő tanáira váró különleges feladatok és köteleességek megtárgyalásának lehetővé tétele és lehetőség szerint olyan közösségi érzés kialakítása, „amely a magyar iskola munkájának céltudatos tartalmát a mainál jobban és eredményesebben tudja kifejezésre juttatni és szolgálni” (EKSL, 1932a).

7 Szalay Jeromos Márton Áron életútját bemutató könyvében említi, hogy mielőtt Márton Áron elkezdte volna kolozsvári működését, Mailáth püspök elvitte őt Rómába, és bemutatta XI. Pius pápának, mint a kolozsvári magyar egyetemi ifjúság szónokát. „Szereted az ifjúságot? – kérdezte tőle XI. Pius pápa. Az igenlő válasza a pápa folytatta: Az ifjúság szeretete és nevelése korunk legfontosabb feladata. Erre a munkára adom különös áldásomat.” (Szalay, 1953).

8 „Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályának új vezetősége a múlt év júniusában arra a meggyőződésre jutott, hogy az egyesületnek hivatása a megújuló katolikus mozgalmak idején továbbra is nem lehet pusztán csak az, hogy a katolikus főiskolai hallgatók törekvéseinek keretét biztosítson, de be kell állnia a társadalmi munkának vonalába, amely világosan bontakozik elé az Erdélyben is hangjára találó ifjú katolicizmus célkitűzéseiben” – írják az Erdélyi Tudósító általuk szerkesztett számában (Erdélyi Tudósító, 1933).

9 „A kolozsvári magyar egyetemi és főiskolai ifjúság körében a f. tanév elején egy erős marxista csoport vonta magára a figyelmet. Bizonyos Igazgatótanácsának már az előbbi években mutatkoztak, de nyíltan a november elején tartott ifjúsági konferencián léptek fel először és szálltak szembe a világnézeti alapon álló ifjúsági csoportokkal. Az utóbbiak velük szemben felkészületleneknek bizonyultak. Ez készítette az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség főiskolai szakosztályát arra az elhatározásra, hogy Majláth-Kör címen megalakítsa a szociális csoportját” – fogalmazott a Státus Igazgatótanácsának 1932. év végi beszámolójában György Lajos (EKSL, 1932b).

10 A pedagógiai szeminárium megszervezését már az előző egyetemi év végén kilátásba helyezte a Márton Áron prézes, György Lajos prior és Venczel József ifjúsági elnök felállása – az évről tisztújító ülésen választott – vezetőség. „Az új tisztikar át is vette a munkát. Jövendő programjában a legfontosabbnak s az erdélyi magyar főiskolai ifjúságot illetően is a leglényegesebbnek a tanárjelöltek szemináriumát tartja. Mäskülönben az új vezetőség az ifjú katolicizmus célkitűzéseivel indul” – hirdették az Erdélyi Fiatalok 1932. júniusi számának Egyesületi élet című rovatában (98–99.) (Erdélyi Fiatalok, 1932).

György Lajos kiemelten fontosnak tartotta a tanárjelöltek valláserkölcsi képzettségét, hiszen „a magyar iskoláinkba készülő tanárjelöltek nemcsak a magyar műveltségükben fogyatékos berendezésűek, hanem lelkileg sem mutatják azt a megnyugtató felkészültséget és formát, amely szükséges ahhoz, hogy a világnézeti alapokon álló iskoláink szellemének öntudatos munkásai lehessenek” (EKSL, 1932a). „Mert feladataiban öntudatos, jól felkészült fiatal tanárnemzedékre van szükség, amelyik majd a kor igényeinek és a jövő érdekeinek megfelelően tud dolgozni” – hirdette az Erdélyi Tudósító fiatalok által szerkesztett száma (Erdélyi Tudósító, 1933). A szeminárium vezetősége az éves program összeállításánál szem előtt tartotta azt, hogy az erdélyi magyar iskolák kisebbségi és szociális közösségi alapon állnak, így fő feladata csakis a világnézeti, magyar kulturális és szociális nevelés lehet. E hármas kérdéskört szerda esténkénti összejöveteleik keretében egész éven keresztül vitatták.

A szociális szeminárium tevékenysége lassan megszűnt (ebben a tanévben még a Quadragessimio Anno alapján a kor társadalmi kérdéseivel, majd a kisebbségi joggal, a szövetkezeti eszmével, a katolikus államrenddel, a társadalmi szolidaritással és a cserkészeti szociálisan nevelő erejével foglalkozott (Erdélyi Fiatalok, 1933; 1934a; 1934b), majd következő évtől szövetkezeti szakosztállyá alakult), ám ez közel sem jelentett „felszabadulást” Márton Áron számára – nevét ezután is ott találjuk a Majláth-Kör előadói között.

A pedagógiai szeminárium az 1935/36-os egyetemi évvel szüntette meg tevékenységét. A következő tanévben már a – minden katolikus egyetemi hallgató számára meghirdetett – önképzőkör keretében a nemzeti irodalommal és történelemmel kapcsolatos „kis” népnevelő előadásokat szerveztek, a teljes programtervezetben egyetlen pedagógiával kapcsolatos témát sem találni.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A katolikus egyetemisták, s köztük kiemelt helyen a tanárjelöltek kiegészítő képzése tehát alig nyolc évig zajlott Kolozsváron. Nem hosszú, de programokban nagyon gazdag időszak volt ez, s minden bizonnyal tudott valamit pótolni a határmódosítás utáni első nyolc év ki- és lemaradásából. Így hát azon túl, hogy az – egyetemen kívüli – magyar diákkélet vonzóbbá is tette sokak számára a továbbtanulást, a magyar kultúrával kapcsolatos ismereteik, szaknyelvük gazdagodását és erdélyi magyar értelmiségi identitásukban való megerősödésüket hozta. Ebben a munkában meghatározó szerepe volt György Lajosnak és Márton Áronnak, akik igényességükkel és az erdélyi magyar ügy iránti elköteleződésükkel az utókor számára is követendő példát állítottak.

IRODALOM

- Dsida Jenő (1933): Az erdélyi ifjúsági mozgalmak versengései. *Erdélyi Tudósító*. 15 (6). 365–372.
 Mikó Imre (1941): *Huszonkét év*. Budapest: Stúdium.
 Szalay Jeromos (1953): *Márton Áron erdélyi püspök*. Párizs: Mission Catholique Hongroise.
 Venczel József (1934): Az erdélyi ifjúság és az új transzilvánizmus. *Erdélyi Tudósító*. 16(7–9). 405–407.
 Venczel József (1938): Márton Áron és az ifjúság. *Az Apostol*. 7(41). 3.

FOLYÓIRATCIKKEK A SZERZŐ MEGJELÖLÉSE NÉLKÜL

- Erdélyi Fiatalok (1933): Főiskolás Élet (1933). *Erdélyi Fiatalok*. 4(4). 108.;
Erdélyi Fiatalok (1934a): A főiskolás egyesületek munkája (1934). *Erdélyi Fiatalok*. 5(1). 29.
Erdélyi Fiatalok (1934b): Főiskolás Élet (1934). *Erdélyi Fiatalok*. 5(4). 133–134.
Erdélyi Tudósító (1933): Majláth-Kör. Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya. *Erdélyi Tudósító*. 16(5). 293–298.
Magyar Kisebbség (1929): A kolozsvári Tudományegyetemen tanuló hallgatók megoszlása vallásuk szerint az 1918–1928 közötti időszakban. *Magyar Kisebbség*. 8(13). 489.

FOLYÓIRATCIKKEK A SZERZŐ ÉS A CÍM MEGJELÖLÉSE NÉLKÜL

- Erdélyi Fiatalok (1930a), 1(2), 31–32.; 1(3), 48.; 1(4), 34.
Erdélyi Fiatalok (1930b), 1(6), 103.
Erdélyi Fiatalok (1931a), 2(1), 24.
Erdélyi Fiatalok (1931b), 2(8–10), 162.
Erdélyi Fiatalok (1932), 3(6), 115.

LEVÉLTÁRI IRATOK

- EKSL (1932a): *György Lajos jelentése a pedagógiai szeminárium munkájáról*. 1932. december 28. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (EKSL), IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932.
EKSL (1932b): *György Lajosnak a Státus Igazgatótanácsa részére írt beszámolója*. 1932. december 28. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 3170/1932.
EKSL (1935): *Kelemen Béla titkári jelentése a Majláth-Kör 1934/35. évi munkájáról*. 1935. május 26. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935.
EKSL (1936): *Héjja Albert ifjúsági prézesnek a Státus Igazgatótanácsa részére készített munkaterv-vázlata*. 1936. október 9. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 2347/1936.
GYÉL (1927): György Lajos: *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben*. –1927. február 12. Gyulafehérvári Érseki Levéltár (GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs.
Venczel József (1932): *Hol van és mit produkált eddig az erdélyi katolikus ifjúság?* (kézirat, kolozsvári Jakabffy Elemér Alapítvány könyvtára, Venczel József-hagyaték).

KIK LESZNEK A JÖVŐ PEDAGÓGUSAI?

FELSŐOKTATÁS ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK: REZILIENS PEDAGÓGUSJELÖLTEK

Ceglédi Tímea

ABSZTRAKT

Elemzésünkben arra keressük a választ, hogy a társadalmi meghatározottságoknak milyen habituális nyomai lehetők fel napjaink felsőoktatásában (Szívós, 2009; Bourdieu, 2003a; 2003b). Milyen családi hatások tűnnek el a felsőoktatási évekre a korábbi oktatási szinteken és a felsőfokú bemenetnél szelektálódott hallgatói sokaságban? Miben nyilvánulhat meg a származási hatás felfelé kúszása (Boudon, 1981; Róbert, 2000a; Mare & Chang, 2003; Pusztai, 2011; Csata, 2006)? A hátrányaik ellenére kiemelkedően teljesítő hallgatók (a reziliensek) összehasonlítása a hasonló teljesítményt kedvezőbb háttérrel nyújtókkal (a nyertessekkel), a hasonló háttérrel rosszabb teljesítményt nyújtókkal (a sodródókkal), valamint a kedvező háttérük ellenére rosszul teljesítőkkal (a közömbösekkel) segíthet választ adni a kérdésre, hogy felbukkan-e, s ha igen, hol a hallgatói létet (is) meghatározó tényezőknek a társadalmi hovatartozásban gyökerező magja (Ceglédi, 2012; 2014). Az összehasonlítást jelen elemzésben a tanulmányi munka habituális elemei mentén végezzük el. A partiumi pedagógusjelöltek azért érdemelnek külön odafigyelést, mert hagyományosan a hátrányosabb helyzetű, de jobb felsőoktatási eredményű (tehát a reziliens) hallgatói csoport ismerhető fel bennük.

Kutatásunk alapjául az IESA-TESSCEE II. 2014 kutatás adatai szolgálnak (N=1729). Módszereink között szerepel faktoranalízis, kereszttábla elemzés, valamint varianciaanalízis. A reziliens típust és kontrollcsoportjait a kedvezőtlen háttér és a kimagasló akadémiai eredményesség alapján azonosítottuk.

Eredményeinkből kirajzolódik egyrészt a rezilienseknek a saját korábbi habitusuktól való tudatos eltávolodásának, valamint az intézményi megfelelésben hasznosítható családi habitusok tudatos adaptálásának a megnyilvánulása. Másrészt az eltávolodás és adaptáció mértékében, valamint annak mintázataiban a társadalmi meghatározottságok is érzékelhetők. Az intézményi kötelezettségek vak elfogadása, a célhiányos tanulmányi bevonódás ölt testet abban, hogy még a jó háttérű jól teljesítőket is meghaladó módon ragaszkodnak például az óralátogatások és a sikeres vizsgák maximalizálásához. Ugyanakkor a kulturális tőkét, a felsőoktatási évek értelmiségi kiaknázását illetően lemaradás tapasztalható a körükben. A pedagógusjelöltek körében azonosított reziliensek és a többi csoport mentén felálló különbségek vizsgálatának legfőbb tanulsága, hogy a pedagógusképzésben résztvevő reziliensek tanulmányi munkájuk alapján jobbak a többi reziliensnél. Ugyanakkor a hátrányos és előnyös származású jól teljesítők közötti társadalmi szakadék mélyebbnek látszik a pedagógusképzésen belül, mint azon kívül.

BEVEZETŐ: TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatási intézmények társadalmi nyitottsága¹ a múlt század második felében kiemelt oktatáspolitikai szempont volt, napjainkban azonban egyre inkább a minőség, a versenyképesség, a hatékonyság felé fordul a politika figyelme, s ezt követni látszik a kutatói érdeklődés, valamint a hallgatók értékvilága is (Kozma, 2006; Hrubos, 2006; 2009; Veroszta, 2010). Ennek nyomán számos kutatás látott napvilágot, amelyekben a minőség szempontjából nyer értelmet a hallgatók társadalmi háttérének kérdése is: elsősorban az intézményen kívüli és/vagy a bemeneti tényezők között veszik számba a társadalmi háttérmutatókat, például az intézmények értékelése, elszámoltatása során (Kozma, 2006; Katona, 2011; Kim & Lalancette, 2013). A hallgatók körében is kedvezőtlen a társadalmi esélyegyenlőség megítélése, s csak a hallgatói érdekvédelmi csoportok körében érzékelhető a társadalmi kényszerektől leginkább mentes továbbtanulási döntések és felsőoktatási út tárgyalása, felvállalása, komolyan vétele (Veroszta, 2010). Mi áll ennek a háttérében? Megváltozott a felsőoktatás szerepe? Valóban aktualitásukat veszítették az esélyegyenlőséggel kapcsolatos problémák? Indokolt egyáltalán napjaink tömegesedett (bár az expanziós csúcson áteső, átalakuló – Varga, 2015; Híves & Kozma, 2014; Hrubos, 2014) felsőoktatásában még arról beszélni, hogy kik nem kerülnek be, vagy arról, hogy a tömegekkel besodródó, korábban kis létszámban jelenlévő hallgatói típusok milyen hátrányokat cipelnek magukkal? Az egyre nagyobb tömegeket felszívó, egyre differenciáltabb, s egyre diverzifikáltabb felsőoktatás vajon hozzájárul-e az új összetételű hallgatói sokaságban a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez, s a megváltozott feltételek mellett vajon képes-e (és célként tekint-e) a felsőoktatás a társadalmi hátrányok kompenzálására (Veroszta, 2009; Hrubos, 2006; 2009; Kozma, 2006)?

Egy korábbi elméleti munkánkban áttekintettük² a felsőoktatásban jelen lévő társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének kánonját és az annak újraértékeléséhez kapcsolódó szakirodalmat. Az egyik oldalon az egyenlőtlenségek továbbéléséről beszélnek az alacsony státusúak továbbgyűrűző önkirekesztése, a felsőoktatás belső rétegzettség, az üres státusok megjelenése, a területi egyenlőtlenségek, a szelektív elvándorlás, a származási hatás felfelé kúszása, a differenciált szelekció vagy az örökölt hátrányos helyzet munkaerő-piacon megfigyelhető büntetése kapcsán. A másik oldalon az egyenlőtlenségek csökkenése kap hangsúlyt az elsőgenerációs értelmiségiek növekvő száma és aránya, a továbbtanulási lehetőséget a szakmaszerzés után is megteremtő szakközépiskola, a származási hatás életkor vagy más szereplők általi csökkenése, a szelekciós folyamat vagy a saját iskolai végzettség munkaerő-piaci megtérülése apropóján.

A társadalmi meghatározottságokról szóló elméleteket, kutatási eredményeket úgy is értelmezhetjük, mint a félig megtöltött pohár különböző értelmezéseit. Az egyik oldal azt hangsúlyozza, hogy csökkennek, a másik pedig azt, hogy vannak még egyenlőtlenségek. Tanulmányunkban úgy tesszük fel a kérdést, hogy milyen a származási hatások természete a régió felsőoktatásában.

Jelen elemzés során egy nem tradicionális hallgatói csoport, a jól teljesítő hátrányos helyzetűek segítségével közelítünk a problémához.

1 E kiemelt szempont gyakorlati megvalósulásának anomáliáiról, hiányosságairól, a felsőoktatás belső rétegzettségé mentén megfigyelhető egyenlőtlenségekről kutatók sora számolt be (pl. Ladányi, 1994; Róbert, 2000a; 2003; Székelyi et al., 1998; Gazsó, 2006; Gazsó & Laki, 1999; Kozma, 2004; Nagy, 2003).

2 Az elméletek szintetizáló áttekintése részletesen olvasható: Ceglédi (2011).

Őket nevezzük rezilienseknek, azaz a nehézségek ellenére boldogulóknak (Ceglédi, 2012). A reziliensek jelenléte egy anomáliát jelent a „megszokott” sztohasztikus összefüggésekben, abban az értelemben, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi háttér gyengébb iskolai teljesítményt valószínűsítő hatása alól kivételeknek számítanak. Jelen tanulmány az ezen anomáliában rejlő lehetőségeket próbálja megragadni, így ahhoz a nézethez áll közelebb, amely úgy tekint az anomáliák vizsgálatára, amely továbblandíti, gazdagítja a tudományt, hisz további kutatásokra, a fennálló elméletek pontosítására készíti a tudósokat (Kuhn, 1984). Úgy véljük, hogy az ő mozgásuk a társadalmi szabályszerűségek szövetei között segíthet megismerni magukat a társadalmi szabályszerűségeket is.

A reziliensekkel kapcsolatban többféle kérdés is megfogalmazódhat, amelyek új oldalról világítják meg a felsőoktatási egyenlőtlenségek természetét. A felsőoktatás meritokratikusságának bizonyítéka a reziliensek jelenléte? A felsőoktatásban egyenlően jutalmazták a jó teljesítményeket a kedvezőbb és kedvezőtlenebb háttérrel rendelkezők körében? Vagy a felsőoktatás jutalmazása csak látszólagos és töredékes az őt legitimizáló akadémiai értékek elfogadásáért cserébe az intézmény fennmaradása érdekében? Szemfényvesztőknek számítanak a reziliensek, akik elsajátították azokat a tulajdonságokat, amelyek által a felsőoktatás aktorai az uralkodó osztály tagjaiként azonosíthatják őket? Vagy a tömegesedéssel a végtelenségig finomodik a felsőoktatásnak az uralkodó osztályt azonosítani és előnyhöz juttatni képes szenzora, s az inflálódott diplomák legyártása csak idő- és pénz pazarlás? A felsőoktatásban az elismerésért cserébe többet vagy másképp kell teljesíteni hátrányos háttérrel, mint anélkül?

Különösen fontos megvizsgálni a hallgatók között a pedagógusjelölteket is az egyenlőtlenségek szempontjából, hiszen otthonról hozott hátrányai nagy hatással lehetnek hallgatóeivükre, s (részben ezáltal) későbbi pályafutásukra, a jövő társadalmi egyenlőtlenségeire is. Fontos kérdés például, hogy a leendő pedagógusok elsajátították-e, s ha igen, akkor hol azt a kulturális tőkét, amelyet pedagógusként már nekik kell továbbadniuk diákjaiknak. Meg tudnak birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő tanítványaik kulturális tőkebeli hiányosságait kompenzálják, ha esetleg ők maguk nem hozzák e tőkét otthonról?

KÉRDÉSEK

Kutatásunkban összehasonlítjuk az eredményes hátrányos helyzetűeket (a rezilienseket) egyrészt azokkal, akik jobb családi feltételek mellett érik el ugyanazokat az eredményeket (nyertesek), azokkal, akik hasonló háttérrel a gyengébb eredményűek közé tartoznak (sodródók), valamint azokkal, akik jó háttérük ellenére alulteljesítenek (közömbösek). Az eredményesség és a háttér alapján felállított csoportok sajátosságainak összehasonlításával azt szeretnénk lepatogatni, hogy hol van az a határvonal, ameddig a társadalmi hovatartozás hatása a felsőoktatásban még (vagy újra) elér, és mi az, amiben eltűnik a származás determináltsága. A társadalmi egyenlőtlenségek legmélyebb gyökerei után kutatunk, amelyek kimutathatók még azokon is, akik a nem szokványos irányt választották az oktatás megannyi szelekciós útelágazásán, sőt még a felsőoktatáson belül is sikeresnek tekinthetők.

Korábbi vizsgálatunkban az egyenlőtlenségek makro dimenziójára fókuszáltunk, és az egyik legfontosabb makrotényező, az expandált felsőoktatás hátrányos helyzetűekre gyakorolt hatását néztük meg. Kimutattuk, hogy a reziliensek kiszorulnak a keleti

ország rész olyan hagyományosan elit felsőoktatási szegmenseiből, mint a közgazdász, a fogorvostudományi, a gyógyszerésztudományi vagy az általános orvosi képzés (Ceglédi, 2014). Jelen tanulmányban a makrostruktúrában belül nyüzsgő, valamint az arra visszaható közösségeket és az azt alkotó egyéneket vizsgáljuk meg közelebbről. Arra keresünk választ, hogy a felfelé kúszó egyenlőtlenségek a hallgatói lét mely dimenzióiban bukkannak a felszínre, hogyan ragadható meg a hallgatói létet (is) meghatározó tényezőknek a társadalmi hovatartozásban gyökerező magja.

REZILIENS PEDAGÓGUSJELÖLTEK AZ EGYENLŐTLEN FELSŐOKTATÁSBAN?

A ma még hátrányos helyzetű hallgatók a pályára lépve már hátránykompenzáló pedagógusok lesznek. A vizsgált régió pedagógusjelöltjeire ez fokozottan igaz. Ráadásul rendelkeznek még egy specialitással, amely miatt különös odafigyelést érdemelnek: korábbi eredményeink alapján kirajzolódott a pedagógusjelölteknek egy különösen reziliens rétege: akik hátrányaik ellenére jól teljesítenek. Kulcskérdés, hogy ezek a pedagógusjelöltek továbbgörgetik-e tökébeli hiányosságait, s egy az egyenlőtlenségek szempontjából circulus vitiosus kiszolgálói lesznek, vagy pedig az általuk végigjárt hátránykompenzálás mikéntjét, saját tapasztalataikat tudják továbbadni leendő tanítványaiknak.

A felsőoktatás belső rétegzettségének egyik törésvonalaként is értelmezhető a pedagógusképzés és a más szakok között húzódó tengely, több szempontból is. A pedagógus szakmákhoz köthető szakoknak – bár képzési szintenként és intézményenként eltérő módon – alacsony a presztízsük. Ez összefüggésben van azzal (az ok-okozati viszony komplexitása mellett), hogy a pedagógusképzésben a nők és az alacsonyabb státusú jelentkezők túlsúlya jellemző, főleg az alacsonyabb oktatási szintekre felkészítő képzésekben (Fényes, 2010; Pusztai et al., 2015; Fónai, 2012a; 2015; Kovács & Fekete, 2014; Dusa & Kovács, 2013; Pusztai, 2012). Ez egyrészt abból adódik, hogy a hátrányos helyzetűek kockázatkerülő jellegű döntéseit a könnyű (vagy annak vélt) bekerülés is befolyásolhatja. Mindemellett az értelmiségi szakmákkal csak a családon kívül találkozó gyerekek és fiatal felnőttek számára tanítóik, tanáraik igen fontos szakmai és emberi mintát jelenthetnek, a társadalmi felemelkedés kézzel fogható, megszólítható etalonjait. Szerepet játszhat továbbá ebben az is, hogy a kisebb településeken, különösen a hátrányos helyzetű kistépüléseken élők diplomaszerezési törekvései csak akkor lehetnek összhangban lokális kötődésükkel, családjukhoz közeli letelepedési vágyukkal, ha olyan diplomát céloznak meg, amely helyben is hasznosítható (vö. Fényes, 2009).

Az eredményesség oldaláról nézve a pedagógusképzést egyrészt a bemeneti szelekcióról alakult ki szakmai diskurzus, s a kutatások többsége kontraszelekcióról számolt be, főleg az alsóbb oktatási szintekre képesítő főiskolai képzések esetén (Varga, 2007; Kovács & Fekete, 2014; Sági & Ercsei, 2012; Nagy & Varga, 2006). Egyes országos, de különösen a kutatásunk régiójában készült pedagógusjelölt-vizsgálatok ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a felsőoktatási évek alatt egyes eredményességi mutatókban felülkerekednek a pedagógusjelöltek a többi hallgatón, s jelen van egy különösen reziliens (hátrányai ellenére jól teljesítő) pedagógusjelölti kör a régió felsőoktatásában (Pusztai, 2012; Pusztai et al., 2015; Kovács & Fekete, 2014; Dusa & Kovács, 2013; Ceglédi, 2012).

HABITUSOK ROKONÍTÁSA ÉS VERSENGÉSE. A FELSŐOKTATÁSI ÉVEK ÉRTELMIKÉI KIALAKULÁSA

A Kuh és munkatársai, valamint Astin által használt tanulmányi bevonódás a hallgatói létnek azt a dimenzióját leíró fogalom, amelyben a társadalmi törésvonalak is kiolvashatók. A tanulmányi bevonódás azt a pszichológiai és fizikai energiát és időt jelenti, amelyet a hallgató tanulmányi célú tevékenységébe fektet (idézi Koltói, 2014). Bourdieu iskolai befektetésre való hajlamról beszél, amelyre befolyással bír az, hogy az adott személy osztálypozíciójának reprodukálása vagy javítása, társadalmi érvényesülése mennyire függ az intézményesült kulturális tőkéától, vagyis a diplomától (Bourdieu, 2003a; 2003b). Korábbi vizsgálataink eredményei azt mutatták, hogy van a hallgatóknak egy reziliens (jól teljesítő hátrányos helyzetű) rétege, akikre ez fokozottan igaz, hiszen különösen nagy, a kedvező háttérű eredményes hallgatókat is felülmúló a tanulmányi bevonódásuk, iskolai befektetésre való hajlamuk (Ceglédi, 2012; 2014). A reziliensek társadalmi érvényesülésük fontos tényezőjeként tekinthetnek tehát a diplomára, amely – a származási privilégiumok híján – valódi bizonyító erejű bizonyítványként funkcionálnak munkaerejük áruba bocsátásakor. Számukra szinte kizárólagos mobilitási csatornát jelentenek az oktatási intézmények (Bocsi et al., 2015; Baker & Brown, 2008). A társadalmi egyenlőtlenségekhez kapcsolódó kérdésünk az, hogy a reziliensek magas tanulmányi bevonódása, iskolai befektetésre való hajlama miben gyökerezik, milyen sajátosságai tűnnek ki a jó háttérű eredményes hallgatókkal való összehasonlításban, illetve az, hogy ez a többletbefektetés mennyit tud lefaragni a társadalmi hátrányokból.

A reziliensek életében nagyon fontosak az oktatási pályafutás során megjelenő hatások, mivel családjukban hiányosak a minták az oktatási rendszer bizonyos szintjeihez, szeleteihez kapcsolódóan. Az aszimmetrikus hatás tézise szerint annál érzékenyebb a kontextus hatásaira egy-egy hallgató, minél alacsonyabban iskolázott szülői háttérrel rendelkezik (Pusztai, 2011). Ezért az oktatási rendszerben, azon belül a felsőoktatásban található meg az elsődleges fogódzókat a felsőoktatásban való eligazodáshoz akkulturáció révén, amely a dekulturáció és a reedukáció mértékét is öltethi (Pusztai, 2011). Az e mintákhoz való viszonyt a felsőoktatásban megélt konformitás is befolyásolja, hiszen ennek hiánya, az „idegenség” benyomása esetén hajlamosabbak a családi közegehez visszanyúlni, sőt, az azonos közegekből érkezők inkább egymás társaságát keresik az intézményen belül is, mivel homofiliára törekednek társas kapcsolataikban (Pusztai, 2011). Így a felsőoktatásban meg tapasztalt „új” minták egy része valójában „rég”, s még távolabb kerülnek a magas kultúrát képviselő hallgatótársaktól, oktatóktól, s ezzel tovább mélyülnek a társadalmi szakadékok. Ráadásul az alacsonyan kvalifikáltak hajlamosabbak elsodródni azzal az intézményi kontextussal, amely a felsőoktatási éveket csak időhúzásnak tekinti (Pusztai, 2011). Egy-egy hátrányos helyzetű kulturális közegbe való beágyazódottság ugyanakkor pozitív hatással is lehet a karrierre, ha a benne élő (például nemzeti identitásban gyökerező) habitusok az iskoláztatást magasra értékelik, a műveltséget támogatják – ahogyan arra egy wales-i elsőgenerációs értelmiségiek körében készült kutatás rámutat –, vagy érzelmi biztonságot nyújtanak (Baker & Brown, 2008; Ceglédi, 2012; Pusztai, 2011; Forray R., 2015).

Tanulmányunk fő kérdését úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a reziliensek hogyan rokonítják – tudatosan vagy tudattalanul – a családi kötelékek általában érzelmi megerősítésekben nyugvó, biztonságot sugalló mintáival a családon kívülről, sőt, az adott társadalmi rétegen kívülről érkező mintákat, illetve ezek a minták hogyan versengenek egymással,

mikor lép az egyik helyére a másik. A rokonítás azt jelenti a gyakorlatban, hogy hogyan adaptálja például a magasfokú felelősségérzet otthonról hozott mintáját a karrierépítésre – amely minta egy korábbi interjú kutatásunk tapasztalatai alapján az alacsonyabb társadalmi rétegek családjában fellelhető és segíti az iskolai felemelkedést (Ceglédi, 2012). Az egymással versengő mintáknál pedig példaként szolgálhat az az élethelyzet, amikor a hallgató annak ellenére dönt egy magasabb oktatási cél kitűzése mellett, hogy a szülők – egyébként többnyire jó szándékkal vezérelve – a „kapcsolatérzékeny kultúrával” szembeni eltúlzott félelmeik miatt a kockázatkerülést sugallják, a jelenben ténylegesen birtokolt eszközök szűkössége miatt lemondanak a jövőben megszerezhető iskolai végzettségről, vagy a meritokratikus értékekkel szembeni szkepszisüknek adnak hangot (Ceglédi, 2012; Bourdieu, 2003a; 2003b; Hankiss, 2004; Császi, 2006; Sik, 2001; Róbert, 2000a; 2000b; Nyüsti, 2012a; 2012b).

Korábbi kutatási eredményeink alapján a családi habitusokkal leginkább rokonítható minta a tanuláshoz fűződő pozitív viszonyban ragadható meg, amely egy jól körülhatárolható, az oktatási rendszer elsődleges tanterveiben egyértelműen deklarált elvárásrendszeren alapszik, s a szülők felé is látványosan „elkönyvelhető”, például a jó jegyek vagy a sikeres vizsgák formájában (Ceglédi, 2012). A felsőoktatás manifeszt célrendszerével való azonosulás tehát – feltételezésünk szerint – a felsőoktatásba bejutott hátrányosabb helyzetű hallgatók családi hozománya. Egy korábbi kutatásunkban, amikor jól teljesítő hátrányos helyzetűek interjút elemeztük (Ceglédi, 2012), az oktatásban jól hasznosítható értékeként tűntek fel az alacsonyabb státusúak körében egyébként is preferált fegyverzettség, jó magaviselet, takarékoság, udvariasság (Bocsi et al., 2015). Ezt erősíti az az eredmény is, amely szerint az akadémiai körökbe vetett bizalom és a tudásorientáltság, a felsőoktatás komolyan vétele az alacsonyabban kvalifikált családokból származó hallgatókra jellemző inkább, míg a magas iskolázottságú szülőkkal rendelkezők körében a szkepticizmus, az akadémiai eszményekből való kiábrándulás mutatható ki (Pusztai, 2011). Veroszta (2010) is kitapintotta egy olyan haszonelvű, rendszer-elitista értékcsoporthoz tartozó hallgatók körében, amely elsősorban a magasabb státusú hallgatókból verbuválódik, s a külső hierarchikus szempontok, a munkaerő-piaci értékfókusz meghatározóak értékészletükben, tehát csak amiatt vesznek részt a felsőoktatásban, mert az megkerülhetetlen. A teljesítmény-elitista értékekkel jellemezhető (tehát a hagyományos akadémiai értékekkel inkább azonosuló), elsősorban a felsőoktatás elitjéből kikerülő hallgatók pedig elsősorban azokon az izoláltabb karokon sűrűsödnek, ahol a nehéz bejutás szűk kapuit a hátrányos helyzetűek kevésbé tudják átlépni (elsősorban gazdasági és művészeti területek) (Veroszta, 2010).

Bár általában a tanuláshoz és az oktatáshoz fűződő pozitív viszony a hallgató eredményességének egy fontos prediktora (Bocsi, 2015), a későbbi boldogulásnál újra előbukkan az egyenlőtlenségek, még az akadémiai elvárásokat jól teljesítő hátrányos helyzetűek esetében is (Blaskó, 2008; Nyüsti, 2013). A fő társadalmi törésvonalat tehát abban érdemes keresni, ahol a tanuláshoz fűződő pozitív viszony elválik attól a láthatatlan összekacsintástól, ami a felsőoktatás és az azt befolyása alatt tartó réteg között a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése érdekében történik, hiszen az ebből az összekacsintásból kimaradók számára láthatatlan összefüggésben az oktatási intézmények tekintélyének vak elfogadása éppen az egyenlőtlenségek újratermelését szolgálja (Bourdieu, 2003a; 2003b). Ezzel a vak elfogadással nem váltható ki a modorosság kultusza, a mondén elegancia, az irodalmi jóízűség, a könnyedség pedantériája, a tudálékosság kacérkodása (Bourdieu, 2003a).

A rezilienseket a nem tradicionális hallgatóknak egy csoportjaként is azonosíthatjuk

abban az értelemben, hogy nem rendelkeznek az intézményre jellemző domináns habitussal (Fónai, 2013; Pusztai, 2011). Eddigi interjúk kutatásaink arra világítottak rá, hogy nem egyszerűen arról van szó, hogy nem rendelkeznek az adott intézményi habitussal (amely nem is létezik egységes formában – vö. Pusztai, 2011; Pusztai et al., 2011; Veroszta, 2010; Fónai, 2012a; 2012b; 2013), hanem másképp látják azt, korlátozott ismereteik vannak arra vonatkozóan, hogy a felsőoktatásban mi egy hallgató dolga, milyen lehetőségeket kell keresniük, milyen habitusokkal kell azonosulniuk ahhoz, hogy az intézményesült kulturális tőke inkorporált tartalmat is kapjon. Például ha csak a vizsgák sikeres letételére és az óralátogatások maximalizálására törekszik valaki, kimaradhat a társadalmi és kulturális tőke építésében vagy folyamatos táplálásában fontos tevékenységekből.³

A reziliensek felsőoktatási életútját inter- és intragenerációs, formális és informális, homofil és heterofil kapcsolataik, erős és gyenge kötéseik hálójában értelmezzük (Pusztai, 2011), hiszen az általuk végigjárt mobilitási útvonal is ebben a komplex társas, intézményi mezőben zajlik. Szétfeszítené jelen tanulmány kereteit, ha ezeket a kapcsolati mintázatokat vizsgálnánk. Jelen keretek között arra vállalkozunk, hogy rábukkanjunk a felsőoktatási egyenlőtlenség kevésbé vizsgált arcaira, megnyilvánulásaira, amelyek egyúttal e kapcsolati mintázatok leképződéseiként is értelmezhetők.

A társadalmi erőforrásokért folytatott harcban kulcsfontosságú kapcsolati tőkéjükben megjelenő hiányosságaik miatt (Pusztai, 2011) a hátrányos helyzetűeknek töredezték az ismereteik arról, hogy a tanulmányi bevonódáson túl hogyan lehet kiaknázni azokat a lehetőségeket, amelyek a felsőoktatásban rendelkezésre állnak (vagy alulról kezdeményezve előállíthatók, például hallgatók által működtetett szakkollégiumok segítségével – Bordás & Ceglédi, 2012). Tanulmányunk fő kérdése, hogy a reziliensek olyan hallgatók-e, akik csak a tanulmányi bevonódásban sikeresek, vagy elindultak-e, s ha igen, akkor mely fokán tartanak a felsőoktatás értelmiségi kiaknázásának. Az szétfeszítené jelen tanulmányunk kereteit, ha a hallgatói szándékok mellett azokat a külső feltételeket is tárgyalnánk (pl. gazdasági tőke hátráltató szerepe, a felsőoktatási tehetséggondozás kirekesztő hatásai – Ceglédi, 2015a), amelyek hatásai beleíródnak ugyan a hallgatói habitusba is, de alapvetően a hallgatói ráhatáson kívül eső szerepet töltenek be a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében. Elemzésünkben az egyenlőtlenségek felbukkanásának csak azon momentumait vizsgáljuk, amelyek a hallgatókban magukban keresendők, amelyeken a hallgatók maguk tudnak változtatni.

A felsőoktatási egyenlőtlenségek e finom, a hallgatókban magukban rejlő határvonalainak letapogatásához használható fogalomként kínálkozik az európai filozófiában, szociológiában és művészettörténetben alkalmazott habitus fogalma (Hadas, 2002; Szívós, 2009; Fónai, 2013; Bourdieu, 1978). A habitus – a legáltalánosabb definíció szerint – „az ember személyiségének ama szilárd és tartós részét jelöli, amely az egyén veleszületett képességei, valamint környezete és közösségének szokásvilága közötti interakciók keretében

3 Fontos kérdés ezzel kapcsolatban az is, hogy vajon kik tartják dominanciájuk alatt az egyes karokat, vagy milyen hallgatói csoportok közvetítik az elfogadott (vagy annak vélt) intézményi mintákat (vö. Fónai, 2013; 2015; Pusztai, 2011). Mi történik a reziliensekkel az egyes karok, az egyetemhez eltérő mértékben kötődő hallgatói csoportok habitusa, a különböző diszciplináris szocializációs jegyek, az akadémiai és az azon kívüli világ egymást keresztező mintázatai között? Tanulmányunk erre a kérdésre nem vállalkozik választ adni, de a kutatás továbbgondolásához mindenképpen fontos ezen inkongruenciák figyelembe vétele is. Így sikerülhet bizonyos elbűvölősségekben rendet találni. Például az „üres státusok”, inflálódott diplomák megszerzésében szerepet játszó alegységek esetében a hátrányos helyzetűek diplomához juttatásában ölthet testet az oktatásnak az adott társadalmi rendet újratermelő funkciója, ami által elpalástolhatja e funkciót (Bourdieu, 2003a; 2003b). A rezilienseknek az elit karokról való kiszorulását bizonyította egy korábbi elemzésünk (Ceglédi, 2014).

fejlődik ki” (Szívós, 2009, p. 29.). A habitus a hallgatólagos tudás körébe tartozó készségek és jártasságok összességeként is értelmezhető. A reziliencia jelenség megértéséhez a fogalom kettőssége segíthet hozzá: a habitus egyrészt a társadalmi helyzet által előállt passzív eredményt jelenti, amely az elődök tapasztalatait az utódokban reprodukálja, és tehetetlenséggel jár együtt, másrészt pedig aktív tényező is a tekintetben, hogy készségeket és értékválasztásra való hajlamot jelöl, amely cselekvések és célkitűzések alapjául szolgál, például új eszközöket talál arra, hogy betöltse a régi funkciókat (Szívós, 2009; Bourdieu, 2003a; 2003b; Bocsi, 2015). Az előzőekben taglalt továbbtanulási döntéshelyzeti példában ez azt jelenti, hogy a már meglévő habitus hatással van az új szerepekkel járó diszpozíciók befogadására (Szívós, 2009). Az egyén lehetséges cselekvési, döntési mintázatait is jelenti tehát a habitus (passzív elemek), illetve az ezeken belüli döntést, illetve az újabb cselekvési mintázatok begyakorlását, interiorizálását is érthetjük alatta (aktív elemek), amelyek társas és intézményi térben zajlanak. A passzív és aktív elemek azonosításában a reziliensek mint izotópok lehetnek a segítségünkre.

Az elsődleges és másodlagos habitus fogalma vezethet el a válaszhoz, hogy vajon eltűnhet-e a származás hatása a felsőoktatásban. Szívós (2009) a következőt érti elsődleges habitus alatt: „Bizonyos irányba halmozódó determináció, amely azért alakul ki, mert a gyermek, miután beleszületett a körülmények egy adott együttesébe, a szocializációja során az előzőek által meghatározott úton indul el”, s „amelynek kibontakozása egy felfelé haladó és bővülő spirálhoz hasonlítható” (Szívós, 2009, p. 41., 43.). A másodlagos habitus pedig a saját választásokat foglalja magába, amely napjaink társadalmában egyre kiszélesedő lehetőségeket kínál Szívós szerint. Egyre több lehetősége nyílik ugyanis a felnőtté érő egyéneknek arra, „hogy ráeszméljen azoknak a hatásoknak egy részére, amelyek közvetlen társadalmi környezetéből, életvilágából érték, és amelyekhez a továbbiakban elfogadón vagy elutasítón viszonyulhat, de e döntések már nem képeznek elsődleges habitusából fakadó kvázi automatizmusokat” (Szívós, 2009, p. 41.). Ezen elmélet szerint a ráeszmélés, az explicit tudás történelmi növekedése, a tudatos gondolkodás megerősödése lehet a kulcsa annak, hogy valamelyest csökkenjen „az addig elsajátított diszpozíciókba beépült hallgatólagos tudás determináló hatása” (Szívós, 2009, p. 42.). Új hallgatólagos tudás alakul ki, a tudatos döntésekre több lehetőség nyílik (Szívós, 2009). Más elméletek nem individuális oldalról közelítve jutnak hasonló megállapításra: az új közösségekbe való beágyazódás lehet jótékony hatással a társadalmi meghatározottságok leküzdésére (Pusztai, 2011). A reziliensek vizsgálatával az elsődleges habitus és a tőle függetlenül vagy arra építve kialakuló másodlagos habitus egymáshoz való viszonyát tapinthatjuk ki: dominanciájuk mértékét, mintázatukat, tehát a kétféle habitus kölcsönhatásának megnyilvánulásait mutatjuk be (Szívós, 2009). Jelen tanulmányban egy pillanatfelvételszerű mintázatot tapogattunk le, de a későbbiekben fontos vizsgálni az évfolyamonkénti elmozdulásokat is, valamint az egyének és közösségeik visszahatását a felsőoktatás egészére.

ADATOK

Elemzésünk alapjául az Ukrajna, Románia és Magyarország határán fekvő Partium felsőoktatási térségben készült TESSCEE kutatás második hullámából (II. Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe) és az IESA felmérésből (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) készült egyesített adatbázis szolgál,

amely 1729 nappali tagozatos hallgató, köztük 572 pedagógusjelölt válaszait tartalmazza. A kérdőíves lekérdezések 2014 őszén zajlottak a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.⁴ A reziliensek azonosításához a vizsgált társadalmi összefüggés két meghatározó dimenzióját vettük alapul: a társadalmi háttérrel és az eredményességgel. A társadalmi háttérre vonatkozó változókat és azok megoszlását az 1. táblázat mutatja.⁵

A reziliencia csoportok előállításánál a lehető legelemibb adatokat tartottuk fontosnak felhasználni: a társadalmi hovatartozásnál a leginkább determináló durva mutatókat, az eredményességnél pedig a manifeszt akadémiai célokhoz legközelebb álló mutatókat, amelyek, vizsgálatok sora szerint határozott összefüggést mutatnak egymással (pl. Fényes & Ceglédi, 2010). Jelen elemzésben azt nézzük meg, hogy a társadalmi meghatározottságok legdurvább metszetei mentén hol jelennek meg a megszokott összefüggésekből kilógó (jól teljesítő hátrányos helyzetű, nem jól teljesítő nem hátrányos helyzetű) csoportok, s milyen háttértényezők segítik elő a társadalom összefüggései mentén felálló, többé-kevésbé merev válaszfalak átlépését (vö. Ceglédi, 2012).⁶

4 Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

5 Mivel a háttér és az eredményesség összevont mutatóiban az összeadódó válaszhányok kezelhetetlen mértéket öltöttek volna, limitálnunk kellett a válaszhányok listwise vagy pairwise deletion-típusú kezelésének (a komplett vagy elérhető esetek elemzésének) módszerét (Máder, 2005). Az adathiányok a „monoton” és a „nonmonoton” kategóriákba tartoztak (Clarke & Hardy, 2007). A válaszhányok okainak és mintázatainak feltárásánál az is kiderült továbbá, hogy a válaszhányok nem véletlenszerűen oszlanak el a mintában, ezért a statisztikus válaszhányok érintetlenül hagyása a további elemzésekben torz eredményekhez vezetett volna (Clarke & Hardy, 2007). Azt is feltételezhetjük, hogy a válaszhányok oka az adathiánnyal rendelkező változó saját maga (például az eredménnyel nem rendelkezők és a hátrányaitak takargatók nem válaszolhatnak a kérdésekre). A válaszhányok korrekcióját első lépésben az adatbázisban szereplő donor változók segítségével végeztük el. Az adatbázis igen speciális a határmentiség miatt, emiatt az adatbázison kívüli, független adatokhoz (pl. országos vagy regionális lakossági vagy felsőoktatási statisztikákhoz) kevésbé nyúlhattunk (Máder, 2005). Egyrészt azért, mert nem elérhetőek mindhárom országban azonos időpontban, azonos módszerrel felvett adatok, másrészt pedig azért, mert az országos kontextusok különbözősége további torzítási lehetőségeket rejt magában. A válaszhány többszörös logikai kezelése összességében kezelhető mértékűvé csökkentette az összevont mutatókban a válaszhányokat (eredményesség: 2,7%, háttér: 5%) (Máder, 2005), így már alkalmassá váltak a reziliencia típus és kontrollcsoportjai létrehozására. A négy csoportot takaró változóval a minta 94,2 százalékát be tudtuk sorolni, s csak 5,8 százalékot kellett kihagyni az elemzésből. Végül tehát egy többszörös logikai imputáláson átesett, a típusképzéshez használt változókra vonatkozó „pairwise deletion” révén létrejött redukált adatbázist használtunk.

6 Mivel a hátrányosabb helyzetű hallgatók kevésbé elit karok melletti döntése és a bekerülés sikere is a szelekciós folyamatok része, az általunk vizsgált társadalmi meghatározottság egy gerincoszlopa, ezért a reziliensek megtalálását a felsőoktatás egészében tartottuk fontosnak, meghagyva a kérdést, hogy vajon a felsőoktatás mely szegmenseiben sűrűsödnek, és mely szegmensek azok, ahol erősebben érvényesülnek a társadalmi meghatározottságok (Ceglédi, 2014).

1. táblázat. A típusok kialakításához használt társadalmi háttérváltozók és megoszlásuk a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek körében (oszlószázalék).

	Nem pedagógusjelöltek	Pedagógusjelöltek	Összesen	Pearson Chi- Square
Inaktív vagy a családból hiányzó apa	18,9	28	22,1	0,000
Inaktív vagy a családból hiányzó anya	19,1	29,2	22,6	0,000
Érettségizetlen apa	37,7	33,2	36,1	0,044
Érettségizetlen anya	22	25,5	23,2	0,065
Tanyán, faluban vagy községben élt 14 éves korában	28,1	53,6	36,8	0,000
Szubjektív anyagi helyzetét 4-esre vagy annál alacsonyabba értékelte 9 fokú skálán	22,6	25,1	23,4	0,144
Kettő vagy több hátránnyal rendelkezik az itt felsoroltakból ⁷	41,8	57	46,9	0,000

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A szülők munkaerő-piaci státusára az „Édesapád/nevelőapád dolgozik?”, az „Ameny-nyiben nem dolgozik édesapád/nevelőapád, miért?”, valamint ez utóbbi kérdés „egyéb” válaszlehetőségére adott válaszok alapján készítettünk egy korrigált változót az apa, s ugyanígy az anya esetén. A változó két értéket vehetett fel: 0) aktív az adott szülő (dolgozik vagy gyermeket nevel), 1) inaktív az adott szülő vagy hiányzik a családból (nem dolgozik, a háztartásban van rá szükség, nyugdíjas, elhunyt, nem él a családdal vagy nem ismeri a válaszadó).⁸ A háttér megragadásához így azt vettük figyelembe, hogy van-e aktív apa vagy anya a családban, s a hátrányos helyzet – ha nem is tökéletes – indikátorának tekintettük az egyes szülők munkaerő-piaci inaktivitását vagy hiányát a családból. Az adatok alapján az látszik, hogy ez a probléma a megkérdezettek jelentős hányadát érintette (apák: 22,1%, anyák: 22,6%).

A szülők iskolai végzettségében tapasztalt hiányokat a szülői foglalkozás szakértői osztályozásával korrigáltuk, mivel ezek erős korrelációt mutatnak egymással (Blaskó, 2008; Treiman, 1998).⁹ A legalább középfokú végzettséggel való rendelkezést (az érettségit) tekintettük válaszvonalnak, alapul véve a korábbi kutatások tapasztalatait, melyek szerint a

⁷ A háttérre vonatkozó korrigált változósztett „missing value patterns” ábráját vizsgálva megállapítható, hogy összességében a hallgatók 2,95 százaléknak családjáról nem tudunk semmit, 82,4 százalék esetében pedig minden háttérváltozó a rendelkezésünkre áll. További 7,6 százaléknál a hat háttérmutatóból ötöt, 3,8 százaléknál négyet, 1,2 százaléknál hármat ismertünk. Ez utóbbiaknál a válaszhiányokat olyan módon kezeltük, hogy a hátrány meglelte jelentette az 1-es kódot, az ezek hiányára vonatkozó válaszok és a válaszhiány pedig a 0-s kódot. Tehát a hátrányok említésének száma alapján állt elő az index. Azt az 5,03 százalékot tekintettük válaszhiányosnak az indexben, akiknél négy (1,04%), öt (1,04%) vagy hat (2,95%) válaszhiány volt a hat mutatóból.

⁸ A háztartásban van rá szükség válaszok főleg a határon túli hallgatóknál volt jellemző, ahol ez többnyire a munkaerő-piacról való (önkéntes vagy kényszerű) kiszorulást takarja. A családszerkezetre (elhunyt szülők, egy-szülős családok) vonatkozóan nem volt célzott kérdés a kérdőívben, az inaktivitás okaként jelölhették meg a válaszadók az elhunyt szülőt, valamint a szülő hiányára a munkaerő-piaci státusnál az egyéb válaszlehetőségek alapján következtettünk.

⁹ Az elhunyt és a családdal már nem együtt élő, valamint a már nem dolgozó szülők esetében is fontosnak tartottuk a válaszokat, ugyanis az iskolázottság a legalapvetőbb szociokulturális tényező, amely akkor is hat, ha jelenleg nem váltható munkaerő-piaci pozícióra, illetve az elhunyt vagy a családból kiváló szülők esetén feltételezhetjük a még együtt töltött években a család mint elsődleges szocializációs közeg kulturális tőkeátadó szerepét.

diplomás szülő nem mindig jelent számottevő előnyt a többi végzettséghez képest, míg az érettségizett szülővel nem rendelkezők lemaradása eddigi regionális kutatásainkban látványos volt (Pusztai, 2011; Ceglédi, 2012; Pusztai et al., 2015).

A 14 éves kori lakóhely településtípusát a település neve, ennek hiánya (6 fő) esetén a jelenlegi lakóhely településtípusa, megyéje vagy településneve alapján korrigáltuk, ha az tanya vagy falu volt.¹⁰

A szubjektív anyagi helyzetet is fontos háttérmutatónak tekintettük, hiszen ebben az tükröződik, hogy a hallgató maga milyen nehézségeket észlel származásának gazdasági dimenziójában. A „Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családod az országodban élő átlagos családhoz képest?” kérdésre adott válaszok alapján a kedvezőtlenebb csoportba került az, aki az átlagot jelentő 5-ös érték alá helyezte el családját (4-est vagy ennél kisebb számot jelölt a skálán).¹¹

A társadalmi háttér összevont mutatójával azokat a hallgatókat azonosítottuk, akik legalább kétféle hátrányról beszámoltak. Úgy véljük, ez alkalmas annak jelzésére, hogy mely hallgatók küzdenek leginkább származási hátrányokkal, meghagyva azt az indexképzésben rejlő lehetőséget, hogy ezek bármilyen kombinációban előállhatnak. Ezzel a felsőoktatásban jelen lévő nem tradicionális csoportok diverzitásához (Pusztai, 2011) leginkább igazodó mutatóra törekedtünk.

Az eredményességet az akadémiai dimenzió mentén vizsgáltuk. Az adatbázis nemzetközi jellege és intézményi sokszínűsége miatt az akadémiai eredményesség blokk egyes itemei csak bizonyos nemzeti vagy intézményi kontextusban érvényesülnek. Az intézmények és országai mentén fellálló szisztematikus válaszhíányt (pl. a köztársasági ösztöndíj birtoklására nem adtak választ a környező országok hallgatói) úgy kezeltük, hogy új, matematikus változókat készítettünk.

Az OTDK dolgozattal és poszterrel való rendelkezést, valamint az egyéb konferencia részvételét összevontuk, mivel a HTDK elterjedtsége még nem éri el a magyarországi mértéket (Weiszborg, 2015), viszont az egyéb konferencia lehetőségekkel együtt már tisztább képet ad a hallgatók tudományos vérkeringésbe való becsatlakozásáról.

A tagságot egy felsőoktatási tehetséggondozó programban és az ilyen program ösztöndíjával való rendelkezést szintén egységesen kezeltük, mivel ebben mérvadás az adott intézményben rendelkezésre álló lehetőségek is. Az ösztöndíj és a tagság együttesen már tisztább képet ad arról, ha valakire intézménye kivételes tehetségként tekint, függetlenül attól, hogy ennek ösztöndíjjal vagy tagsággal járó vonzata van-e.

Az érdemösztöndíjat, a köztársasági, a demonstrátori és a tudományos ösztöndíjat is együttesen kezeltük, mert az érdemösztöndíj a határon túli, a demonstrátori és a köztársasági ösztöndíj a magyarországi hallgatókra érvényes, a tudományos ösztöndíj pedig kevésbé

10 Ez utóbbi változó kérdése pontosan így hangzott: „Jelenlegi lakóhelyed”. Amikor összehasonlítottuk a jelenlegi és a 14 éves kori lakóhelyet, azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók többsége azonos helyet jelölt meg, illetve ha változás volt, a kevésbé urbanizált lakóhelyet a megyeszékhelyek váltották fel. A tanyáról/faluról/községből érkezők tehát valószínűsíthetően egyetemük/főiskolájuk települését jelölték itt meg, mivel feltételezhetően a kérdés pontatlansága miatt a jelenlegi lakóhelyet nem csak családjuk, hanem a kollégium/albérlet települése szerint is értelmezhetők a kitöltők. Ezért – a minél kisebb szintű torzítás miatt – csak azoknál használtuk donor-változóként a jelenlegi lakóhely településtípusát vagy településnevét, ha az falu vagy tanya volt, mert a városok esetében már a családi és továbbtanulási települések közötti különbségről nem voltak biztos adataink.

11 Válaszhíány esetén az került ebbe a kategóriába, aki úgy nyilatkozott a következő, szintén szubjektív anyagi helyzetet mérő kérdésre, hogy „Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni”, vagy „Gyakran megessük, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére” (ezt a válaszlehetőséget egyébként összesen 2 fő jelölte meg az előző kérdés válaszmegtagadói közül).

függ a felsőoktatási intézmény országától. Az így összevont ösztöndíjmutató alkalmasabb arra, hogy az egyes országok felsőoktatási rendszerei közötti különbséget kiszűrjük, és azonosítsuk a tanulmányaikért elismerést kapó hallgatókat.

Az intézmény- és országkontextustól leginkább független mutatókat változtatás nélkül vontuk be az elemzésbe (publikáció, kutatócsoport tagság, magántanítvány, évfolyam- vagy csoportfelelősi poszt, önálló alkotás) (2. táblázat). A szakmai önéletrajzokat a kapcsolatérzékenyebb határon túli viszonyok miatt kihagytuk. Ugyancsak torzított volna a nyelvvizsgák¹² és az intézményenként különböző arányban adott tanulmányi ösztöndíj bevonása.

2. táblázat. A típusok kialakításához használt eredményesség mutatók és megoszlásuk a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek körében (oszlopszázalék).

	Nem pedagógusjelöltek	Pedagógusjelöltek	Összesen	Pearson Chi- Square
Bekapcsolódás a tudományos vérkeringésbe (konferencia előadás vagy poszter OTDK-n vagy más konferencián)	10,5	15,6	12,2	0,002
Felsőoktatási tehetséggondozó program tagság vagy ösztöndíj	10,1	13,8	11,4	0,017
Valamilyen felsőoktatási ösztöndíja volt vagy van (tudományos, demonstrátori, köztársasági, érdemösztöndíj)	22	34	26	0,000
Kutatócsoport tagság	13,8	15,3	14,3	0,237
Tudományos publikáció	7,2	15,3	10	0,000
Magántanítvány	18,1	26,4	20,9	0,000
Évfolyam- vagy csoportfelelősi poszt	9,8	22,5	41,2	0,000
Önálló alkotás (pl. program, találmány, alkalmazás, művészeti alkotás)	17,9	25,2	20,5	0,000
Kettő vagy több eredménye van az itt felsoroltakból ¹³	25,6	45,9	32,4	0,000

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Az így összevont eredményességmutatónk azt mutatja meg – az országkontextust a lehető leginkább kiszűrve –, hogy mely hallgatók találják meg tehetségük érvényesüléséhez

12 A vizsgált országok felsőoktatási intézményei különböznek a diploma megszerzéséhez szükséges elvárásaikban a nyelvvizsgával kapcsolatban, illetve az ukrán és román nyelven tett érettségi nyelvvizsgaként értelmezése is tovább árnyalja a képet.

13 Az eredményességre vonatkozó korrigált változószett „missing value patterns” ábráját vizsgálva megállapítható, hogy összességében a hallgatók 2,3 százalékának eredményességéről nem tudunk semmit, 84,4 százalék esetében pedig minden eredményesség mutatónál teljes a válaszadás. További 6 százaléknál a nyolc eredményességi mutatóból hetet, 2,9 százaléknál hatot, 1 százaléknál ötöt, 0,2 százaléknál négyet, 0,7 százaléknál hármat, 1 százaléknál kettőt ismerünk. Ez utóbbiaknál a válaszhányokat olyan módon kezeltük, hogy az eredmény megléte jelentette az 1-es kódot, az ezek hiányára vonatkozó válaszok és a válaszhány pedig a 0-s kódot. Tehát az eredmények említésének száma alapján állt elő az index. Azt a 2,7 százalékot tekintettük válaszhányosnak az indexben, akiknél hét (0,4%) vagy nyolc (2,3%) válaszhány volt.

az utat, tehát mely hallgatók tűnnek ki a többiek közül az akadémiai eredményességben. A legalább kétfő ilyen eredménnyel való rendelkezésnél húztuk meg azt a hátróvonalat, amellyel elkülöníthetjük a legeredményesebbeket a kevésbé eredményesektől.

A pedagógusjelöltek és más szakosok összehasonlításából az látszik, hogy a pedagógusképzésbe járók majdnem minden mutatóban reziliens jegyeket viselnek: hátrányosabb helyzetűek és jobban teljesítenek. A pedagógusjelölteknek az eredményesek közé kerülését okozhatja az is, hogy az eredményességnek egy erősen akadémiai világhoz kötődő dimenzióját ragadtuk meg, s a tanári pályához közelebb áll az adott intézményi habitusnak való megfelelés, mint más szakmák esetében.

EREDMÉNYEK

A hátrányos helyzet és az eredményesség dimenziók metszetében a 3. táblázatban látható négy csoportot különíthetjük el. A társadalmi meghatározottságoknak „engedelmeskedő” két csoportot a nyertesek és a sodródók jelentik. Ez előbbi azokat foglalja magába, akik nyertesei előnyös társadalmi háttérűeknek. A sodródó elnevezéssel a hátrányokkal megküzdő csoportot illetjük. A háttér és eredményesség között fennálló kapcsolatból kilógó csoportok pedig a közömbösek és a reziliensek. A közömbösek azok, akik előnyös háttérük ellenére sem mutatnak fel kimagasló akadémiai teljesítményt. A reziliens elnevezés pedig a hátrányaik ellenére is kiemelkedően teljesítőket takarja.

3. táblázat. A hátrányos helyzet és az eredményesség dimenziók metszetében kialakított típusok (sor- és oszlopszázalék).

	Kettő vagy több eredménye van (32,4%)	Nulla vagy egy eredménye van (67,6%)
Kettő vagy több hátránya van (47,1%)	Reziliensek (15,8%)	Sodródók (31,3%)
Nulla vagy egy hátránya van (53,9%)	Nyertesek (16,6%)	Közömbösek (36,3%)

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A pedagógusjelöltek között kiugróan magas arányban találkozhatunk reziliensekkel, ami annak a jele, hogy a hátrányos helyzetűek közül az eredményesebbek jelennek meg a pedagógusképzésben. Az előnyösebb társadalmi helyzetűek között pedig van egy eredményes réteg (a nyertesek), akik szintén magas arányban képviseltetik magukat a pedagógus pályára való felkészítő képzésekben, bár a reziliensekhez képest még mindig kisebb valószínűséggel. A közömbösek nagyon látványos alulreprezentáltsága arra utal, hogy a két rosszul teljesítő csoport közül inkább a hátrányos helyzetű sodródók jelennek meg körükben, míg a jobb helyzetben lévő közömbösek jellemzően más pályák felé orientálódnak. A pedagógusképzésnek tehát egy sajátos erőterét ismerhetjük fel az adatokban: egyrészt egy erős vonzást az eredményesebbek felé, másrészt pedig egy gyengébb, de még mindig látványos vonzást a hátrányosabb háttérűek felé (4. táblázat).

4. táblázat. A típusok megoszlása a pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek között (sorszázalék).

		Közömbösek	Nyertesek	Sodródók	Reziliensek	Összesen
Nem pedagógusjelöltek	%	43,3	15,1	31	10,5	100
	Adj. Stan. Res.	7,9	-2,3	,0	-8,1	
Pedagógusjelöltek	%	23,3	19,7	31	26	100
	Adj. Stan. Res.	-7,9	2,3	,0	8,1	
Összesen	%	36,5	16,7	31	15,8	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

TANULMÁNYI MUNKA

A tanulmányi munka vizsgálata rámutathat, hogy a felsőoktatásba bekerült, egy eredményességi szelektálódáson már átesett hallgatói körben a társadalmi háttértényezőknek milyen hatásai bukkanhatnak elő újra a tanulmányi munkában, vagy előbukkannak-e egyáltalán.

Kérdőívünkben az NSSE (National Survey of Student Engagement) itemsor segítségével azt kérdeztük meg a hallgatóktól, hogy a jelenlegi tanévben milyen gyakran végeztek az általunk felsorolt tanulmányaikhoz kötődő tanórai és tabórán kívüli tevékenységeket. A kérdéseken adatredukciót hajtottunk végre, feltételezve, hogy markáns struktúra húzódik meg az állítások mögött. A faktoranalízissel a tanuláshoz kötődő tevékenységek három faktorát tapintottuk ki, amelyek mindegyikében különbözött a négy reziliencia csoport.¹⁴ Az aktív-alkotó, elsősorban önállóan végzett tanulás¹⁵ általában jellemzőbb a két eredményes csoportra, tehát a reziliensek ebben fel tudnak zárkózni azokhoz, akik jobb háttérrel érnek el hozzájuk hasonló eredményeket. Az adatok további elemzése¹⁶ rámutatott arra is, hogy a reziliensek tanulmányi befektetésre való hajlama a nyertesekét is felülmúlja az óralátogatások, a sikeres vizsgák, s a beadandók időben történő leadása alapján.

14 Az aktív-alkotó tanulás faktorán az alábbi itemek ültek: „Olyan beadandón dolgoztam, amely több forrásból származó információ mérlegelését és összedolgozását igényelte”, „Többféle szemszögből is megközelítettem egy témát az órai beszélgetésen vagy beadandó kapcsán”, „A leadás előtt többször javítottam egy beadandót, dolgozatot, önálló munkát”, „Kiselőadást készítettem”, „Kérdéseket tettem fel órán vagy részt vettem az órai beszélgetésben”. Az oktató centrikus tanulás faktora az alábbi itemeket foglalja magába: „Karriertervemről beszélgettem valamelyik oktatómmal”, „Beszélgettem feladataimról, jegyeimről valamelyik oktatómmal”, „Az oktatóm elvárásainak teljesítése érdekében sokkal többet dolgoztam annál, mint amire képesnek gondoltam magam”. A hallgatótárs centrikus faktorban az alábbi állítások összegződtek: „Órán kívül együtt dolgoztam hallgatótársaimmal egy feladaton vagy vizsgára készülve”, „Órákon együtt dolgoztam hallgatótársaimmal egy feladaton vagy vizsgára készülve”, „A tanulásban segítettem hallgatótársamnak (ingyenesen vagy fizetségért)”. A válaszlehetőségek a következők voltak: Soha, néha, gyakran, nagyon gyakran. A faktoranalízis első változatában „Az irodalom elolvasás vagy a feladat elkészítése nélkül mentem órára” item is szerepelt (amelyet negatív jelentéstartalma miatt fordított skálázással vontuk be), de egyik faktoron sem ült, ezért a faktoranalízist újból lefuttattuk a kihagyása után. Így a végleges, itt bemutatott faktorok a fent felsorolt 11 változó mögötti struktúrát mutatják meg. Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A válaszhányokat az átlag helyettesítésével pótoltuk. A faktorok a variancia 47,77 százalékát magyarázzák.

15 A faktorok a korábbi kutatásokban tapasztaltakhoz (Koltói, 2014) hasonló módon rajzolódtak ki, s az elnevezésekben is törekedtünk a hasonlóságra.

16 A részletes adatokat lásd: Ceglédi (2015b).

A tanulmányokhoz köthető aktív felsőoktatási viselkedés e lenyomata összecseng a fent bemutatott szakirodalommal, miszerint a reziliensek azonosulnak a felsőoktatás manifeszt célrendszerével.

Az oktató centrikus tanulásban kirajzolódó eredmények azonban arra utalnak, hogy a felsőoktatás értelmiségi kiaknázásában a reziliensek alulmaradnak magasabban kvalifikált társaikhoz képest. Ez valószínűsíthetően annak a jele, hogy kevésbé ismerik fel és tudják kiaknázni az oktatók erőforrásait. Ez részben annak köszönhető, hogy a reziliensek a felsőoktatásban nehezebben eligazodnak el, s megközelíthetetlennek gondolják oktatóikat, részben pedig annak, hogy az oktatókkal szemben támasztott kutatási elvárások miatt az oktatói munka háttérbe szorulhat, s az oktatók részéről kevesebb figyelem jut azokra a hallgatókra, akik kevésbé tűnnek ki értelmiségi habitusukkal (Pusztai, 2011; Bordás et al., 2011). Összességében tehát elmondható, hogy a reziliensek intergenerációs kapcsolataiban köszön vissza az eredmény alapján történő szelektálódás után újra a társadalmi háttér hatása. A nyertesekhez képest látott lemaradásuk mellett mindazonáltal a másik két csoporthoz képest még mindig nagyobb aktivitást mutatnak az oktatókhoz köthető tanulási formákban.

Nem mondható el ugyanez a hallgatótárs centrikus tanulásról, ugyanis ebben közel hasonló értékeket vesz fel a közömbös és a sodródó típussal, s ezzel jelentősen elmarad az élenjáró nyertesektől. A reziliensek magas tanulmányi befektetésre való hajlama tehát nem társul magas tanulmányi integráltsággal. Az oktatókkal és hallgatótársakkal kapcsolatos tanulási attitűdökben és gyakorlatokban tapasztalt lemaradásuk összességében tehát a származási hatás felfelé kúszását hangsúlyozó hipotézist erősíti.

5. táblázat. A négy reziliencia csoport tanulási formái (faktorszókórok átlagai).

	Közömbösek	Nyertesek	Sodródók	Reziliensek	ANOVA
Aktív-alkotó tanulás faktora	-0,123	0,307	-0,154	0,293	0,000
Oktató centrikus tanulás faktora	-0,112	0,379	-0,171	0,218	0,000
Hallgatótárs centrikus tanulás faktora	-0,006	0,144	-0,092	0,003	0,004

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A REZILIENS PEDAGÓGUSJELÖLTEK SAJÁTOSSÁGAI

A reziliens pedagógusjelöltek minden tanulási mutatóban utolérlik vagy felülmúlják a más pályára készülő rezilienseket. Az oktató centrikus tanulás faktorában látható reziliens pedagógusjelöltek előnye a többi rezilienshez képest lehet annak a jele, hogy félúton a katedra túloldalára talán már bátrabban meg merik szólítani oktatóikat, esetleg az oktatás tárgyi tartalmán túl az oktatói mintákra, a személyes kapcsolatokra is érzékenyebbek a leendő pedagógusok (és az őket oktató egyetemi/főiskolai oktatók). A pedagógusjelöltek hasonlóan magas intergenerációs beágyazottságára a régió korábbi kutatásai is rámutattak (Pusztai, 2012). Ugyanakkor, ha a nyertes pedagógusjelöltekhez képest vizsgáljuk meg a

reziliens pedagógusjelölteket, a társadalmi meghatározottságok még mélyebb szakadékait láthatjuk, mint amikor a más pályára készülőkön belül vetjük össze a két eredményes csoportot. A pedagógusképzés általában vett szélesebb körű, a hallgatókat jobban megdolgoztató tanulmányi munkája tehát kedvez a rezilienseknek is, de a nyertesekhez való felzárkózáshoz ez már kevés. Sőt, az aktív-alkotó tanulásban éppen a pedagógusképzésben bukkan felszínre az egyenlőtlenség, hiszen a más pályára készülőknel a reziliensek nyertesekkel szembeni előnye domborodik ki. A pedagógusok felkészítését célzó egyetemi/főiskolai munka tehát kulcsfontosságú a hátrányos helyzetből érkező pedagógusjelöltek számára.

6. táblázat. A reziliencia csoportok tanulmányi munkája a pedagógusképzésben való részvétel mentén (faktorszókórok átlagai).

			Aktív-alkotó tanulás faktora	Oktatócentrikus tanulás faktora	Hallgatótárs- centrikus tanulás faktora
Nem pedagógus- jelöltek	Közömbösek (N=461)	átlag	-0,16	-0,12	0,00
		szórás	0,83	0,82	0,86
	Nyertesek (N=161)	átlag	0,24	0,36	0,10
		szórás	0,83	0,92	0,90
	Sodródók (N=330)	átlag	-0,22	-0,21	-0,15
		szórás	0,84	0,73	0,81
	Reziliensek (N=112)	átlag	0,29	0,20	-0,07
		szórás	0,82	0,92	0,81
	Összesen (N=1064)	átlag	-0,07	-0,04	-0,04
		szórás	0,85	0,84	0,85
Pedagógus- jelöltek	Közömbösek (N=128)	átlag	0,00	-0,09	-0,01
		szórás	0,88	0,82	0,84
	Nyertesek (N=108)	átlag	0,45	0,41	0,24
		szórás	0,80	0,91	0,85
	Sodródók (N=170)	átlag	-0,02	-0,10	0,00
		szórás	0,78	0,79	0,91
	Reziliensek (N=143)	átlag	0,30	0,24	0,05
		szórás	0,83	0,97	0,98
	Összesen (N=549)	átlag	0,16	0,09	0,06
		szórás	0,84	0,90	0,90
ANOVA			0,000	0,003	0,036

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a felsőoktatási egyenlőtlenség problémája köré csoportosuló és az annak megértését célzó elméletek segítségével kerestük a választ arra, hogy hol bukkan felszínre a hallgatói létet (is) meghatározó tényezőknek a társadalmi hovatartozásban gyö-

kerező magja. A kérdés megválaszolásához a hátrányaik ellenére kiemelkedően teljesítő hallgatókat (a rezilienseket) hasonlítottuk össze a hasonló teljesítményt kedvezőbb háttérrel nyújtókkal (a nyertesekkel), a hasonló háttérrel rosszabb teljesítményt nyújtókkal (a sodródókkal), valamint a kedvező háttérük ellenére alulteljesítőkkal (közömbösekkel). Eredményeinkből kirajzolódik egyrészt a rezilienseknek a saját korábbi habitusuktól való tudatos eltávolodásának, valamint az intézményi megfelelésben hasznosítható családi habitusok tudatos adaptálásának a megnyilvánulása. Másrészt az eltávolodás és adaptáció mértékében, valamint annak mintázataiban a társadalmi meghatározottságok is érzékelhetők. Az intézményi kötelezettségek elfogadásának családi hozománya ölt testet abban, hogy az aktív-alkotó (elsősorban önálló) tanulásban fel tudnak zárkózni a nyertesekhez. Ugyanakkor az oktatóikkal és a hallgatótársaikkal való tanulmányi célú kapcsolatteremtés elemzése arra mutatott rá, hogy lemaradás tapasztalható a körükben a felsőoktatási évek értelmiségi kiaknázását illetően. Ez a társadalmi szakadék pedig még szembetűnőbb a pedagógusképzésen belül, mint azon kívül.

A továbbiakban fontos lenne megvizsgálni a tanulmány tapasztalatait a különböző képzési szintek közötti törés- vagy hídszerű átmenetek tekintetében. Így válhatnának láthatóvá a meglévő társadalmi hierarchia fennmaradásában és ezáltal a reziliensek kisebb vagy nagyobb hányadának lefegyverzésében érdekelt uralkodó rétegek alkalmazkodási stratégiái (Bourdieu, 2003b). A felsőoktatás belső rétegzettsége mentén is érdemes tovább vizsgálni, hiszen a bizonyos elit érdekcsoportok által befolyás alatt tartott (nem feltétlenül jól látható, pl. kari határokkal körülbástyázott) szigetekben másképp sűrűsödnek a társadalmi egyenlőtlenségek rejtett erői.

A rezilienseknek a sodródókkal való mélyebb összehasonlítása pedig annak megválaszolásához segítene adalékokat nyújtani, hogy mi okozza a teljesítménybeli eltérést a két hátrányos helyzetű csoport között, milyen társadalmi felhajtóerők működnek a rezilienseknél, milyen visszahúzó erők a sodródóknál.

A reziliens pedagógusjelöltek általunk bemutatott hátrányainak feltárása segítheti a pedagógusképzés hátránykompenzáló és hátránykompenzálásra felkészítő tevékenységét. A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók ugyanis saját maguk is hordozzák e hátrányokat, pedig a későbbiekben a katedra túloldalán nekik kell majd felkészülniük lenniük leendő tanítványaik hátrányainak kezelésére. Egyfajta erőforrásként is tekinthetünk az általuk végigvitt (vagy elkezdett, részlegesen végigvitt) tőkeelsajátítás folyamatára, hiszen azt a módot tudják tanítványaiknak továbbadni, ahogyan ők elindultak vagy végigmentek ezen az úton. A hátrányaikkal saját maguk is szembesülő segítő szakemberek jelenléte az oktatásban pedig kulcsfontosságú (Fehérvári & Liskó, 2006; Ceglédi, 2015c). Ugyanakkor a képzésnek figyelembe kell vennie azt is, hogy „A pedagógiai gyakorlat vagy a tanárok szakmai ideológiája sohasem vezethetők közvetlenül és tökéletesen vissza – vagy vissza sem vezethetők – e személyek származására és osztály-hovatartozására.” (Bourdieu, 2003a, p. 15.). Tehát az alacsonyabb státusú származási háttérrel rendelkező pedagógusjelölteknek a saját származási és hovatartozási osztályuk iránt érzett ethosának aktualizálása (Bourdieu, 2003a; 2003b) fontos feladat a képzés során, hogy a reziliens pedagógusjelöltek később ne az oktatási rendszer egyenlőtlenségeket fenntartó és generáló működésébe, valamint az uralkodó osztályokhoz való viszonyának szerkezetébe ágyazódjanak be, ne janicsárok legyenek, hanem a társadalmi meghatározottságok leküzdését segítsék.

IRODALOM

- Baker, Sally–Brown, B. J. (2008): Habitus and Homeland: Educational Aspirations, Family Life and Culture in Autobiographical Narratives of Educational Experience in Rural Wales. *Sociologia Ruralis*. Vol 48. Number 1. January 2008. 57–72.
- Blaskó Zsuzsa (2008): Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a munka-piacon, *Századvég*. 49. szám, 95–126.
- Bocsi V.–Morvai L.–Csokai A. (2015): „Jó szóval oktasd, játszani is engedd”. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek vizsgálata egy határmenti térségben. In: Pusztai Gabriella–Ceglédi Tímea (Szerk.): *Hallgatói szocializáció a felsőoktatásban*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Bocsi Veronika (2015): A hallgatói eredményesség habituális háttere. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK. 218–236.
- Bordás Andrea–Ceglédi Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Ágnes–Kovács Klára–Márkus Zsuzsanna–Nyüsti Szilvia–Sörös Anett (Szerk.): *Ifjúsági élethelyzetek*. 2. 9–52.
- Bordás Andrea–Ceglédi Tímea–Németh Nóra Veronika–Szabó Anita (2011): „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt.” – Diplomás pályakövetés oktatói szemmel. In: Fónai Mihály–Szűcs Edit (Szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 62–73.
- Boudon, Raymond (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor–Lannert Judit (Szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker. 406–417.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. In: Ferge Zsuzsa–Léderer Pál (Szerk.): *Tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Bourdieu, Pierre (2003a): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (Szerk.): *Iskola és társadalom*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus. 10–24.
- Bourdieu, Pierre (2003b): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Csilla (Szerk.): *Iskola és társadalom*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus. 73–88.
- Ceglédi Tímea (2011): *A felsőoktatás szerepe a hátrányos helyzetű hallgatók tehetséggondozásában* (tézisdolgozat). Debrecen: Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*. 2012/2. szám, 22. évfolyam, 85–110.
- Ceglédi Tímea (2014): *Reziliens hallgatók a pedagógusképzésben – gender olvasat*. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. 2014. Debrecen.
- Ceglédi Tímea (2015a): Egy alkalmazott eredményesség koncepció és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártására. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK. 10–35.
- Ceglédi, Tímea (2015b): Resilient teacher education students. In: Pusztai G.–Ceglédi T. (Eds.): *Professional calling in higher education*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Ceglédi Tímea (2015c): *Felzárkóztató programok hatásvizsgálata*. Elemző tanulmány I. és II. rész. Budapest: OFI (kézirat).
- Clarke, Paul–Hardy, Rebecca (2007): Methods for handling missing data. In: Andrew Pickles–Barbara Maughan–Michael Wadsworth (Eds.): *Epidemiological Methods in Life Course Research*. Oxford: University Press. 157–179.
- Császi Lajos (2006): Felsőoktatás és szelekció. In: Fényes Hajnalka–Róbert Péter (Szerk.): *Iskola és mobilitás*. Szöveggyűjtemény. Debrecen: Debrecen Egyetemi Kiadó. 143–153.
- Csata Zsombor (2006): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. In: Gábor Kálmán–Veres Valér (Szerk.): *A perifériából a centrumba*. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után. Budapest–Kolozsvár: Belvedere–Max Weber Társadalomkutató Alapítvány.
- Dusa Ágnes Réka–Kovács Edina (2013): New inequalities in higher education: Pre-service teachers in partium region. In: Mária Gallová–Ján Gunčaga–Zuzana Chanasová–Michaela Moldová Chovancová (Eds.): *New Challenges in Education*. Retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects. Ruzomberok: Verbum.
- Fehérvári Anikó–Liskó Ilona (2006): *Az Arany János Program Hatásvizsgálata*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.

- Fényes Hajnalka–Ceglédi Tímea (2010): Fiúk és lányok iskolai eredményességének különbségei. In: Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Debrecen: Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 276–285.
- Fényes Hajnalka (2009): A felsőfokon tanuló férfiak és nők térbeli kötődése egy regionális mintában. *Tér és Társadalom*. 23. évf. 2009/4. 189–206.
- Fényes Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. A nők hátrányainak fel számolódása? Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fónai Mihály (2012a): Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofessionalizálódás esete? In: Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 109–128.
- Fónai Mihály (2012b): The relationship between socio-economic status and educational progress. In: Kozma Tamás–Bernáth Krisztina (Eds.): *Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area*. Oradea: Partium Press. 13–32.
- Fónai Mihály (2013): Az intézményi habitus eltérései és a karok státusza. PTE „Oktatás és Társadalom” In: Andl Helga, Molnár–Kovács Zsófia (Szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. Pécs: Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Fónai Mihály (2015): Pedagógus- és joghallgatók pályaképe a Debreceni Egyetemen és a Partiumban. Azonoságok és különbségek. In: Pusztai Gabriella–Ceglédi Tímea: *Hallgatói szocializáció a felsőoktatásban*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Forray R. Katalin (2015): *Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében*. (kézirat).
- Gaszó Ferenc–Laki László (1999): *Esélyek és orientációk*. (Fiatalok az ezredfordulón). Budapest: OKKER.
- Gaszó Ferenc (2006): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In: Fényes Hajnalka–Róbert Péter (Szerk.): *Iskola és mobilitás*. Szöveggyűjtemény. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 85–102.
- Hadas Miklós (2002): A libido academica narcizmusa. *Replika*. 47–48. 175–194.
- Hankiss Elemér (2004): *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Budapest: Osiris.
- Híves Tamás–Kozma Tamás (2014): Az expanzió vége? *Educatio*. 2014/II. 239–252.
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *Educatio*. 2006/4. 665–683.
- Hrubos Ildikó (2009): Az értékekről. In: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna (Szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: Csokonai. 229–238.
- Hrubos Ildikó (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*. 2014/II. 205–215.
- Katona Nóra (2011): Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb? *Felsőoktatási Műhely*. 2011/4. 49–64.
- Kim, HoonHo–Lalancette, Diane (2013): Literature Review on the Value-Added Measurement in Higher Education. AHELO Feasibility Study. *The Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Koltói Lilla (2014): Hallgatók társas és tanulmányi integrációjának hatása a szakmai szocializációjukra. *Felsőoktatási Műhely*. 2014/III.
- Kovács, Edina–Fekete, Adrienn (2014): The Professional Identity and Achievement of Education Majors in the Cross-Border Region of Hungary, Romania and Ukraine In: Nikolay Popov–Charl Wolhuter–Klara Skubic Ermenc–Gillian Hilton–James Ogunleye–Oksana Chigiseva (Eds.): *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens*. Bulgarian Comparative Education Society, Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. 136–144.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem?* A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma Tamás (2006): *A összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Gondolat.
- Ladányi János (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. *Educatio*. Budapest.
- Máder Miklós Péter (2005): Az imputálási eljárások hatékonysága. *Statistikai Szemle*. 83. évfolyam, 2005. 7. 628–643.
- Mare, Robert D.–Chang, Huey-Chi (2003): *Family attainment norms and educational stratification*: The effects of parents' school transitions. <http://escholarship.org/uc/item/6q91c2hb>. (Utolsó letöltés: 2012. 09. 05.)
- Nagy Mária–Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy Péter Tibor (2003): A felsőoktatásba vezető út – a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*. 2003/2. 236–252.
- Nyüsti Szilvia (2012a): Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*. 2012/2. 33–49.

- Nyüsti Szilvia (2012b): Jelentkezni vagy nem jelentkezni? A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere. *Felsőoktatási Műhely*. 2012/4. 85–100.
- Nyüsti Szilvia (2013): Oktatási helyzetkép. In: Székely Levente (Szerk.): *Magyar ifjúság 2012. 2013.* Budapest: Kutatópont. 90–126.
- Pusztai Gabriella–Ceglédi Tímea–Bocsi Veronika–Kovács Klára–Dusa Ágnes Réka–Márkus Zsuzsanna–Hege-dűs Roland (2015): *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II.* Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai Gabriella–Ceglédi Tímea–Bocsi Veronika–Nyüsti Szilvia–Madarász Tibor (2011): Láthatatlanok, létezők, közönyösök. *Educatio*. 2011/II. 271–280.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig.* Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2012): „Befogad és kitaszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In: Pusztai G.–Fenyő I.–Engler Á. (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: CHERD-Hungary. 86–108.
- Róbert Péter (2000a): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*. 2000/I. 79–94.
- Róbert Péter (2000b): Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég*. 7. évf. 23. sz.
- Róbert Péter (2003): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben, In Meleg Csilla (Szerk.): *Iskola és társadalom.* Budapest–Pécs: Dialóg Campus. 245–274.
- Sági Matild–Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály–Sági Matild (Szerk.): *Pedagógusok a pályán.* Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Sik Endre (2001): Kapcsolatérzékeny útfüggség. Magyar korrupció? In: Kovács János Mátyás (Szerk.): *A zárva-várt Nyugat.* Budapest: Sík. 345–381.
- Székelyi Mária–Csepeli György–Örkény Antal–Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer.* Budapest: Új Mandátum.
- Szívós Mihály (2009): Az elsődleges és másodlagos habitus szociológiai és tudományszociológiai fogalma a személyes és hallgatólagos tudás elméletének szemszögéből. *Polanyiana*. 2009/1–2. (18): 19–52.
- Treiman, Donald J. (1998): Iparosodás és társadalmi rétegződés. In: Róbert Péter (Szerk.): *A társadalmi mobilitás.* Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 86–110.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 54(7–8), 609–627.
- Varga Júlia (2015) (Szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2015.* Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-Tudományi Intézet.
- Veroszta Zsuzsanna (2009): A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. *Felsőoktatás Műhely*. 2009/III. 27–60.
- Veroszta Zsuzsanna (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel.* A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása (PhD-értekezés). Budapest.
- Weiszburg Tamás (2015): *Tudományos diákkörök határok nélkül (HTDK).* „Határtalan tehetségek” konferencia, Debrecen: Debreceni Református Hittudományi Egyetem Wáli István Református Cigány Szakkollégium. 2015. 03. 6–7.

KÖZÉPISKOLAI HOZZÁJÁRULÁS A HIVATÁS FORMÁLÓDÁSÁHOZ. PEDAGÓGUSHALLGATÓK ÉS TÁRSAIK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A KIBOCSÁTÓ KÖZÉPISKOLA FENNTARTÓJA SZERINT

Pusztai Gabriella

ABSZTRAKT

A pedagóguspálya vonzása alaposan kutatott kérdés. A társadalmi háttértényezőkön kívül gyakran speciális értékrend, elhivatottság erős befolyását mutatják ki a pályaszelekció magyarázatát kereső kutatók. Korábbi regionális kutatásainkban a hallgatótársadalom egy csoportjaként vizsgáltuk meg a pedagógusnak készülőket. Jelen elemzésünkben, melyben elsősorban a pedagógushallgatók arcélét rajzoljuk meg, s annak vizsgálatához kívánunk hozzájárulni, hogy a pedagógusképzésben résztvevőknek vannak-e eltérő sajátosságaiuk aszerint, hogy milyen fenntartású középiskolából érkeznek a képzésbe. Az adatok azt mutatják, hogy a pedagógusképzésben felülreprezentáltak jelen a felekezeti fenntartású középfokú intézményekben érettségizettek, s a vizsgált szempontok alapján az önszelekciójuk rendező elvei sajátos, spiritualitásra épülő hivatásfelfogáson nyugszanak.

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK REJTŐZKÖDŐ ARCVONÁSAI

A pedagóguspálya vonzásának vizsgálatakor szívesen keresnek a kutatók meggyőző képmény változókat, azonban gyakran a társadalmi háttértényezőket is megelőzve a speciális értékrend, elhivatottság döntő érveire bukkannak (Wilson et al., 2006; Jancsák, 2012). Korábbi regionális kutatásainkban, amikor nem elsősorban a pedagógusképzésre koncentráltunk, hanem a hallgatótársadalom egyik csoportjaként vizsgáltuk meg a pedagógusnak készülő intézményi társadalmakba való integráltságát, magunk is felfigyeltünk egyedi vonásaikra. Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusképzésben döntően alacsony státusú településekről, nagycsaládokból érkező hallgatók tanulnak, s a pedagógusjelölt hallgatók kulturális háttér szempontjából sokkal inkább eltértek hallgatótársaiktól, mint társadalmi státus tekintetében. Részben a kibocsátó környezetből hozott és a hallgatótársadalomban domináns értékorientációk közötti eltéréssel magyaráztuk, hogy gyengébbnek bizonyult a kampusztársadalmakba való intragenerációs integrálódásuk, miközben az intergenerációs kötéseknek az átlagosnál sokkal nagyobb fontosságot tulajdonítottak. Aszimmetrikus integrációjuk azonban nem támogatta az intézményhez való kötődésüket (Pusztai, 2012).

Az is megfigyelhető volt, hogy a pedagógusképzésben magasabb a vallásos hallgatók aránya, s a felekezeti fenntartású középfokú intézményekből nagyobb arányban jelentkeznek pedagógusképzésbe, mint a más fenntartók iskoláiból (Pusztai, 2012). Magyarázatként elsősorban a felekezeti iskolákban preferált nevelési értékek és a pedagógus pálya választásához szükséges preferenciák egybecsengése kínálkozik, ebben a tanulmányban ezek megjelenése után kutatunk. Jelen elemzésünkben, melyben elsősorban a pedagógushallgatókra koncentráltunk, s csupán összehasonlítóként szerepelnek a nem pedagógusképzésben résztvevők, annak a kérdésnek a vizsgálatához kívánunk hozzájárulni, hogy a pedagógusképzésben résztvevők kapnak-e valami eltérő útravalót a pályájukhoz akkor, ha nem állami középiskolából érkeznek a képzésbe.

ÖNSZELEKCIÓ ÉS SPIRITUALITÁS

Amikor egy professzióra való felkészülés stádiumában az arra való kiválasztódás okait, magyarázatát keressük, felmerül a sajátos világtértelemezés, az értékorientáció és a spiritualitás mozzanatainak jelenléte a döntéshelyzetben (Boudon, 1998). Bocsi (2015b) elemzi a munka, karrier és a hivatás fogalmainak eltérő világnézeti és értékpreferenciákban gyökerező hátterét, s hangsúlyozza, hogy a hivatás fogalmában nemcsak a szakmai identitástudat, a kiválasztott munka össztársadalmi missziójáról való meggyőződés és a foglalkozás morális önértéke nyer kifejezést, hanem még a hivatás szekularizált interpretációja is magában hordoz bizonyos transzcendens mozzanatot. A pedagógus pálya eredményessége kapcsán jelentős tényezőként merül fel a hivatásként megélt munka és az erős elkötelezettség (Bryk et al., 1992; Palmer, 2003; Woolfolk Hoy, 2008). Az ezredforduló szervezetkutatásai is felhívták a figyelmet arra, hogy a munkavállalót nemcsak képzettsége, kulturális háttere, személyisége teszi alkalmassá a hatékony munkavégzésre, hanem spirituális jellemzői is, s ezzel az emberi tőke egy újabb dimenziója került a vizsgálódás fókuszába (Milliman et al., 2003; Pawar, 2009; Karakas, 2010). A munkahelyi spiritualitás hatásait vizsgáló munkák központi kérdése, hogy a spiritualitás szervezeti és egyéni mintázatai összefüggésben állnak-e a munkaértékek elrendeződésével, milyen hatással vannak a munkavállalók és a szervezet egészének teljesítményére, s mik ennek a közvetítő tényezői (a jóllét, a munkainterpretációk vagy a munkatársak közötti kapcsolatok). Kutatási kérdés, hogy a munkahelyi spiritualitás hogyan támogatja a munkavállalók elégedettségét, munkahelyi együttműködését és a közös munkaeredményességet (Milliman et al., 2003; Pawar, 2009; Karakas, 2010), s végső soron hogyan meríthet ebből egy testület társadalmi tőkét. A spiritualitás fogalma ebben a vonatkozásban elsősorban az egyén ontológiai kérdésekre való válaszkeresésének kérdéskörébe illeszkedik, s a saját létezésnek –és természetesen az egyén munkájának– az univerzumban, s sokszor transzcendens keretekben való elhelyezésével foglalkozó értelemkeresés (Rosta & Földvári, 2014). Amikor mérésre kerül a sor, a spiritualitás persze nehezen megragadható, diffúz fogalomnak bizonyul, eltér a vallásosság sokkal inkább intézményesített, s a vallásgyakorlat konkrét mutatóihoz köthető értelmezésétől. Az egyetemisták spiritualitásával foglalkozó kutatások szerint a felsőoktatási évek alatt az egyik központi, a többi területen zajló változásokat sok esetben értelmező, integráló fejlődési terület a spirituális tudatosodás folyamata (Astin et al., 2011), mely a professzionális szocializációt is érinti. Mivel a szakmai szocializáció anticipáló szakasza már a felsőoktatásba való formális belépés előtt megkezdődik (Huber, 1991; Weidman et al., 2001), érdemes ennek előzményeire is odafigyelni. A felekezeti fenntartású középiskolák kifejezett céljuknak tekintik a spirituális szempontok tudatosítását az életcélok keresése és a pályaválasztás kapcsán (Morvai & Sebestyén, 2014). Kérdés, hogy ennek eredményeképpen valóban megjelenik-e ez az érzékenység a döntéseikben, még akkor is, ha természetesen az ott tanulók már a felekezeti középiskolába kerülés során is speciális önszelekción mentek keresztül.

A KÜLÖNBÖZŐ ISKOLAFENNTARTÓ SZEKTOROK ALUMNUSAI A FELSŐOKTATÁSBAN

Az iskolafenntartói szektorok tanulóinak összehasonlításával foglalkozó kutatások történetét és a vonatkozó kortárs közép-európai kutatásokat áttekintve megállapítottuk, hogy

a leggyakrabban a középiskolai tanulók tanulmányi eredményességének összehasonlítása a kutatások témája (Coleman & Hoffer, 1987; Sander & Krautman, 1995; Pusztai, 2004; 2009), de a hátrányos helyzetű vagy kisebbségi tanulók iskolai kudarcainak mérséklése vagy sikerre segítése is kitüntetett kérdés (Greeley, 1982; Evans & Schwab, 1995; Neal, 1997; York, 1996; Frigy & Albert-Lőrincz, 2013). Az iskolai eredményesség magyarázatának vizsgálata során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók, hallgatók sikeres pályafutását hogyan befolyásolja az intézmény fenntartója. A tanulói keresztszeti vizsgálatok kiváló kontrollját képezi, ha a különböző szektorok egykori tanulóinak hosszabb távú fejlődését, iskolai előmenetelét össze tudjuk vetni. Az iskolából való kilépés után néhány évvel, a hallgatói évek alatt alkalmas pillanat kínálkozik az első ilyen kontrollra, hiszen az iskolai normák már nem gyakorolnak kényszerítő hatást a fiatalokra, s képesek lehetünk szétválasztani a felszínes, konformista alkalmazkodást az internalizált magatartásmodellektől. A kutatások egyik fontos iránya a fenntartói szektorok externális és hosszútávú hatásait elemzi (Greeley, 1963; Brinig & Garnett, 2014; Evans & Schwab, 1995). Az iskolafenntartói szektorok externális hatásának vizsgálata során a felekezeti iskolák tanulóinak környezetében megváltozó egészségügyi és bűnügyi mutatókat követik, míg a hosszútávú hatásokat vizsgáló tanulmányokban elsősorban a felsőoktatásba való belépés, az állampolgári magatartás, a munkába állás szektorközi különbségei kerültek a figyelem középpontjába (Evans & Schwab, 1995; Neal, 1997; Wolf et al., 2001; Lauglo & Tormod, 2006; Pusztai, 2009). A tanulmányok egy része arra a következtetésre jutott, hogy a felekezeti iskolák tanulói eredményesebbek a társadalmi háttérváltozók hatásának kiszűrése után is (Pusztai, 2009). A magyarázatkeresés egyik iránya a vallásosság, vagy a tágabb értelemben vett spiritualitás felé vezet (Greeley & Rossi, 1966; Feldman & Newcomb, 1969; Finke, 2003; Astin et al., 2011). A másik magyarázat a társas kontextusban elsajátítható speciális értékek, normák, idődiszpozíciók, magatartásformák, munka- és szabadidő interpretációk hatását emeli ki (Coleman, 1988; Pusztai, 2004).

ELEMZÉSI KÉRDÉSEK ÉS ADATOK

A felsőoktatás hallgatóival foglalkozó kutatások ritkán képesek arra, hogy az előzetes tanulmányi életút felsőoktatást megelőző szakaszát olyan mélységig vizsgálják, hogy a közoktatásban látogatott intézmény fenntartója is megragadhatóvá váljon, így csak kivételes esetekben nyílik alkalom arra, hogy megvizsgáljuk a különböző iskolafenntartói körből kikerülő hallgatókat. A nemzetközi összehasonlító adatfelvételekre támaszkodó kutatásainkban kiemelt figyelmet fordítunk erre a tényezőre, hiszen a több ország határán fekvő oktatási régióban¹ az elsősorban érettségit kínáló képzések szempontjából intézményhiányos térségben a politikai rendszerváltást követően a nem állami fenntartók töltötték be a hiányos intézményhálózat okozta űrt.

A középiskola fenntartója szempontjából, ahogy a legtöbb vizsgálat is, megkülönböztetünk állami és nem állami fenntartókat, illetve a nem állami szektoron belül az állam által nagyobb részt támogatott intézményeket, melyeket ennek fejében bizonyos tekintetben kontrollál az állam, valamint a teljesen függetleneket. Magyarországon a közoktatási intéz-

¹ A Magyarország, Románia és Ukrajna határán fekvő oktatási térség vizsgálatával foglalkozó kutatásaink az ezredfordulón kezdődtek, s a Debreceni Egyetemen működő Center for Higher Education Research and Development (CHERD-Hungary) keretében folynak (Kozma & Pusztai, 2006; Pusztai, 2011).

mények nagyjából egyötöde sorolható a nem állami fenntartású szektorhoz.² Romániában és Ukrajnában az eltérő román és ukrán nemzetállami hagyományok miatt az egyházak oktatási szerepvállalása különbözik. A többségi ukrán és román népességhez kötődő felekezetek nem igényelték közoktatási intézmények fenntartását, jórészt a nemzeti kisebbségi közösségekhez kötődnek egyházi intézmények.³

Európaszerte az figyelhető meg, hogy államok egységes tartalmi követelményekhez, közös tantervi keretek szerinti oktatáshoz kötik a közoktatási intézmények finanszírozását, hogy biztosítsák az állampolgárok számára a munkavállaláshoz szükséges tudás és képességek elsajátítását (Pusztai, 2004). Magyarországon az egyházi és az alapítványi intézmények működéséhez a magyar állam járul hozzá. A nemzeti kisebbségek iskoláit azonban nem az ukrán és román állam finanszírozza, hanem elsősorban anyaországi támogatásból működnek.

Elemzésünk alapjául az Ukrajna, Románia és Magyarország határán fekvő Partium felsőoktatási térségben készült TESSCEE kutatás második hullámából (II. Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe) és az IESA felmérésből (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) készült egyesített adatbázis szolgál, amely 1729 nappali tagozatos hallgató, köztük 572 pedagógusjelölt válaszait tartalmazza. A kérdőíves lekérdezések 2014 őszén zajlottak a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.⁴

A válaszadó hallgatók majd egyötöde (18,4%) egyházi iskolából érkezett a felsőoktatásba⁵, a nem egyházi magán intézményekből érkezők a válaszadók mindössze egy százalékát teszik ki. A felekezetek iskoláiból érkezők országonkénti bontásban eltérő arányokat mutatnak, míg a magyarországi és a romániai válaszadók egyhatoda, addig az Ukrajnához tartozó Kárpátalján majd minden harmadik megkérdezett volt egyházi iskolás. Az összes hallgatóhoz képest a pedagógusképzési hallgatók majd egynegyede (23,3%) felekezeti iskolából érkezett, míg a más szakosok körében alacsonyabb az egyházi iskolások aránya (15,9%). Ha a minta egyházi iskolából származó hallgatóit bontjuk abból a szempontból, hogy milyen képzési területen tanulnak, még látványosabb különbséget tapasztalunk: a pedagógusképzésben tanuló, felekezeti középiskolákban végzettek aránya igen magas (42%). Az állami szektor iskoláiban végzettek közül ritkábban vesznek részt pedagógusképzésben (31%). Megállapítható tehát, hogy a vizsgált térségben a felekezeti iskolák jelentős arányban járulnak hozzá a pedagógusképzés utánpótlásához.

2 A 2012/13-as tanév adatait alapul véve a gimnáziumok 22 százaléka egyházi, 19 százaléka pedig alapítványi és magán fenntartású, a szakközépiskolák 10 százaléka egyházi, 27 százaléka pedig alapítványi és magán fenntartású volt. Ami a tanulókat illeti, a gimnáziumi tanulók 19 százaléka egyházi, 5 százaléka pedig alapítványi és magán intézménybe jár, a szakközépiskolások körében ez az arány 8 és 23 százaléka. Az egyházi általános iskolák aránya ugyanebben a tanévben Magyarországon 13 százalék, az alapítványi vagy magán intézményeké 5 százalék, a tanulók aránya pedig rendre 12 és 2 százalék volt.

3 Romániában a 2012/13-as tanévben az óvodák 22 százaléka az általános iskolák 1,1 százaléka, a középiskolák (liceum) 4,5 százaléka tartozott a magán szektorhoz. Az ortodox oktatási hagyományok miatt az egyházak iskolái a szakképzést folytató (vokacionális profilú) állami iskolák csoportjába tartoznak, de van független magán besorolású egyházi iskola is, melyből a jelzett tanévben 73 működött, ezen belül 15 magyar tannyelvű (Romania. Institutul National de Statistica. Sistemul Educational in Romania. Bucuresti. 2014.). Ukrajnában a privát oktatási szektorra vonatkozó jogi szabályozás hiányos, mindössze 205 független magán iskola van, amelyeket profit-orientálként interpretálnak, de a magyar egyházi iskolák jórésze is ide tartozik. Az iskolák 1 százaléka, a tanulók 0,5 százaléka tartozik ide középfokon (Association of Kyiv Private Schools).

4 Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

5 A romániai és ukrán egyházi iskolákat az ottani statisztikák az alapítványi fenntartású kategóriába sorolják, de ebben a tanulmányban egyházi iskolaként értelmezzük az iskola szellemisége miatt.

Lényeges kérdés az is, hogy a pedagógushallgató melyik iskolafokozaton való munkavállalásra készül. Habár a leendő szaktanárok (ISCED 2-3) aránya mindhárom térségből származó pedagógusképzési válaszadóink körében megközelítette vagy meghaladta a kétharmadot, a magyarországi pedagógusképzésben a volt felekezeti iskolások az óvó- és tanítóképzésben (ISCED 0-1) a statisztikailag elvártnál jelentősebb arányban jelennek meg (38%), míg a másik két országból származó válaszadók körében a leendő szaktanárok között kiemelkedően gyakrabban fordulnak elő a volt felekezeti iskolások, mint az állami iskolák végzettjei. A különbségek nem magyarázhatók a képzési kínálat sajátosságaival. A jelenlegi felsőoktatási intézmény fenntartója adataink szerint nem gyakorol sajátos vonzerőt a különböző szektorokból érkező hallgatókra, vagyis úgy tűnik, hogy a régió egyházi középiskolában végzett tanulói nem ragaszkodnak ahhoz, hogy egyházi felsőoktatási intézményeket válasszanak. Ennek oka az is lehet, hogy a régióban elérhető felekezeti felsőoktatási intézmények képzési kínálata igen szűk, s a válaszadóink összesen 1,5 százalékát teszik ki, így valóban a középiskolai fenntartó befolyásával számolhatunk, nem a jelenlegi felsőoktatási intézményi fenntartó hatásával.

Mivel az elemzés során arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző fenntartású iskolák pedagógusképzésben és más képzési területen tanuló végzettjeit mi jellemzi, négy hallgatói csoportot különítettünk el egymástól: az állami középiskolában érettségizett nem pedagógusjelölteket, az egyházi középiskolában érettségizett nem pedagógusjelölteket, az állami középiskolában érettségizett pedagógusjelölteket valamint az egyházi középiskolában érettségizett pedagógusjelölteket. A továbbiakban e csoportok demográfiai és társadalmi jellemzőit, iskolai karrierútját vetjük össze, majd olyan előrejelzőket keresünk, amelyek alapján a pedagóguspályán való helytállásuk néhány dimenziója megbecsülhető.

EREDMÉNYEK

A HALLGATÓI CSOPORTOK DEMOGRÁFIAI, TÁRSADALMI ÉS OKTATÁSI JELLEMZŐI

A térség intézményeiben elért válaszadók összetételének vizsgálatát nem kerülhetjük meg. Adataink egyrészt megerősítik azokat a korábban is regisztrált tendenciákat, hogy a pedagógusképzés nagyobb arányban vonzza a nőket, mint a férfiakat. Ez a tendencia mindhárom országbeli válaszadóknál kitapintható. Azonban a magyarországi adatok azt mutatják, hogy itt ez a szakadék nem olyan hatalmas (nem haladja meg a tíz százalékpontot), mint a többi térségben. Ez talán magyarázható azzal, hogy a magyarországi képzésben összességében a szaktanárképzés részesedése nagyobb, s ez jobban vonzza a férfiakat. Mivel az utóbbi években a magyarországi pedagógusképzés presztízsnövelését célzó intézkedések történtek, s a férfiak arányát egy pálya elismertségében bekövetkező változás érzékeny indikátorának szoktuk tekinteni, a következő években mindenképpen figyelemre méltó lesz követni a pedagógushallgatók nemek szerinti arányát. A szektorok közötti eltérést ebben a tekintetben nem találtuk jelentősnek, bár a volt felekezeti iskolás férfiak aránya (21,2%) néhány százalékponttal magasabb a pedagógushallgatók körében, mint az állami iskolában érettségizett csoportban (18,2%). Nem nagy ez a különbség, de átlépi a bűvös egyötödös töréspontot (Drudy et al., 2005).

1. táblázat. A válaszadók neme a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (oszlatszázalék).

	Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	Államiban érettségizett pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt
Férfiak	32,3	30,2	18,2	21,2
Nők	67,7	69,8	81,8	78,8
N=	899	172	434	132

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A hallgatók korábbi lakóhelyének településtípus szerinti megoszlása egyértelműen azt mutatja, hogy a pedagógusjelöltek a települési hierarchiában alacsonyabb státusú településekről származnak, mint nem pedagógusképzésben tanuló társaik. Mindez egybevág a korábbi kutatási eredményekkel, azonban lényeges újdonság, hogy a felekezeti középiskolákból érkező pedagógusjelöltek még kevésbé városias környezetből érkeznek, mint az állami fenntartású iskolákból érkező társaik. Magyarországi, romániai és kárpátaljai adatokat elemezve korábban is rámutattunk már, hogy a felekezeti középiskolák, melyekhez sokkal gyakrabban kapcsolódik diáktothon és bentlakás, a településtípus szerinti egyenlőtlenségek leküzdéséhez ilyen módon jelentősebben tudnak hozzájárulni (Pusztai, 2004). Azonban arra jelen adatok világítanak rá, hogy ezek az iskolák a falusias környezetből származó fiatalokat orientálják a pedagógusképzés felé, s jelentősebb mértékben, mint ezt az állami iskolák teszik. Emellett, mivel a felekezeti szektorból nagyobb arányban választják a pedagógusképzést, a tanulói lakóhely településtípusai szerint azt lehet látni, hogy a felekezeti alumnusok pedagógusképzésben mutatkozó gyakoribb jelenléte minden településtípusról származó csoportnál fennáll (például a nagyvárosi tanulók 30,5 százaléka, míg az állami iskolában érettségiző nagyvárosiaknak csak 21,8 százaléka érkezett a pedagógusképzésbe). Az összefüggés mindhárom terület válaszadóira érvényes, legfeljebb Magyarországon valamivel kisebb szakadék mutatható ki a két pedagógushallgatói csoport között, mint a kárpátaljaiaknál. A romániaiaknál is több a falusi a felekezeti iskolás pedagógushallgatók körében, miközben a nem pedagógusképzésbe kerülő felekezeti iskolások között ott a nagyvárosiak vannak felülreprezentálva.

2. táblázat. A válaszadók 14 éves kori lakóhelyének településtípusa a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (oszlatszázalék).

	Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	Államiban érettségizett pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt
Falu	27,5	30,1	50,5	64,3
Kisebb város	40,1	45,2	29,8	21,7
Nagyváros	32,3	24,7	19,7	14
N=	897	166	426	129

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A pedagógusok szüleinek iskolai végzettsége a korábbi évtizedek vizsgálatai szerint alacsonyabb, mint más diplomásoké (Ferge et al., 1972; Nagy M., 1997). Adataink szerint az összes válaszadót tekintve, valamint a romániai és az ukrain adatokat vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az egyházi szektorból még alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei érkeznek a pedagógusképzésbe. A magyarországi adatok azonban arra mutatnak rá, hogy, míg az apák iskolázottsága alacsonyabb, az anyák iskolázottsága valamivel magasabb a felekezeti szektorból érkezők körében, így itt összességében valamivel magasabban kvalifikáltak tűnik a szülői iskolázottsági háttér index a pedagógusképzésbe lépőknél, mint az állami szektorból érkezőknél. Vitatott kérdés, hogy az anyák vagy az apák iskolázottsága határozza meg erőbben az egyén jövőendő társadalmi státusát és felnőttkori kulturális aktivitását. A felsőoktatási expanzió előtti longitudinális kutatások szerint az anyák iskolázottsága elsősorban a felnövekvő fiatalok környezetének kulturális klímáját, a továbbtanulási terveket befolyásolja, míg az apáé a később elért foglalkozási státust (Róbert, 1990). Tény, hogy jelen adatok szerint a magyarországi pedagógushallgatók esetén az apák mindkét szektorban alacsonyabban iskolázottak a többieknel, azonban a felekezeti szektorból a magasabban iskolázott anyák gyermekei léptek be a pedagógusképzésbe.

3. táblázat. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (oszlop százalék).

	Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	Államiban érettségizett pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt
Alap	6,2	9,6	10,5	9,7
Közép	53,4	44,1	54,1	61,1
Felső	40,4	46,3	35,5	29,2
N=	753	136	392	113

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,012$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Egy hallgatócsoport fontos jellemzője az is, hogy milyen iskolai karrier előzte meg felsőoktatásba való belépését. A magyarországi intézmények hallgatóinak több mint fele négyosztályos gimnáziumokból érkezett a felsőoktatásba. A felekezeti iskolában érettségizett pedagógusjelöltek körében magasabb ez az arány, mint az egyházi iskolákból érkező más szakosoknál. Leginkább az iskolahálózat szektorközi eltérésére vall az, hogy az állami szektor intézményeiben végzetek között felülreprezentáltak jelennek meg a szakközépiskolában érettségizettek (20%), míg a felekezeti szektorban a hat- és nyolcosztályos középiskolák tanulói képeznek kiemelkedő arányú csoportot (22%). Ebben a tekintetben a pedagógushallgatók egyik szektor esetén sem térnek el a más szakosoktól. A romániai és az ukrain válaszadók esetén szignifikánsan más mintázatot mutat a különböző fenntartóktól érkezők középiskolai képzéstípusa, s a közös pont itt is a nyelvi-humán súlypontú, líceum-típusú intézmények jelenléte a felekezeti szektorban. A középiskolai évek alatt fizetett magánórara a tanulók több mint fele járt, a nem pedagógusképzésbe készülők valamivel gyakrabban, mint a pedagógusképzésbe járók. Nyelvvizsga miatt leggyakrabban

az állami középiskolában érettségizett nem pedagógusjelöltek, a felvételi felkészülés és a jobb jegyek érdekében az állami középiskolában érettségizett pedagógusjelöltek fordultak az árnyékoktatáshoz, vagyis a felekezeti iskolások valamivel kevésbé tudták vagy akarták ezt igénybe venni.

VALLÁSOSSÁG ÉS NEVELÉSI ÉRTÉKEK

A pedagógustársadalom vallásosságáról az ezredforduló előttről származó adatok azt mutatták, hogy a fiatalabb korcsoportokban valamivel több volt a magát vallásosként definiáló. Az államszocializmus évtizedeiben ható szelekció és önszelekció ugyanis egyértelműen távol tartotta erről a pályáról a vallásgyakorlókat (Gereben, 1995; Nagy P. T., 2002). Az ezredforduló utáni adatok a pedagógushallgatók növekvő arányú vallásosságáról tudósítottak (Jancsák, 2015; Pusztai, 2012). A vallásosság szerinti önbesorolás természetesen kontextusfüggő feladat, ezért –a nemzetközi összehasonlító elemzések során való alkalmazásakor– némi óvatosságra van szükség. A referenciacsoportok láthatatlan befolyása miatt a vallásosságukat eltérő intenzitással megélő közösségeken belül eltérő jelentést hozhatnak a skála itemei (Pusztai & Fényes, 2014). Válaszadói csoportjainkban összességében feltűnő, hogy nemcsak az az összefüggés erősíthető meg, hogy a pedagógusképzésbe jelentkezők a vallásosabb hallgatók közül kerülnek ki és körükben felülreprezentáltak a felekezeti iskolákban érettségizettek, hanem az is, hogy a felekezeti középiskolások közül pedagógusképzésbe készülők között is nagyobb arányban találkozunk határozottan az egyház tanítása szerint vallásosakkal. Ez a megállapítás a három országból származó adatokat térségeként áttekintve is megállja a helyét, hisz válaszadóink körében az egyházi iskolák nem pedagógusképzésben tanuló alumnusainak ötöde-egyharmada, a pedagógusképzésben tanulók fele, közel kétharmada egyháziisan vallásosként definiálja magát. A felekezeti szektorból érkezők körében tehát nemcsak fennállnak, hanem még nagyobbak az eltérések a vallásosság szempontjából a pedagógusnak készülők és a többiek között, mint az állami szektor alumnusainál.

4. táblázat. A vallásosság szerinti önbesorolás a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (oszlopszázalék).

	Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	Államiban érettségizett pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt
Egyházas	9,1	33,8	32	60,8
Maga módján vallásos	40,7	45,7	46	34,4
Bizonytalan	8,7	7,9	7,1	3,2
Nem vallásos	31,8	7,9	10,9	,8
Ateista	9,7	4,6	4	,8
N=	858	151	422	125

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A vallásos önbesorolásnak megfelelően a vallásgyakorlat tekintetében is az állami szektorban érettségizett nem pedagógusnak készülők képezik az egyik pólust és az egyházban érettségizett pedagógusjelöltek a másik pólust, azonban az országok között itt van némi eltérés. Magyarországon az állami középiskolában érettségizett pedagógusjelöltek személyes és közösségi vallásgyakorlati aktivitása alacsonyabb, mint a másik két térségben,⁶ de aktívabbak, mint a szektor nem pedagógusképzésbe jelentkezői. A korcsoportra vonatkozó vallásszociológiai kutatások tapasztalatai alapján nem meglepő, hogy a személyes vallásgyakorlat gyakoribb, mint a közösségi, azonban megfigyelhető, hogy a kettő közötti diszkrépancia a felekezeti iskolákban érettségizett pedagógusjelölteknél a legkisebb, a felekezeti iskolából érkező más szakosok között pedig a legnagyobb, de összességében a pedagógushallgatók körében lényegesen kisebb, mint a többiekénél.

5. táblázat. *A személyes és közösségi vallásgyakorlat a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (oszlopszázalék).*

	Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	Egyházban érettségizett nem pedagógusjelölt	Államiban érettségizett pedagógusjelölt	Egyházban érettségizett pedagógusjelölt
Imádkozás				
Gyakran	40,6	76,3	73,1	91,8
Ritkán	19,1	11,5	11,8	5,7
Soha	40,3	12,2	15,1	2,5
N=	837	156	417	122
Templomjárás				
Gyakori, rendszeres	15,9	45,9	50	83,6
Ritka	45,8	43,3	35,3	12,5
Soha	38,3	10,8	14,7	3,9
N=	845	157	422	128

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje mindkét esetben: $P=0,000$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Jelen elemzésben a nevelési értékek vizsgálata több szempontból is lényeges információt ígér számunkra. Mikor azt kérdezzük meg egy fiatal felnőttől, hogy véleménye szerint bizonyos vonások mennyire fontosak a jövő nemzedék felnevelésekor, a kutatói feltevés szerint az egyént körülvevő társadalmi környezet által (családtagok, iskolatársak, barátok egymásra reflektálva) konstruált és értékesként interpretált tulajdonságok listáját nyerjük ki a válaszokból, mely nyilván magában hordozza az életpályán elérhető célokat és az ennek megfelelő magatartásmódokat is (Bocsi, 2015a). A nevelési értékek faktoranalízisekor azt a rejtőzködő tipológiát kerestük, amelyek a változók együttjárásának kitapintásával térképezhetők fel ki válaszadóink gondolkodásában. A hallgatók nevelési értékorientációs típusait⁷ a következőképpen neveztük el: (1) alkalmazkodó humanista, (2) tradicionális

⁶ Ez természetesen egybevág az egyes országok teljes népességére vonatkozó vallásgyakorlati adatokkal.

⁷ A faktorok a variancia 50,93 százalékát magyarázzák. A csoportátlagok összehasonlítását standardizált faktorszórással végeztük el.

közösségi és (3) pragmatikus individualista. Az alkalmazkodó humanista több univerzális közösségi értéket és másokat is türelmesen elfogadó embereszményben gondolkodik, tulajdonképpen konstruktív konformistát nevelne. A tradicionális közösségi a hagyományos (vallásos) közösség önzetlen, hűséges és elkötelezett tagjait tekinti ideálnak, míg a pragmatikus individualista az önmegvalósítás érdekében összpontosított, állhatatos tevékenységre kíván sarkallni.

A pedagógushallgatók nevelési értékpreferenciáinak elhelyezkedését a szakirodalom alapján a tradicionális és az univerzalista értékdimenziók metszetében tudtuk elképzelni (Bocsi, 2015a), s ehhez képest a több univerzalista értéket magában foglaló ún. alkalmazkodó humanista nevelési elvek sokkal inkább jellemezték a más professziókra felkészülők vegyes társadalmát, talán épp ezek sokszínűsége okán. A válaszadó pedagógushallgatókra a tradicionális közösségi nevelési értékek voltak legjellemzőbbek. A felekezeti iskolákban végzett pedagógushallgatók egyértelműen a tradicionális közösségi nevelési értékeket preferálták, az állami középiskolákban érettségizett pedagógusjelöltek részben a tradicionális közösségi, részben a pragmatikus individualista értékek jegyében tartják fontosnak felnevelni a jövő generációt. Az országok közötti eltérésekre koncentráva azt tapasztaltuk, hogy a magyarországi állami fenntartású középiskolák alumnusai körében sokkal többen orientálódnak a pragmatikus individualista elvek felé és fordulnak el a tradicionális közösségi nevelési elvektől, mint az összes válaszadó.

6. táblázat. Nevelési értékfaktorok preferenciája a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (standardizált faktorszokórok csoportonkénti átlagai).

Fenntartók szerinti pálya	Alkalmazkodó humanista	Tradicionális közösségi	Pragmatikus individualista
Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	,038	-,090	,025
Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	,012	,032	-,201
Államiban érettségizett pedagógusjelölt	-,010	,048	,019
Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt	-,265	,328	-,103
Összesen	-,003	-,003	-,009
ANOVA	0,05	0,001	NS

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A hallgatók vallásosságának a nevelési értékekkel való összefüggését vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az alkalmazkodó-humanista felfogásúak felülreprezentáltak jelen a maguk módján vallásosak körében, a közösségi tradicionális elveket preferálók az egyházak és a gyakori és rendszeres vallásgyakorlók között valamint a pragmatikus individualisták a határozottan nem vallásosak között.

A HALLGATÓI CSOPORTOK PÁLYAVÁLASZTÁSI MOTÍVUMAI

A felsőoktatási intézmény- és szakválasztás olyan döntés, amely egyrészt a pályaválasztás hosszú távú, értékorientáció, hajlam és motiváció által befolyásolt döntési folyamataiba illeszkedik, másrészt a középfokú tanulmányok befejezésekor rendelkezésre álló erőforrások és lehetőségek racionális mérlegelésén alapul, a tanuló és a családja által érzékelt realitások kényszerítő nyomása alatt kialakított, korlátozottan racionális választás (Boudon, 1998). A továbbtanulással kapcsolatos döntés a felsőoktatási expanziót megelőzően központi eredményességi mutatóként funkcionált az oktatásszociológiai elemzésekben, azonban a harmadfokú képzés tömegessé válását követően a kérdés vizsgálata bonyolultabbá vált, elsősorban a továbbtanulás intézményi irányára, a tanulmányok helyszínére, a tanulmányokra szánni tervezett időtartamra vonatkozó interpretációk kerültek a kutatói érdeklődés fókuszába.

A válaszadóink körében a tanulmányok képzési ága, szakja melletti elköteleződés jóval stabilabbnak tűnik, mint a célintézményhez való ragaszkodás, mely a kárpátaljaiaknál a leggyengébb. Az adatok elemzésekor faktoranalízist alkalmazva kerestük a választ arra, hogy a továbbtanulás, az intézmény- és szakválasztás mellett szóló érvekben kimutathatók-e rejtett mintázatok. Összességében öt tényezőcsoportra lehetett szűkíteni a hallgatói állásfoglalás típusokat.⁸ Ezeket a következőképpen neveztük el: (1) a biztos karrier, (2) az intergenerációs mintakövetés, (3) az ingyenesen, anyanyelven való tanulás, (4) a kapcsolat- és tudásorientáltság valamint (5) a moratóriumorientáltság intenciója. Meglepetéssel szolgált, hogy a várakozással szemben éppen a magyarországi hallgatóknál dominál az ingyenesen, anyanyelven való tanulás érve. Ez valószínűleg a magyarországi érettségizettek körében is gyorsan hódító külföldi tanulásról szóló diskurzus kapcsán kerülhet szóba. Szintén új, meglepő jelenségnek számít, hogy a biztos karrierbe (elismert foglalkozás, jövedelem, elhelyezkedés és előrelépés lehetősége) fektető továbbtanulás meggyőződése mindhárom ország válaszadóinál a pedagógushallgatók körében volt jellegzetesen erősebb. A kisebbségi helyzetű pedagógusképzés jelentősége (így általában presztízse is) nagyobb, de a korábbi vizsgálatainkban a magyarországi hallgatók körében ilyen eredményre nem bukkantunk. Úgy tűnik, hogy a pedagógusképzési ösztöndíjak és a pedagógus életpályamodell keltette pozitív várakozások diffúziója megjelent a régió pedagógushallgatóinak körében.

Jelen tanulmány szempontjából a közoktatási szektorok pedagógusképzési inputja áll a figyelem középpontjában. Az egykori felekezeti iskolások között magyarországi viszonylatban két interpretáció népszerűbb (a biztos karrier valamint a moratórium-nyerés), a romániai felekezeti iskolákból érkezők közül a legtöbben a biztos karrier érvével győzték meg magukat, a kárpátaljaiaknál pedig nem mutatkozott szektorközi eltérés.

⁸ A faktorok a variancia 63,04 százalékát magyarázzák.

7. táblázat. Biztos karrier mint pályaválasztási motívum a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (oszlószázalék).

	Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	Államiban érettségizett pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt
Nem jellemző	69,8	60,6	38,4	38,2
Jellemző	30,2	39,4	61,6	61,8
N=	533	94	281	76

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

8. táblázat. Az ingyenes, anyanyelvi képzés mint pályaválasztási motívum a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (oszlószázalék).

	Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	Államiban érettségizett pedagógusjelölt	Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt
Nem jellemző	47,7	53,2	56,9	60,5
Jellemző	52,3	46,8	43,1	39,5
N=	533	94	281	76

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,029$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Az intergenerációs mintakövetés, a kapcsolat- és tudásorientáltság valamint a moratóriumorientáltság intenciója szerint nem találtunk szignifikáns eltérést a csoportok között, bár a legutóbbi tényező tekintetében az állami fenntartásból érkező pedagógusjelöltek felül vannak reprezentálva, összességében kétharmadukra jellemző. Az országok közötti különbségek tekintetében igen feltűnő, hogy a magyarországi és a romániai pedagógushallgatók kétharmadának döntő pályaválasztási érve a biztos karrier volt, mikor a pedagógusképzésbe lépett, míg az ukrain hallgatók közül ezt csak az állami szektorból a pedagógusképzésbe érkezők képviselik meggyőződéssel, s a magyarországi állami fenntartásból érkező pedagógusjelölt hallgatók emelkednek ki a moratóriumorientált érveléssel is.

A BEVÁLÁST ELŐREJELZŐ MUTATÓK

Az utóbbi években a felsőoktatási hallgatói eredményesség fogalmának megragadásán és indikátorainak kialakításán fáradoztunk kutatásainkban (Pusztai, 2011; Pusztai & Kovács, 2015). Olyan prediktorokat kerestünk, amelyek arról tudósítanak, hogy a jövőben munkájukban hogyan válhatnak be a hallgatók, s ezek között fontos tényezőnek tartjuk a munkavégzéshez, a választott pályához való viszonyt és az erről alkotott elképzelést.

A pedagóguspályán az általánosan elfogadott eredményességi indikátorok mellett sajátos eredményességi tényezők is fontos szerepet játszanak, melyek közül a pálya melletti elkötelezettséget, a külcsoportokkal szembeni toleranciát és a munkafelfogást tekintettük a legfontosabbaknak.

A válaszadó pedagógusjelöltek többsége (60%) mindenképpen pedagógusként szeretne elhelyezkedni, majd egyharmada valószínűnek találja ezt (27,5%) és alig több mint tizedük hajlik inkább másfelé vagy bizonytalan ebben (12,5%). A válaszadók mindössze negyede tartja elég valószínűnek, hogy az első tíz évben elhagyja a pedagóguspályát. Az országok között jelentős az eltérés, míg a magyarországi és a romániai pedagógushallgatók körében a pályaelhagyást tervezők aránya egyötöd alatt marad, addig az ukrainai adatokban minden második pedagógushallgató tervezi ezt. Ennek magyarázata lehet a kikérdezés időpontjában folyó politikai és gazdasági válság miatti létbizonytalanság is. A szektorközi eltérések nagysága nem éri el a szignifikanciaszintet, azonban a felekezeti szektor alumnusainak állhatatossága összességében is és térségenként is tendenciaszerű: az állami középiskolából érkezők 29,9 százaléka, a felekezeti középiskolások 26,6 százaléka tervezi, hogy elhagyja a pedagóguspályát. A pálya mellett kitartók fele, a pályaelhagyást tervezők egyharmada egyházias vallásosságú.

A toleranciaszintet ebben az adatfelvételben nyolc különböző hallgatói csoporttal kapcsolatos viszonyulással igyekeztünk feltárni. Három dimenzióban vizsgáltuk a válaszadók attitűdjeit: csoporttársként, lakótársként illetve párkapcsolatban való elfogadás tekintetében, mert azt feltételeztük, hogy a kapcsolat szorossága szerint haladva fokozottabb távolságtartással fogunk találkozni. A csoportok a környezeti realitások alapján válogatva a következők voltak: roma, többségi és kisebbségi nemzetiségű hallgató, kisebbségben élő nemzetiségű, külföldi, fogyatékos és hátrányos helyzetű hallgató.⁹

Amennyiben a kapcsolattartás különböző típusaiban elfogadható külcsoportok száma szerint vizsgáljuk a válaszadók toleranciáját, a hallgatók a legnyitottabbak a csoporttársak (6,2), majd a lakótársak (4,9), s legkevésbé a párkapcsolatban elfogadhatók (3,7) felé. A távolság csökkenésével növekvő távolságtartás minden vizsgált csoportra igaz. Amikor országonként vizsgáljuk, a magyarországiak és a romániaiak esetén is ugyanígy alakul a mintázat, de az ukrainai válaszadóknál azt a meglepő eredményt kaptuk, hogy ők a csoporttársra fogadás tekintetében kevésbé nyitottak, mint az együttlakás tekintetében. Elsősorban a saját ország többségi és más kisebbségi hallgatóival kerülnék az azonos felsőoktatási csoporton való osztozást, ami arra vall, hogy a másik két térséghez képest nehezen tartanak elfogadhatónak, ha multietnikus felsőoktatási intézményi egységben kellene tanulniuk, amiben nyilván az anyanyelven való tanulás elvesztésének veszélyét látják. A romániaiak a legnyitottabbak a csoporttársak (6,5) és az együttlakás (5,5) tekintetében, az ukrainaiak pedig a párkapcsolat (4,1) tekintetében. A magyarországiak a legtöbbféle külcsoporttal távolságtartók az együttlakás (4,7) és a párkapcsolatok (3,4) vonatkozásában.

Az elemzés során az egyes itemekből kapcsolattípusonként valamint ezeket összesítve összeadott indexet, majd ezekből standardizált z-score-okat képeztünk, s az így kapott változók csoportonkénti átlagait hasonlítottuk össze. A pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek toleranciaszintje közötti eltérés minden esetben a pedagógushallgatók egyértelműen szignifikáns előnyét mutatta. A pedagóguspályára készülők fenntartói csoportok

⁹ Az adatfelvételben még szerepelt külcsoportként a vallásos hallgató, azonban a vizsgált kérdésben várható torzítás miatt ezt az adatot ezúttal nem vontuk be az elemzésbe, nehogy a felekezeti iskolák alumnusainak kedvezzen.

szerinti elemzésekor azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti intézményekben végzett pedagógushallgatók összességében az átlagos szintnél jóval elfogadóbbak, valamint a lakótársrá és a párkapcsolatba fogadás tekintetében nyitottabbak az állami középiskolák végzettjeihez képest. A csoporttársak sokszínűsége tekintetében viszont szűkebbre szabják az elfogadhatóság határát. Ha országonként külön vizsgáljuk ezeket a csoportközi különbségeket, akkor kiderül, hogy a külcsoportokhoz tartozó csoporttársakkal szembeni távolságtartás elsősorban az ukrainai hallgatók értékei miatt alakultak az alábbi módon, ami jórészt a konfliktusokkal terhelt politikai környezet és a nemzeti kisebbségek anyanyelvi és oktatási jogainak korlátozásával fenyegetőző kormányzati politika rovására írható. A vallásosság mutatói közül a templomba járás gyakoriság támogatja leginkább az összességében toleránsabb felfogás kialakulását.

9. táblázat. A különböző hallgatói csoportokkal kapcsolatos tolerancia a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (standardizált z-score értékek csoportonkénti átlagai).¹⁰

	Csoporttársként elfogadná	Lakótársként elfogadná	Párkapcsolatban társként elfogadná	Összes viszony
Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	-,027	-,103	-,057	-,084
Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	-,064	-,079	-,172	-,109
Államiban érettségizett pedagógusjelölt	,064	,136	,118	,130
Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt	,026	,221	,124	,131
Összes	-,001	-,007	-,007	-,009
ANOVA	NS	0,000	0,004	0,005

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A munkával kapcsolatos elképzelések, várakozások, a munkaorientáció karaktere nemcsak a válaszadó értékorientációjáról árulkodhat, hanem a későbbi foglalkozási státuselérés, a munkahelyi bevalás előrejelzésére is alkalmas. A hallgatói elvárásrendszer individuum-központú vagy közösségi, materiális vagy posztmateriális tényezőinek felértékelődése nemcsak a hallgató felsőoktatásba lépéskor már meglévő, hanem az intézménytípus, a képzőhely és a képzési terület által formált orientációjáról is árulkodhat (Veroszta, 2010). Adataink alapján faktoranalízis segítségével ötféle konstrukciót tudtunk azonosítani az ideálisnak tartott munkáról.¹¹ Az elemzés során a hallgatói vizsgálatainkban visszatérően megfigyelhető típusok bontakoztak ki előttünk, melyek változó mértékben vonzzák a fiatalokat (Pusztai, 2009; 2011). Jelen esetben válaszadóink között az élményközpontú munkafelfogás volt a legnépszerűbb. Ez a munkaalképzés a munkára érdekes időtöltés-

10 A standardizált pontszámokat az átlagtól való eltérés mértékét és irányát mutató z-score-ok létrehozásával képeztük. Az érték pozitív, ha az egyén toleránsabb volt az átlagnál, negatív, ha az átlagnál kevésbé volt az, s 0, ha átlagos teljesítményt nyújtott.

11 A csoportátlagok összehasonlítását standardizált faktorszakókkal végeztük el.

ként, az élményszerzés eszközeként tekint. Az érdekes, sikerélményt nyújtó tevékenység, a jó hangulatú közeg igénye a munka világának szervezeti függelmei helyett a szabadidős tevékenység ismertetőjegyeit hordozza magán. Ezt követően a leggyakoribb a harmónia-kereső munkaelvárás volt, amely a konfliktusoktól mentes munka igényével lép fel, s az egyén és közvetlen kapcsolatrendszere kiegyensúlyozottságának megőrzését hangsúlyozza. A népszerűségi rangsorban a harmadik az altruista munkakép volt, amelynek keretei között a felelősségteljes, a másokon segítő, a szélesebb közösség számára értékteremtő, teljesítményközpontú munkát részesítették előnyben a válaszdók. Lényeges tényezője, hogy emberekkel lehet találkozni, s csapatban lehet dolgozni. A korábbi elemzéseink eredményeihez képest új vonás, hogy ezúttal ebben a típusú munkafelfogásban jutott a legnagyobb szerephez az autonóm döntéshozatal igénye is. A függetlenségre törekvő munkaideál a szervezeti formáktól való szabadulás koncepcióját tartalmazza, mikor a hallgató leghangsúlyosabb elvárásai a fáradtság nélkül, kótetlen munkaidőben végezhető munka. A legkevesebbre értékelték a hallgatók a karrierorientált munkaideált, amely a magas kereset és a munkahelyi előrelépés igényéhez az állás biztonságát is hozzárendelte.

Ha csak a képzési terület szerinti összehasonlításban vizsgáljuk, a pedagógusjelöltek körében az altruista és a harmonikus munkafelfogás a leginkább jellemző. Az összes hallgató fenntartó szerinti bontásában a felekezeti iskolákban végzettek általában a harmonikus és élményközpontú munkát preferálták, miközben a karrierközpontúságot tartják a legkevésbé fontosnak. A négy csoportot összevetve megállapítható, hogy a volt felekezeti iskolából érkező pedagógusjelöltek kitűnnek azzal, hogy körükben az altruista munkafelfogás a legnépszerűbb, ami a legkevésbé vonzza az egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölteket. Ez az eredmény egybecseng a vallásosság esetén tapasztalt eltéréssükkel. Az élményközpontúság fontos az egyházi középiskolában érettségizett pedagógusjelölteknek és legkevésbé érdekli az államiakban érettségizett pedagógusjelölteket. A karrierközpontúság az állami szektorban érettségizett nem pedagógusjelöltek körében a legnépszerűbb. A függetlenségre egyházikban érettségizett pedagógusjelöltek törekszenek inkább, mint az államiban érettségizett pedagógusjelöltek. A munkahelyi és privát életvilágok egyeztetetősége pedig az egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölteknek fontosabb, mint az államiban érettségizett nem pedagógusjelölteknek. A vallásosság minden mutatója erősíti az altruista és a harmonikus munkafelfogás kialakulását, míg a független munkára inkább a határozottan nem vallásos és a nem vallásgyakorló hallgatók vágyanak. A karrierközpontú és az élményközpontú munkaelképzelés kiemelkedően népszerű a nem vallásos és a határozottan nem vallásos csoportokban, akik nem vagy csak ritkán élnek személyes vagy közösségi vallásgyakorlattal.

10. táblázat. *A leendő munkával kapcsolatos elvárás a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban (standardizált faktorszokórok csoportonkénti átlagai).*

	Altruista	Élmény- központú	Karrier- központú	Független	Harmonikus
Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	,476	,564	,553	,531	,496
Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	,457	,638	,505	,476	,629
Államiban érettségizett pedagógusjelölt	,558	,492	,426	,417	,520
Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt	,691	,660	,309	,606	,617
Összes	,516	,559	,491	,500	,526
ANOVA	,000	,006	,000	,001	,020

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A képzési terület szerinti csoportok tehát megegyeznek a legjobban preferált munkaértékben, amely a pedagógushallgatóknál az altruizmus és a nem pedagógus képzésben résztvevőknél az élményközpontúság. Azonban a második helyre más-más került: az állami középiskolák pedagógusképzésben tanuló alumnusai és az egyházi iskolákban végzett más szakosok egyező nézeteket vallanak abban a tekintetben, hogy második legfontosabb dolog számukra a munka harmonikus, családbarát jellege. A másik két hallgatói csoport élesen különbözik tőlük és egymástól is, mivel az állami iskolákban végzett más szakosok a karrierközpontúságot, az egyházi iskolákból kikerülő pedagógushallgatók az élményközpontúságot helyezték ebbe a pozícióba. Karakteres eltérések mutatkoztak a legkevésbé preferált munkajellemzők tekintetében is. Míg a nem pedagógus pályákra készülők egységesen az altruizmust negligálták leginkább, addig a pedagógushallgatók között itt is szektorközi eltérés mutatkozott, mert az állami iskolákból érkezők a függetlenséget, az egyháziak a karriert vetették leghátulra.

11. táblázat. *Az ideálisnak tekintett munka jellemzőinek népszerűsége a középiskola fenntartója és a felsőfokú tanulmányok képzési területe szerinti csoportokban.*

	1	2	3	4	5
Államiban érettségizett nem pedagógusjelölt	élményközpontú	karrierközpontú	független	harmonikus	altruista
Egyháziban érettségizett nem pedagógusjelölt	élményközpontú	harmonikus	karrierközpontú	független	altruista
Államiban érettségizett pedagógusjelölt	altruista	harmonikus	élményközpontú	karrierközpontú	független
Egyháziban érettségizett pedagógusjelölt	altruista	élményközpontú	harmonikus	független	karrierközpontú

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A pedagógusképzés felekezeti középiskolákból érkező hallgatói ebben a tekintetben is sajátos vonásokat mutatnak. Az altruista és az élményközpontú vonások előnyben részesítése és a karrierközpontúság szinte teljes negligálása olyan vonások, melyek egy spirituális erőforrásokból megtámogatott hivatástudat bontakozására vallanak.

ÖSSZEGZÉS

Korábban felfigyeltünk arra, hogy a pedagógushallgatók között magasabb a felekezeti iskolások és a vallásgyakorlók aránya, mint a más szakokra jelentkezők körében. Jelen tanulmányban annak kívántunk utánajárni, hogy az egykori felekezeti iskolás pedagógushallgatók eltérnek-e valamiben állami szektorban végzett társaiktól, s ha igen, milyen sajátos vonásokkal rendelkeznek. Elemzésünkben megállapítottuk, hogy az egykori felekezeti iskolás pedagógushallgatók körében valamivel magasabb a férfiak aránya, többen származnak falvakból, és az egyházi szektorból az átlagnál alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei érkeznek a pedagógusképzésbe. Jelen adatok szerint a magyarországi pedagógushallgatók esetén az apák mindkét szektorban alacsonyabban iskolázottak a többieknél, azonban a felekezeti szektorból a magasabban iskolázott anyák gyermekei léptek be a pedagógusképzésbe. Valószínűleg a hátrányosabb települési és szocioökonómiai státus eredménye, hogy a felekezeti iskolások valamivel kevésbé vették igénybe a fizetett árnyék-oktatást.

A pedagógusképzésbe jelentkezők a vallásosabb hallgatók közül kerülnek ki és körükben felülreprezentáltak a felekezeti iskolákban érettségizettek, és a felekezeti középiskolások közül pedagógusképzésbe készülő nagyobb arányban vallják magukat az egyház tanítása szerint vallásosaknak. A felekezeti iskolákban végzett pedagógushallgatók a tradicionális közösségi nevelési értékeket preferálják, az állami középiskolákban érettségizett pedagógusjelöltek részben a tradicionális közösségi, részben a pragmatikus individualista értékek jegyében tartják fontosnak felnevelni a jövő generációt. A beválást előrejelző mutatók után kutatva a pálya melletti elkötelezettséget, a külcsoportokkal szembeni toleranciát és a munkafelfogást tekintettük a legfontosabbaknak. A válaszadó pedagógusjelöltek többsége mindenképpen pedagógusként szeretne elhelyezkedni, s a felekezeti középiskolákból érkezők valamivel kevesebben tervezik, hogy elhagyják a pedagóguspályát. A felekezeti középiskolákban végzett pedagógushallgatók összességében az átlagos szintnél jóval elfogadóbbak, s míg a lakótársá és a párkapcsolatba fogadás tekintetében nyitottabbak az állami középiskolák végzettjeihez képest, a csoporttársak diverzitásának tolerálása térségenként különböző. A pedagógusképzés felekezeti középiskolákból érkező hallgatói munkaértékek tekintetében is sajátos vonásokat mutatnak. Az altruista és az élményközpontú vonások előnyben részesítése és a karrierközpontúság szinte teljes negligálása olyan vonások, melyek egy spirituális erőforrásokból megtámogatott hivatástudat bontakozására vallanak.

IRODALOM

- Astin, Alexander W.–Astin, Helen, S.–Lindholm, Jennifer A. (2011): *Cultivating the Spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brinig, Margaret F.–Garnett, Nicole Stelle (2014): *Lost Classroom, Lost Community: Catholic Schools' Importance in Urban America*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bocsi Veronika (2015a): A gyermeknevelési értékek rajzolatai. In: Pusztai Gabriella–Ceglédi Tímea–Bocsi Veronika–Kovács Klára–Dusa Ágnes Réka–Márkus Zsuzsanna–Hegedűs Roland (2015): *Pedagógusjelöltek oktatás-szociológiai vizsgálata II*. Debrecen: CHERD-Hungary. 88–94.
- Bocsi Veronika (2015b): A hallgatói eredményesség habituális háttere. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK. 133–143.
- Boudon, Raymond (1998): Limitation of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology*. 104. 3. 817–28.
- Bryk, Anthony S.–Valerie E. Lee–Peter B. Holland (1992): *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94. 1: 95–120.
- Coleman, James S.–Hoffer, Thomas (1987): *Public and private high schools*. The impact of communities. New York: Basic Books.
- Drudy, Sheelagh–Maeve Martin–John O'Flynn–Mairide Woods (2005): *Men and the Classroom: Gender Imbalances in Teaching*. London–New York: Routledge.
- Evans, William N.–Schwab, Robert M. (1995): Finishing high school and starting college Do Catholic schools make a difference? *The Quarterly Journal of Economics*. 110. 4. 941–974.
- Feldman, Kenneth A.–Newcomb, Theodore M. (1969): *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferge Zsuzsa–Gászó Ferenc–Háber Judit–Tánczos Gábor–Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Finke, Roger (2003): *Spiritual Capital: Definitions, Applications, and New Frontiers*. http://www.metanexus.net/spiritual_capital/pdf/finke.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 06. 01.)
- Frigy Szabolcs–Albert-Lőrincz Enikő (2013): The Effects of Vocational Schools on the Social Capital. *Studia Universitatis Cluj-Napoca: Babeş-Bolyai*. 5. 2. 123–131.
- Gereben Ferenc (1995): Imádkozással és dolgozzál. Adalékok a bencés öregdiákok társadalomrajzához. In: *Almanach 1993–1994*. Budapest–Pannonhalma: Bencés Diákszövetség. 54–73.
- Greeley, Andrew M. (1963): *Religion and Career: A Study of College Graduates*. New York: Sheed and Ward.
- Greeley, Andrew M. (1982): *Catholic Schools and Minority Students*. New Brunswick: Transaction Books.
- Greeley, Andrew M.–Rossi, Peter H. (1966): *The Education of Catholic Americans*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Huber, Ludvig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim–Basel: Beltz Verlag 417–441.
- Jancsák Csaba (2012): *Tanárképzésben résztvevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen*. PhD-értékezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Jancsák Csaba (2015): Value Preferences of Hungarian Teacher Education. In: Kozma Tamás–Kiss Virág Ágnes–Jancsák Csaba–Kéri Katalin (Szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Budapest: HERA. 68–81.
- Karakas, Fahri (2010): Spirituality and performance in organizations: a literature review. *Journal of Business Ethics*. 94. 1. 89–106.
- Kozma Tamás–Pusztai Gabriella (2006): Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi egyetemisták és főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér, Falus Iván (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 423–453.
- Lauglo, Jon–Tormod Øia (2006): *Education and Civic Engagement among Norwegian Youths*. Oslo: NOVA.
- Milliman, John, Andrew J. Czaplewski–Jeffery Ferguson (2003): Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*. 16. 1. 4. 426–447.
- Morvai Laura–Sebestyén Krisztina (2014): *„Jó és eredményes a mi iskolánk”*. Esettanulmány. Budapest: OFI.
- Nagy Mária (Szerk.) (1997): *Tanári pálya és életkörülmények*. 1996. Budapest: OKKER.
- Nagy Péter Tibor (2002): Egyház és oktatás a rendszerváltás évtizedében. *Educatio*. 1. 73–95.
- Neal, Derek (1997): The effects of Catholic secondary schooling on educational achievement. *Journal of Labor Economics*. 15. 1. 98–123.

- Palmer, Parker J. (2003): Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 54. 5. 376–385.
- Pawar, Badrinarayan S. (2009): Individual spirituality, workplace spirituality and work attitudes: An empirical test of direct and interaction effects, *Leadership & Organization Development Journal*. 30 1. 8. 759–777.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség*. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmző közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2012): „Befogad és kitaszít...?": A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In: Pusztai G.–Fenyő I.–Engler Á. (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: CHERD-Hungary. 86–109.
- Pusztai Gabriella–Fényes Hajnalka (2014): Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *KözössÉGteremtők*. Debrecen: Debrecen University Press. 329–351.
- Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Róbert Péter (1990): Társadalmi mobilitás. In: Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György (Szerk.): *Társadalmi riport 1990*. Budapest: TÁRKI. 356–372.
- Rosta Gergely–Földvári Mónika (2014) Fiatal felnőttek vallásosságának változása az ISSP és az EVS-vizsgálatok tükrében. In: Pusztai Gabriella–Lukács Ágnes (Szerk.): *KözössÉGteremtők*. Debrecen: Debrecen University Press. 100–113.
- Sander, William–Krautman, Anthony (1995): Catholic schools, dropout rates and attainment. *Economic inquiry*. 33. 2. 217–233.
- Veroszta Zsuzsanna (2010): A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói érték készletekben. *Educatio*. 2. 230–240.
- Weidman, John C.–Twale, Darla–Stein, Elisabeth L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education*. A Perilous Passage? San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, Valery, Powney, Janet, Hall, Stuart.–Davidson, Julia (2006): Who wants to be a teacher ... on teachers' career aspiration. *Scottish Educational Review*. 38. 1. 92–105.
- Wolf, Patrick J.–Greene, Jay. P.–Kleitz, Brett–Thalhammer, Kristina (2001): Private schooling and political tolerance. In: P. E. Peterson & D. E. Campbell (Eds.): *Charters, vouchers, and public education*. Washington: Brookings Institution Press. 268–289.
- Woolfolk Hoy, Anita (2008): What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*. 18, 492–498.
- York, Darlene E. (1996): The academic achievement of African Americans in Catholic schools: A review of the literature. In: J. J. Irvine–M. Foster (Eds.): *Growing up African American in Catholic Schools*. New York: Teachers College Press. 11–46.

TANULMÁNYI MOBILITÁS ÉS FELSŐOKTATÁSI VONZÁSKÖRZET A KELET-MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Hegedűs Roland

ABSZTRAKT

A tanulmány inspirációját a 2013-ban a pedagógusképzésben bekövetkezett változás adta, melynek kapcsán jelen tanulmányunkban igyekszünk a kelet-magyarországi felsőoktatási intézmények pedagógusképzési vonzaskörzetét a TESSCEE II. 2014 és a 2013-as felvételi adatbázis alapján felvázolni. Az ezredforduló óta figyelemztetnek a kutatók és a szakértők a pedagógustársadalom előregedésének jelenségére, és arra, hogy a pálya csekély vonzása miatt félő, hogy a terület szakember-utánpótlása nincs garantálva (Radnóti & Király, 2010). Ennek kapcsán a kutatás középpontjában a keleti országrész pedagógusképzése áll: mely területegységekről érkeznek a pedagógusjelöltek az itt lévő intézményekbe, milyen különbségek láthatók a nappali és levelező tagozatos hallgatók térbeli mobilitása között, továbbá mely területek azok, ahonnan a hallgatók nagyobbbrészt a régió kívüli választanak intézményt maguknak, valamint ha elhagyják a régiót, akkor milyen szak/szakok miatt. Eredményként azt kaptuk, hogy a nappali tagozat esetében nagyobb presztízse van az egyetemen folytatott képzésnek, miként a Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetem vagy Szegedi Tudományegyetem esetében is látható. Ennek bizonyítékául szolgál, hogy ezekben az intézményekben nagyobb arányban vannak jelen a nappali tagozatosak, továbbá a nappali tagozatos vizsgálatoknál nagyobb ezeknek az intézmények a vonzaskörzete. A levelező tagozat esetében fordított kép látható, hiszen a Nyíregyházi Főiskola és az Eszterházy Károly Főiskola abszolút térnyerése és hallgatószám növekedése tapasztalható. A vizsgált területegység esetében az tapasztalható, hogy a gyógypedagógus képzés hiányként mutatkozik, a régió kívüli intézményt választók esetében minden harmadik ezt a képzést választja. A vizsgálat eredménye alapul szolgálhat például a pedagógusképzés terület- és vonzaskörzet alapú fejlesztéséhez.

BEVEZETÉS ÉS SZAKIRODALOMI ÁTTEKINTÉS

A kutatásban a magyarországi pedagógusképzési területhez tartozó szakok és az e szakokat indító intézmények területi megjelenítést tűztük ki célul a Debreceni Egyetemre (DE) és a vonzaskörzetére ható felsőoktatási intézményekre fókuszálva. Az egyes intézmények vonzaskörzetét mindig érdemes úgy elemezni, hogy a rá ható tényezőket (pl. más intézmények vonzását) is figyelembe vesszük, így tanulmányunkban az ország keleti felének pedagógusképzését szinte teljes egészében bemutatjuk. Hipotézisként megfogalmazódott, hogy eltérések lesznek a levelező és a nappali tagozatos intézményi vonzaskörzetek között, tehát nem csupán az intézmények között tapasztalhatunk majd különbséget. Nemcsak azt értjük ez alatt, hogy a levelező képzés nagyobb területi egységre terjed ki, mint a nappali, hanem azt is, hogy egyes intézmények területeket nyerhetnek mások rovására. Ennek megfelelően úgy gondoljuk, hogy a nappali képzések esetében az egyetemek vonzaskörzetei jóval kiterjedtebbek lesznek, mint a főiskoláké, levelező képzés esetén pedig ennek

pont az ellenkezőjét várjuk. Elemzéseink nyomán későbbiekben egy intézményi tipológia kialakítására törekszünk.

A téma aktualitását adja az oktatási kormányzat azon felismerése, hogy a pedagógusképzésben átalakításra van szükség mind a képzési struktúrában, mind pedig a pedagógus pálya presztízisének növelésében. Ennek kapcsán a bolognai rendszert leváltva újra az osztatlan tanárképzés került bevezetésre (Nagy É., 2014). Radnóti és Király (2012) jól összefoglalja a bolognai tanárképzés és az osztatlan képzés közötti különbségeket, mindemellett elmondja a régebbi képzés hibáit is, melyre már korábbi tanulmányukban is felhívták a figyelmet (Radnóti & Király, 2010). A mérnöktanár képzés fejlesztésére is találunk javaslatokat a bolognai tanárképzésben (Tóth, 2011). Jelenleg a pedagógusképzésben résztvevők jó tanulmányi eredmény esetén kiemelt ösztöndíjat kaphatnak, a végzett pedagógusok számára pedig a pedagógus életpálya modell lépett életbe. Más képzési területen a bolognai típusú szerkezetváltás úgy tűnik, hogy működőképesnek bizonyult, az intézmények európai szintű harmonizálása fontos az országok felsőoktatási rendszere közötti átjárhatóság miatt (Hrubos, 2002).

A pedagóguspályának az 1960-70-es években jóval nagyobb presztízse volt a világban (így például Ausztráliában vagy Nagy-Britanniában), ennek hatására a jó képességű hallgatók mentek a pedagógusképzésbe (Varga, 2011). Az ezredfordulóra ez a tendencia megváltozott: csökkent a jelentkezők száma és a pontszámokban megmutatkozó színvonala is. Mind a két negatív külföldi tendencia Magyarországon is megfigyelhetővé vált, továbbá az 5-6 éven belüli pályaelhagyás a gyengébb képességű hallgatók esetében kevésbé valószínű (Varga, 2011). Azt is fontos megemlíteni, hogy az intézményválasztás szelekciós hatása is sokrétű, így a kevésbé szelektív intézmények végzettjei jóval nagyobb mértékben helyezkednek el pedagógusként (Varga, 2007; 2011). A pályaelhagyásnál különbségeket találunk az egyes tantárgyak tekintetében: leginkább a mérnöktanárok, a számítástechnika tanárok és a művészetet oktatók választanak más munkát (Veroszta, 2012). Nagy különbség van a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók körében az egyetemen és főiskolán tanulók között. A gyengébb képességű hallgatók inkább a főiskolai képzést részesítik előnyben, míg a jobb képességűek (érdemjegy alapján) az egyetemi pedagógusképzésben vesznek részt (Varga, 2007). Ennek oka az lehet, hogy gyengébb képességűek úgy vélik, hogy a főiskolai követelményrendszer jobban megfelel számukra (Varga, 2007).

A pedagógusok nagyobb volumenű képzésére azért is szükség van, mert jelenleg a pedagógustársadalom elöregedőben van, melyet a 2013-ban Hajdú-Bihar megyében végzett kutatás eredménye is alátámaszt (1. táblázat), továbbá már az ezredfordulón végzet országos vizsgálatoknál is látszott, hogy a pedagógusok átlagos életkora folyamatosan emelkedik (Nagy K., 2008). A közeljövőben leginkább a természettudományok terén prognosztizálható tanárhiány (Radnóti & Király, 2010).

1. táblázat. Hajdú-Bihar megye pedagógusainak korfája (fő).

	Férfiak	Nők
Kevesebb, mint 25 év	9	59
25-29 év	134	392
30-34 év	229	829
35-39 év	240	1062
40-44 év	224	1291
45-49 év	221	1323
50-54 év	232	1360
55-59 év	246	1035
60-64 év	45	63
Több, mint 64 év	11	12
Összesen	1591	7426

Forrás: Filep Miklós, Hajdú-Bihar megyei Kormányhivatal Oktatási Főosztálya, 2013

Az 1. táblázatban rögtön szembesülünk azzal, hogy jóval alacsonyabb a férfi pedagógusok aránya (17,6%), mint a nőké (82,4%). Figyelemre méltó még, hogy a fiatalabb korcsoportoknál kisebb a pedagógusok száma, mint a 40 vagy 50 év fölötti korcsoportnál, ami a csökkenő utánpótlást jelzi. Következésképpen 5-10 éven belül pedagógushiány léphet föl a megyében. Egy 1996-97-ben végzett kutatás megállapította, hogy a pedagógusképzésben végzett hallgatók 80-95 százaléka abba a régióba megy vissza dolgozni, ahol született (Nagy M., 1997). A Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) adatbázisában végzett vizsgálatokból kitűnik, hogy a vidéki nagy egyetemközpontok többségében a saját régiójuk továbbtanulóit veszik föl, majd a végzést követően nagyrészt ebben a régióban vállalnak munkát, tehát a régiójukat látják el diplomásokkal (Hegedűs, 2014).

Szükséges pár szót ejteni a felsőoktatási intézmények vonzaskörzetéről és a vonzaskörzetek alakulásáról. A felsőoktatási intézmények vonzaskörzetei úgy hatnak egymásra, mint a városok vonzaskörzetei, lényegében ezek az intézmények a város részelemai (Beluszky, 1981). A vonzaskörzet kutatások nagy múltra tekintenek vissza. Az első ilyen jellegű írás Thünen nevéhez köthető, aki még a városok és a termelékenység, valamint a termőföld kontextusában írta le ezt a folyamatot, mely az idők folyamán változásokon ment keresztül és formálódott az adott kor fejlődéséhez, így újabb és újabb elméletek jöttek létre (Dusek, 2013). Mostanság a felsőoktatási vonzaskörzeteket az adott intézmény vonzaskörzetére ható szomszédos intézmények vonzaskörzetével együtt elemzik (Debrecen, Pécs), továbbá gyakoriak az egyes régiók intézményeinek a vizsgálata (Nyugat-Dunántúl régió intézményei) (Teperics, 2002; Rechnitzer & Smahó, 2007; M. Császár & Wusching, 2014). Kiterjedt, jól körülhatárolható régiós vonzással jelentkező felsőoktatási intézményként említhető a Debreceni Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, továbbá a délnyugati országrészen a Kaposvári Egyetemmel osztozó Pécsi Tudományegyetem. E nagy egyetemek mellett említhető két szakegyetem a Széchenyi István Egyetem és a Miskolci Egyetem, melyek ugyan kisebb vonzaskörzettel bírnak, de jól elhatárolhatók. Az egész ország területét vizsgálva viszont az ország településeinek egyharmadában a fővárosi intézmények dominálnak vonzerezükkel. A fővárosi intézmények dominanciája figyelhető meg az olyan településeken is, ahol van felsőoktatási intézmény, mint Eger vagy Kecsk-

mét (Teperics & Dorogi, 2014). A vidéki egyetemek hatása leginkább a saját megyéjükre koncentrálódik, továbbá a szomszédos területekre (Kozma & Pusztai, 2006; Pusztai, 2006; Polónyi, 2012), melyet egy korábbi, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett tanárkutatás eredményei is alátámasztanak (Nagy K., 2008). A regionális szempontok mellett nagyon fontosak és szükségesek a közlekedési adottságok és infrastrukturális feltételek, melyek nagyban befolyásolják a hallgatói intézményválasztást (Simon & Tanczos-Szabó, 1978).

ADATBÁZISOK ÉS MÓDSZERTAN

A kutatás során két adatbázist használtunk föl. Az egyik a pedagógusképzésben tanulók válaszait tartalmazó TESSCEE II. 2014 adatbázis, amelyből a három magyarországi intézményben – a Debreceni Egyetemen, a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán – felvett kérdőíveket elemeztük. A kérdőívből a jelenlegi lakóhely kérdését használtuk föl az elemzésnél. Intézményenként különböző volt a lakóhelyet megadó pedagógusjelöltek száma: a Debreceni Egyetemen 151, a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen 20, míg a Nyíregyházi Főiskolán 89 értékelhető válasz állt a rendelkezésünkre (összesen 260 fő).

A másik adatbázis a 2013-as felvételi adatbázis, amely tartalmazza az ország összes pedagógusképzési területéhez kötődő szakot, tehát a csecsemő- és kisgyermeknevelőtől a gyógypedagóguson át a középiskolai tanárig, az intézményeket, a telephelyeket stb., lehetőséget adva így a teljes gamma vizsgálatára¹ (1. melléklet). Azért ezt az adatbázist tartottuk megfelelőnek, mert a TESSCEE II. 2014 adatbázisban is többségében ugyanezek a hallgatók szerepelnek. A terjedelmi keretek miatt az adatbázis csak rövid, főbb számadatainak ismertetését tartjuk elengedhetetlennek. 2013-ban összesen 9127 hallgatót vettek fel pedagógusképzésbe. Ezek a hallgatók 33 magyar felsőoktatási intézménybe kerültek be, 46,5 százalékuk levelező tagozaton, míg 53,5 százalék nappali tagozaton folytathat tanulmányokat. Megjegyzendő, hogy a nappali munkarendet inkább a frissen érettségizett korosztály, míg a levelező képzést döntő többségében a mesterképzésre jelentkezők és a másoddiplomát megszerezni szándékozók választják (Jancsák, 2011). Az adatbázisban szerepeltek pedagógusképzést indító karok Marosvásárhelyen és Szabadkán is, de ezek egyelőre nem kerültek bele az elemzésbe az alacsony hallgatólétszám (előbbinél 32, utóbbinál 25 fő) és a külföldi telephely okozta kartográfiai nehézségek miatt.

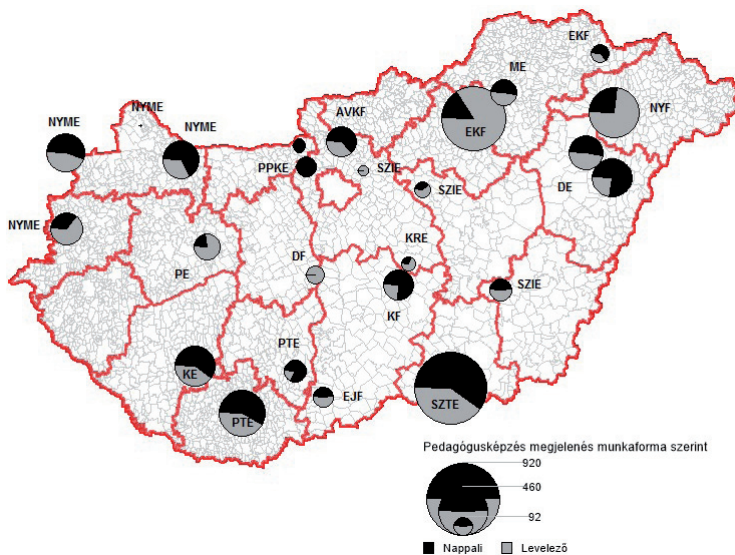
Az adatbázisból származó eredményeket – melyeket SPSS program segítségével képeztünk – térképen ábrázoltuk a jobb érthetőség, átláthatóság és elemezhetőség érdekében. A térkép készítésénél MapInfo programot használtuk. A TESSCEE II. 2014 esetében településszintű elemzést végeztünk, míg a felvételi adatbázist az Oktatási Hivatal személyi jogokra való hivatkozással csupán a kistérségi adatokkal bocsátotta rendelkezésünkre. A települési adatok átalakíthatóak lettek volna kistérségi szintre, de ez már információvesztéssel járt volna, mivel a legjobb, legrészletesebb elemzés a települési szinten valósítható meg (Híves, 1994).

¹ A tanulmányban pedagógusképzésnek tekintjük az összes olyan szakot, amelyiket a felvételi adatbázis a pedagógusképzési területhez sorol. Intézményi szinten végeztük a vizsgálatot, nem mentünk le a kari szintű vizsgálatokra az eltérő intézményi struktúrák következtében. Az adatbázis a 2013-as év általános-, pót- és keresztféléves felvételi eljárásainak adatait tartalmazza.

PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK TERÜLETI MEGOSZLÁSA MAGYARORSZÁGON

Ebben az alfejezetben áttekintjük a felvételi adatbázis alapján, hogy 2013-ban mely településeken volt pedagógusképzés, mely intézmény indította azt, és a felvételt nyert hallgatók között milyen volt a nappali és levelező munkaformában felvettek aránya. Erős különbség látható az ország keleti és nyugati fele között a pedagógusképzés tekintetében (1. ábra). Vannak olyan megyék, melyekben egyáltalán nem található pedagógusképzést indító intézmény, mint például Nógrád és Zala megye, továbbá vannak olyan megyék is, ahol csak kis létszámú és szűk profilú intézmények vannak, ilyenek Komárom-Esztergom, Fejér, Jász-Nagykun-Szolnok és Békés megye. Nógrád és Zala megye országos viszonylatban az élmezőnyben van a közoktatásban részt vevők óvodások/diákok alacsony számának tekintetében, továbbá abban is, hogy az itt lévő településeken leggyakoribb az iskolahiány (Varga, 2015).

1. ábra. Pedagógusképzésbe felvételt nyert hallgatók területi, intézményi és munkaforma szerinti megoszlása a 2013-as felvételi adatbázisban (Budapest nélkül).



Forrás: Felvi 2013 (N=5568)

Az 1. ábra nem tartalmazza a fővárosi pedagógusképzési területre felvett hallgatókat, továbbá ha egy településre esett több intézmény telephelye, akkor a nagyobb hallgatólétszámmal rendelkező intézményeket jelenítettük meg. A nem ábrázolt intézmények adatait a későbbiekben táblázatok mutatják be (2. és 3. táblázat). Az 1. ábra azt mutatja meg, hogy hol találhatóak az országban a pedagógusképzési területhez kötődő képzések, továbbá hogy egyes intézményi telephelyeken milyen a levelező és a nappali képzés aránya. Az ország keleti felében nagyobb pedagógusképző intézményeket találunk, mint az ország nyugati felében. A legjelentősebb felsőoktatási intézmények az északi-északkeleti ország-részekben a Debreceni Egyetem 539, a Nyíregyházi Főiskola 483 és az Eszterházy Károly

Főiskola 892 felvett hallgatóval, délen pedig a Szegedi Tudományegyetem 913 hallgatóval. A nyugati országrészben a Nyugat-magyarországi Egyetemre 770 hallgatót vettek föl, míg a Pécsi Tudományegyetemre 530 főt. A Debreceni Egyetem debreceni telephelyén a legnagyobb a nappali tagozatos hallgatók aránya a levelező tagozaton résztvevőkhöz képest, ha a nagy, pedagógusképzést indító intézményeket nézzük. Az Eszterházy Károly Főiskola és a Nyíregyházi Főiskola esetében markánsan nagyobb hányadot tesznek ki a levelezős hallgatók, mint a nappalis hallgatók.

2. táblázat. Pedagógusképzést indító fővárosi intézmények felvételt nyert pedagógushallgatóinak száma munkaforma szerint a 2013-as felvételi eljárásokban (fő, oszlopszázalék).

	BCE	BGF	BME	ELTE	KRE	KJF	MKE	ÓE	SE	SZIE	LFZE	MOME	MPANNI	BKTF
Levelező	24	62	117	647 (33%)	140 (38%)	137	22 (43%)	66 (97%)	30	40 (25%)	0	0	0	0
Nappali	0	0	0	1316 (67%)	227 (62%)	0	29 (57%)	2 (3%)	0	123 (75%)	90	16	80	1
Összesen	24	62	117	1963	367	137	51	68	30	163	90	16	80	1

Forrás: Felvi 2013

Budapesten sok olyan felsőoktatási intézmény található, ami indít pedagógusképzési területhez tartozó szakot, így ennek térképen való ábrázolása helyett a 2. táblázat mutatja, hogy mely intézményekben található nappali vagy levelező képzés. Az ország legnagyobb pedagógusképzési intézménye az Eötvös Loránd Tudományegyetem, ahol a legszélesebb képzési kínálat közül választhattak a jelentkezők, valamint földrajzi frekvenciája is kedvező. Budapesten továbbá nagyobb pedagógusjelölt bázissal rendelkezik még a Károli Gáspár Református Egyetem és a Szent István Egyetem is, utóbbinak 2013-ban kihelyezett kara volt Jászberényben és Szarvason. A fővárosban találunk olyan intézményeket, melyek csak levelező képzést indítanak, mint a Budapesti Corvinus Egyetem, a Budapesti Gazdasági Főiskola és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. A művészeti tárgyakhoz tartozó pedagógusképző intézmények nagy része is a fővárosban található: a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, a Magyar Képzőművészeti Egyetem vagy a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.

A teljesség kedvéért² meg kell említeni azokat az intézményeket is, melyeknek telephelyei egybeesnek egy másik intézmény telephelyével, de a kisebb felvett hallgatói arány miatt nem jelenítettük meg az 1. ábrán (3. táblázat). Az egyik legjelentősebb a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, ahol 73 nappali tagozatos tanítószakos kezdhetette meg 2013-ban a képzést. A másik jelentős intézmény a Széchenyi István Egyetem Győrben, ahol 55 fő nappali képzésben és 19 fő levelező tagozaton tanulhat. Továbbá néhány fő folytathatott tanulmányokat a Gál Ferenc Főiskolán (GFF) Kaposváron és Szegeden, valamint a Pécsi Tudományegyetem Szombathelyen indított képzésein is.

2 Az országban négy intézmény indított esti képzést: Debreceni Hittudományi Főiskola (13 fő), Miskolci Egyetem (5 fő), Magyar Táncművészeti Főiskola (34 fő) és Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola (39 fő).

3. táblázat. Pedagógusképzésbe felvételt nyert hallgatók száma azokban az intézményekben, amelyek telephelyei egybeesnek az 1. ábrán megjelenített nagyobb hallgatólétszámú intézményekkel (fő, sorszázalék).

Intézmény neve és telephelye	Nappali	Levelező	Összesen
Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Debrecen)	73	0	73
Széchenyi István Egyetem (Győr)	55 (74%)	19 (26%)	74
Gál Ferenc Főiskola (Kaposvár)	0	3	3
Gál Ferenc Főiskola (Szeged)	0	25	25
Pécsi Tudományegyetem (Szombathely)	12 (60%)	8 (40%)	20

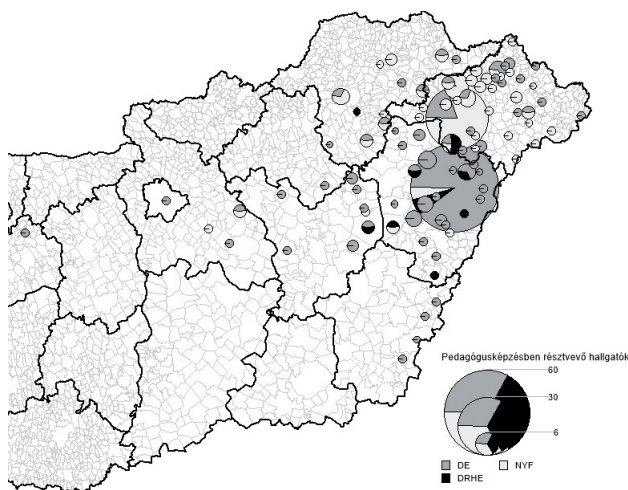
Forrás: Felvi 2013

A DEBRECENI EGYETEM PEDAGÓGUSKÉPZÉSI VONZÁSA ÉS A RÁ HATÓ INTÉZMÉNYEK HATÁSAI

Az elemzés első pontjaként a TESSCEE II. 2014 adatbázis elemzése látható, melyben a kutatócsoport igyekezett megvizsgálni a pedagógusképzésben résztvevő hallgatókat a Debreceni Egyetemen, a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán. Az adatbázisból a jelenlegi lakóhely települését összekapcsoltuk az intézménnyel, ahol tanulnak. Ennek eredménye a 2. ábrán látható.

Az intézmények pedagógusjelölt vonzáskörzetei illeszkednek a szakirodalomban megfogalmazott általános intézményi vonzáskörzethez. Többségében a pedagógusjelöltek azokból a megyékből származtak, ahol az intézményeknek a székhelye található, így a Debreceni Egyetem hallgatói inkább Hajdú-Bihar megyéből, míg a Nyíregyházi Főiskola hallgatói Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származnak.

2. ábra. A Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem pedagógushallgatóinak jelenlegi lakóhelye



Forrás: TESSCEE II. 2014 (magyarországi almintá) (N=260)

Az intézményi vonzáskörzetek természetesen átlépnek a megyehatárokon és régiókon is. A Dunántúlon lévő Nagyesztergárról (Veszprém megye) is érkezett hallgató a Debreceni Egyetem pedagógusképzésébe, de többségében a keleti országrészből jöttek. Látható a Debrecenből Budapest felé vezető vasúti vonal (100-as) hatása, mert érkeztek hallgatók az e vonal mentén elhelyezkedő Monorierdőről, Szolnokról, Kisújszállásról vagy Karcagról is. Az adatbázis alapján egy másik irány is kirajzolódik a keleti országhatár mentén, a Kétegyháza–Komádi–Debrecen vonalon (E79-es út). A Debreceni Egyetem nagyobb vonzással rendelkezik, mint a Nyíregyházi Főiskola. A Nyíregyházi Főiskola a közvetlen környezetéből vonzza a hallgatókat (Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből), de az ukrán határ vidékén a Debreceni Egyetem hatása ismét felerősödik. Az is kirajzolódik, hogy a Debreceni Egyetemre több hallgató érkezett Nyíregyházáról, mint Debrecenből a Nyíregyházi Főiskolára. A Debreceni Református Hittudományi Egyetem csak pár földrajzilag relatív közeli településen mutatkozik dominánsnak, mint például Újfehértó, Hajdúsámson vagy Karcag.

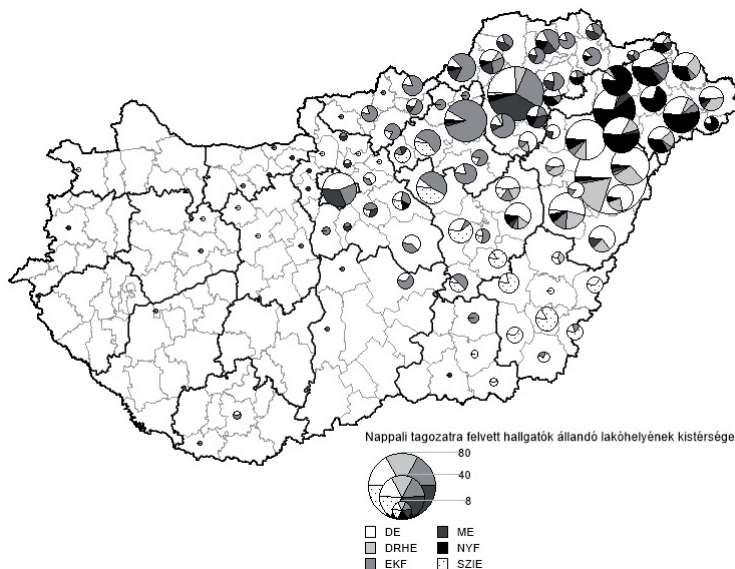
A KELET-MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK VONZÁSKÖRZETE A 2013-AS FELVÉTELI ADATBÁZIS ALAPJÁN

INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS NAPPALI TAGOZATON

A következőkben a felvételi adatbázis alapján készült elemzésünk tapasztalatait ismergetjük különböző szempontok alapján. Mivel elsősorban a Debreceni Egyetem pedagógusképzésére koncentrálunk, első lépésként a relatíve közel elhelyezkedő felsőoktatási intézményekkel történik az összevetés, majd ezt követően a távolabbi, de az egyetem vonzáskörzetére még hatást gyakorló intézményekkel. A teljes körű ábrázolás viszont nem megvalósítható a szűkös színskála miatt.

A 3. ábrán a nappali tagozatra felvételt nyert hallgatók kistérségi megoszlása látható felsőoktatási intézményenként. A vizsgált intézmények székhelye vagy telephelye viszonylag közel esik a Debreceni Egyetemhez, ezért kerültek összevetésre ebben a vázlatpontban. A vizsgált intézmények közül ötnek a székhelye a keleti országrészben található, kivéve a Szent István Egyetemet, aminek így csak a jászberényi és szarvasi telephelyére felvett hallgatókat jelenítettük meg.

3. ábra. Hat kelet-magyarországi intézmény nappali tagozatos pedagógushallgatóinak megoszlása az egyes kistérségekben (vonzáskörzet).

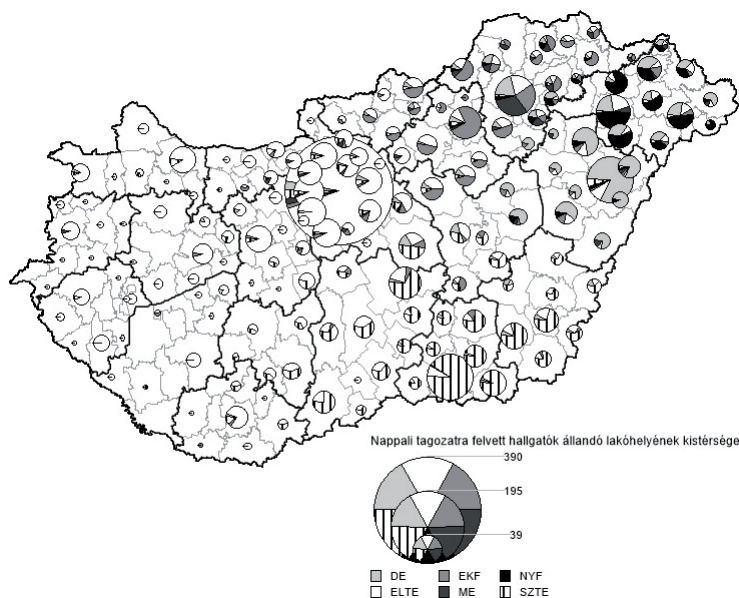


Forrás: Felvi 2013 (N=906)

A vizsgált hat intézmény vonzáskörzete csupán kismértékben ér el a Dunántúlig, egy-két fővel kistérségenként. A legtöbben a Debreceni Egyetemre és az Eszterházy Károly Főiskolára nyertek felvételt. A fővárosból is érkeztek hallgatók a vizsgált intézményekbe, legnagyobb részt a Debreceni Egyetemre, kevesebben a Miskolci Egyetemre, míg legkisebb arányban az Eszterházy Károly Főiskolára. A Békés megyei Mezőkovácsházi kistérségtől a Hatvani kistérségig a Szent István Egyetem dominanciája látható, amelyet a többi öt intézmény nem tud felülmúlni. Az Eszterházy Károly Főiskola az Észak-Magyarország régió mindhárom megyéjében uralkodónak tekinthető, beleértve Borsod-Abaúj-Zemplén megyét is (bár hatása kevésbé érezhető Miskolcon és a hozzá közel eső kistérségekben, de a megye keleti részén ismét erős a jelenléte a sárospataki kihelyezett karának köszönhetően). A régiót átlépve csak egy-egy kistérségben mutat nagyobb részesedést, mint például a Kecskeméti vagy Kunszentmártoni kistérségében, de összességében a régiójának határait nem tudja jelentősen túllépni. A Nyíregyházi Főiskola vonzása Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére koncentrálódik, kismértékben terjeszkedik csak a megyehatáron túlra, többségében északi irányba. Míg a nyíregyházi pedagógusjelöltek körülbelül egynegyede a Debreceni Egyetemen tanul tovább, addig Debrecenből kevés hallgató jelentkezett a Nyíregyházi Főiskolára. A Debreceni Egyetemnek a legnagyobb területre kiterjedő vonzáskörzete, jelenléte érzékelhető még Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok és Békés megyékben is. Ugyanakkor minél messzebb vagyunk Debrecentől, annál kisebb a Debreceni Egyetemen továbbtanulók aránya. Az egyetemnek az ukrán határ mentén megnő a vonzása a Nyíregyházi Főiskola rovására, mindemellett ezekből a kistérségekből nagyobb arányban érkeznek a Debreceni Református Hittudományi Egyetemre is. A Debreceni Református Hittudományi Egyetem hallgatói legnagyobb mértékben Debrecenből vagy a vele szomszédos kistérségekből származnak, nem jellemző rá a kiterjedt vonzáskörzet.

Tanulmányunk következő részében a messzebb elhelyezkedő intézmények hatásai is megjelenítésre kerülnek: a kisebb felvett hallgatószámú Szent István Egyetem és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem helyére bevonásra kerül az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem. Ezeknek az intézményeknek a hatását mutatja a 4. ábra. A Dunántúlra a legnagyobb hatást egyértelműen az Eötvös Loránd Tudományegyetem gyakorolja, de a Szegedi Tudományegyetem vonzása is érvényesül, leginkább Tolna megyében, de Székesfehérváron keresztül Győr felé is érezhető az átlagon felüli hatás. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem bevonásával erősen módosultak az egyes intézmények dominanciái a kistérségekben. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem erős megjelenést mutat Nógrád megyében és Heves megye több kistérségében, ahol eddig az Eszterházy Károly Főiskola rendelkezett a legnagyobb megjelenéssel. Jász-Nagykun-Szolnok megye mutatja a legváltozatosabb képet, mert vannak olyan kistérségek, ahonnan az Eötvös Loránd Tudományegyetemre, az Eszterházy Károly Főiskolára, a Szegedi Tudományegyetemre vagy a Debreceni Egyetemre mennek a legnagyobb arányban a nappali tagozatos hallgatók. Látható, hogy a Miskolci Egyetem pedagógusképzési kínálata nem tudja ellátni a helybeliek igényeit, mivel 60-65 százalékban a hallgatók távolabb elhelyezkedő intézményeket választottak továbbtanulásuk színhelyéül.

4. ábra. Egyes kelet- és közép-magyarországi intézmények nappali tagozatos pedagógushallgatóinak megoszlása az egyes kistérségekben (vonzáskörzet).



Forrás: Felvi 2013 (N=2495)

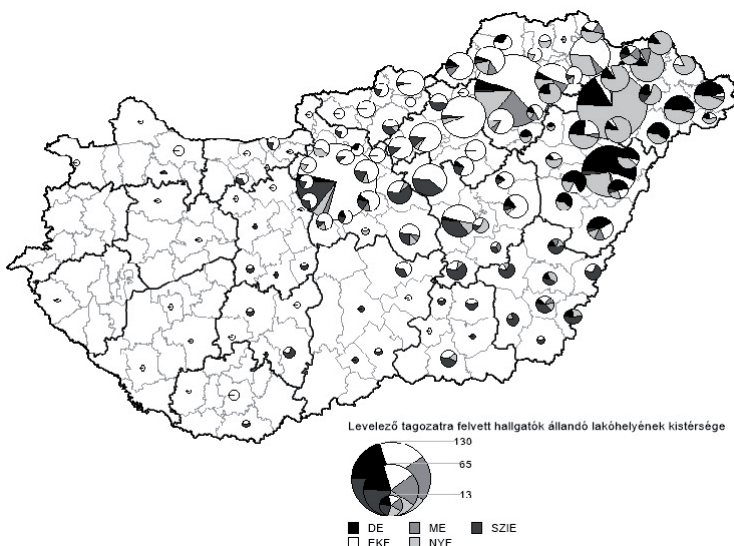
Az Eötvös Loránd Tudományegyetem a Nyíregyházi Főiskola térségéből nagyobb mértékben vonzza a hallgatókat, mint a Debreceni Egyetem vonzáskörzetéből. Látható, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem Szabolcs-Szatmár-Bereg keleti kistérségeiben nem tudja felvenni a versenyt a Debreceni Egyetemmel, továbbá Hajdú-Bihar megye kistérségeiben sem jelenik meg 10-15 százaléknál nagyobb mértékben.

A Szegedi Tudományegyetem hatása saját régiójában a legerősebb, bár Bács-Kiskun megye északi-északnyugati részén már csökkenni látszik. Békés megye összes kistérségében is dominánsnak tekinthető, de szükséges megemlíteni, hogy jelen vizsgálati egységben nem jelenítettük meg a Szent István Egyetem Szarvason lévő telephelyét. Az kijelenthető, hogy a Szegedi Tudományegyetemnek nincs nagy pedagógusvonzó hatása Hajdú-Bihar megyére.

INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS LEVELEZŐ TAGOZATON

A következő nagy elemzési egységben az előzőekhez hasonlóan két részben történik majd a levelezőképzésbe felvettek vizsgálata. A Debreceni Református Hittudományi Egyetemet nem jelenítettük meg az ábrázolásban, mert ott esti képzést indítottak és nem levelezőt. Mivel a levelező képzésért általában többet is hajlandóak utazni a hallgatók, ezért az elemzésben a teljes Szent István Egyetem telephelye található. A nappali tagozathoz képest jelentős eltérés tapasztalható, leginkább a két vizsgált főiskola erőteljes expanziójának köszönhetően. Az Eszterházy Károly Főiskolának jóval nagyobb mértékű megjelenése látható a levelező, mint a nappali tagozaton. A Szent István Egyetemnek van megjelenése még ebben az országrészben, továbbá a Budapestet környező kistérségekből a Nyíregyházi Főiskolára érkeztek hallgatók. A Debreceni Egyetem hatása egyáltalán nem érzékelhető ebben az országrészben a levelező tagozat esetében. A Szent István Egyetemnek ebben az összevetésben erős hatása látható Békés megye kistérségeiben, továbbá a főváros felé Jász-Nagykun-Szolnok megye déli részén át Pest megye kistérségeiben.

5. ábra. Öt kelet-magyarországi intézmény levelező tagozatos pedagógushallgatóinak megoszlása az egyes kistérségekben (vonzáskörzet).

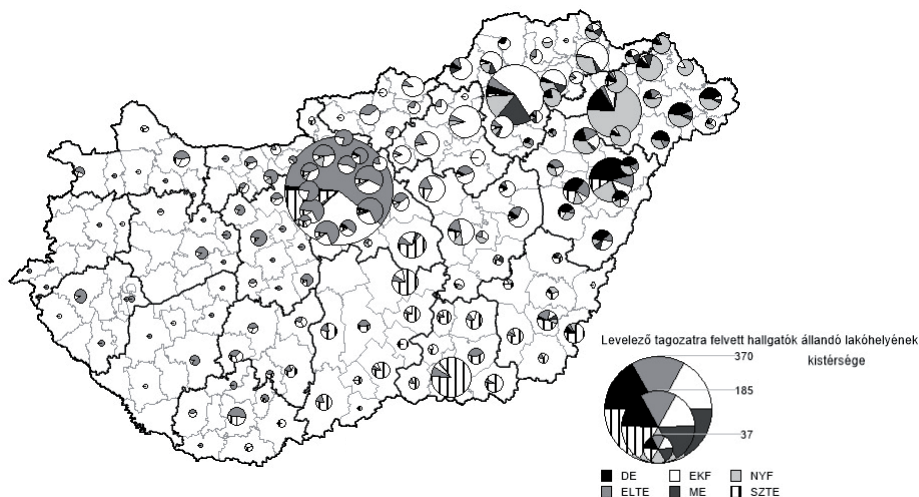


Forrás: Felvi 2013 (N=1351)

Az Eszterházy Károly Főiskolának kiterjedt hatása látható az Észak-Magyarország régióban, szinte az összes kistérségben többségben vannak az ebben az intézményben továbbtanulók. Vonzáskörzete nem csupán erre a régióra terjed ki, hanem ebben a vizsgálati szegmensben Pest megye több kistérségében is dominánsan látható, és a fővárosban is markánsan megjelenik. Az intézménynek dél felé is van hatása, mely jól érzékelhető a Jász-Nagykun-Szolnok megye északi részén lévő kistérségekben. Az ország keleti-észak-keleti részében a Nyíregyházi Főiskola veszi át az Eszterházy Károly Főiskola helyét, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében és Hajdú-Bihar megye északi részén. Ebben a vizsgálati egységben a Nyíregyházi Főiskola dominánsabb képet mutat, mint a Debreceni Egyetem, ami néhány keleti kistérségben mutat meghatározóbb szerepet: a Hajdúszoboszlói és a Debreceni kistérségében. Debrecennél látható, hogy a Nyíregyházi Főiskolára és az Eszterházy Károly Főiskolára is nagy arányban mennek levelezős hallgatók, és alig több mint 50 százalékát tudja a Debreceni Egyetem a városban tartani.

A 6. ábrán kihagytuk a Szent István Egyetemet és ismételten bevontuk az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem felsőoktatási intézményeket. A Dunántúlon három intézmény hatása érzékelhető ebben a vizsgálati egységben. A Szegedi Tudományegyetem hatása érezhető Baranya és Tolna kistérségeiben, míg az Eötvös Loránd Tudományegyetemre a teljes nyugati országrészből érkeznek hallgatók. Meglepő, hogy még így is érezhető az Eszterházy Károly Főiskolára érkezett levelezős hallgatók emelkedett száma erről a térszínről. A levelező tagozat esetében az Eötvös Loránd Tudományegyetem súlya lényegesen lecsökkent a nappalihoz képest, és előtérbe került az Eszterházy Károly Főiskola és a Szegedi Tudományegyetem. Budapestről a levelezős hallgatók közel 25 százaléka tanult tovább az Eszterházy Károly Főiskolán, míg 15 százalék a Szegedi Tudományegyetemet választotta továbbtanulása helyeként. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem levelező tagozatának vonzó hatása erőteljesen érezhető a főváros agglomerációjában, de kelet felé való terjeszkedése erőteljesen visszaszorul az Eszterházy Károly Főiskola javára.

6. ábra. Egyes kelet- és közép-magyarországi intézmények levelező tagozatos pedagógus-hallgatóinak megoszlása az egyes kistérségekben (vonzáskörzet).



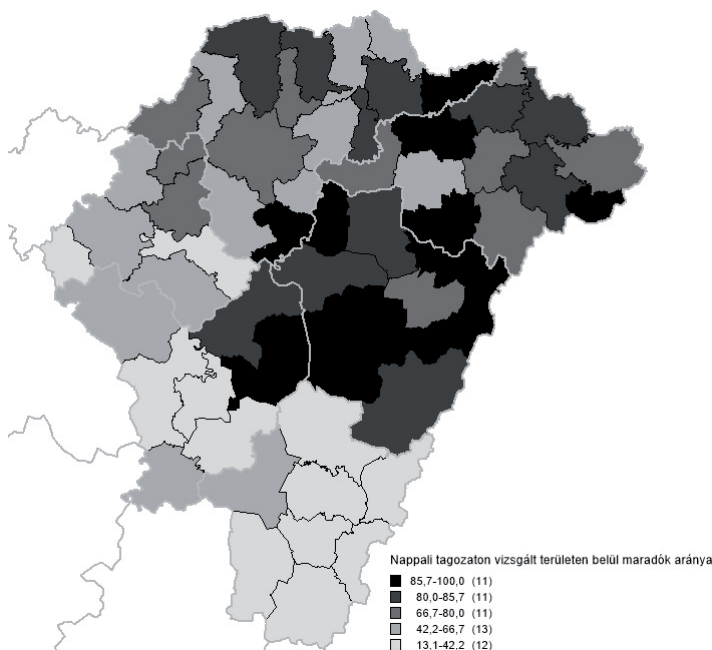
Forrás: Felvi 2013 (N=2173)

Az Eszterházy Károly Főiskola hatása és erőssége ebben az elemzési egységben nem mutat nagy területi csökkenést annak ellenére, hogy bevonásra került az Eötvös Loránd Tudományegyetem és Szegedi Tudományegyetem. A Nyíregyházi Főiskolához közeli kistérségekből csupán 1-2 hallgató megy a bevont két, távolabbi felsőoktatási intézménybe, míg a Debreceni Egyetem térségében megnő mind az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, mind a Szegedi Tudományegyetemen továbbtanulók aránya. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen továbbtanulók nagyobb aránya a jellemző a Hajdúszoboszlói, a Hajdúböszörményi és a Balmazújvárosi kistérségben, de a Hajdúszoboszlói kistérségben magas a Szegedi Tudományegyetemen továbbtanulók aránya is. Látható, hogy a Szegedi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem bevonásával tovább csökkent a Debreceni Egyetemen továbbtanulók aránya az egyes kistérségekben, és már Debrecen esetében sem éri el az 50 százalékos arányt. Míg a nappali tagozat esetében abszolút dominánsnak volt tekinthető, addig a levelező tagozatnál határozott visszaszorulása tapasztalható.

RÉGIÓN KÍVÜLI INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS NAPPALI TAGOZATON

A következőkben azt mutatjuk meg, hogy kistérségenként milyen a vizsgált területet elhagyók aránya nappali tagozaton. Hat megyére szűkítjük le a vizsgálatot: Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén és Heves megyére. Itt azon hallgatókat értjük a vizsgált területen belül maradónak, akik ezekben a megyékben elhelyezkedő telephelyek valamelyikét választotta továbbtanulás helyeként. Az eddigiekben láthattuk, hogy eltérések vannak a nappali és a levelező tagozat között, ezért ebben a vizsgálati egységben is bontva történik az ábrázolásuk. A vizsgált hat megyéből 1236 fő jelentkezett nappali képzésre, közülük 791 fő választott a vizsgált terület egységen belül pedagógusképzési területhez kötődő telephelyet, ami 64 százaléknak felel meg. Annyiban eltérő ez az összevetés, hogy itt már nem csak az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen továbbtanulók képviselik a magas tanulmányi mobilitású hallgatókat, hanem ezeken felül minden olyan intézmény belekerül, ami a vizsgált területen kívül esik. Itt törekedtünk arra, hogy úgy osszuk kategóriákba az egyes kistérségeket, hogy minden kategóriában egyenlő számban legyenek. A területegység nyugati része már mindenhol a legalacsonyabb régióon belüli maradást tükrözi, melyet csak pár kistérség tud nagyobb százalékokkal felülmúlni. A legsötétebb terület egységek, melyek egyben a legkisebb régiót elhagyó kistérségeket jelölik, legnagyobb részt Hajdú-Bihar megyében találhatók és kisebb részt Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, továbbá egy-egy kistérség Borsodban és Jász-Nagykun-Szolnok megyében. Ezekből az adatokból jól látszik, hogy a nappali képzést leginkább a Debreceni Egyetemen választják a hallgatók, mivel ennek a közelében a legmagasabbak a százalékos értékek a kistérségekben, míg Heves, Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megye keleti részén már inkább elvándorlás tapasztalható.

7. ábra. A vizsgált hat megyén belül továbbtanulási helyet választó nappali tagozatos pedagógushallgatók aránya kistérségenként (%).



Forrás: Felvi 2013 (N=1236)

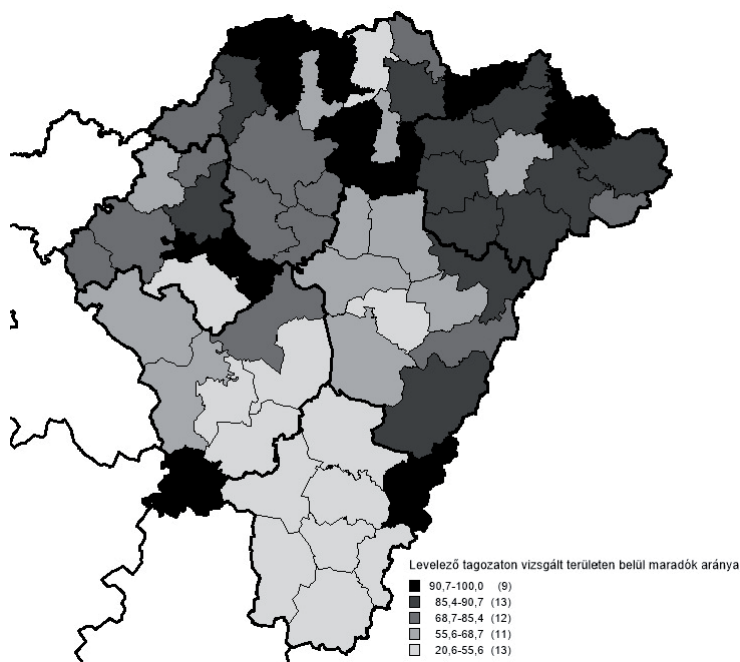
Borsod-Abaúj-Zemplén megyében alacsonyabb helyben maradó kistérségi arány látható, ami nagyon jól illeszkedik a Sátoraljaújhely-Budapest vasútvonalra, mely azt engedi feltételezni, hogy ezekből a kistérségekből nem a Debrecenben lévő egyetemi kínálatot, hanem a fővárosit választják az egyszerűbb közlekedés miatt. Debrecen és Nyíregyháza esetében érezhető eltérés van a környező kistérségekkel szemben: mind a két megyeszékhelyből több hallgató megy a régió kívül továbbtanulni. Nyíregyházáról például többen mentek konduktornak, mely képzést az országban csak egyetlen helyen indítanak. A Debreceni kistérség esetében megjelenik a gyógypedagógia, de az olasz és spanyol tanár szakra való jelentkezéseket is felfedezhetjük, továbbá még olyan képzéseket, melyek az országnak ebben a felében nincsenek (például a design és vizuálművészet tanár vagy a gyógytestnevelő tanár). Összességében a 445 régió kívüli intézményválasztó közül 79 fő volt, aki a gyógypedagógiát választotta, de nagy számban mentek régió kívülrre a testnevelő tanárok, a gyógytestnevelők, a csecsemő és kisgyermekgondozók, valamint a tanítók is, továbbá 11 fő ment konduktornak a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetébe (jelenleg Pető András Főiskola, PAF). Látható, hogy a térségben nagy igény van a gyógypedagógus képzésre és végzettségre, de ez a térségben nem adott. Ez problémát jelent, mert a térségben sok a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, akiknek az átlagnál nagyobb mértékben van szükségük gyógypedagógiai ellátásra. A gyógypedagógusok a végzést követően azonnal találhatnak munkát, ellentétben az óvónő vagy tanító szakon végzett pedagógusokkal (Györgyi, 2012).

A gyógypedagógusok képzése egyre fontosabb, mivel a hazai közoktatási intézményeknek egyre nagyobb mértékben van szükségük a gyógypedagógiai kiegészítésre a hatékonyabb oktatás érdekében (Chrappán, 2013).

RÉGIÓN KÍVÜLI INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS LEVELEZŐ TAGOZATON

A 8. ábrán a levelező tagozat esetében láthatjuk, hogy milyen a kistérségi elvándorlás a más területeken lévő telephelyek felé. Eltérő képet tapasztalhatunk a nappali képzéshez képest a legmagasabb és legalacsonyabb százalékos kategóriák esetében is. Békés megyében abszolút a régió kívüli telephelyek választása dominál, kivéve Sarkad kistérsége, ami a legmagasabb kategóriába tartozik. A Kunszentmártoni kistérség szintén tájidegenként jelenik meg Jász-Nagykun-Szolnok megye déli csücskében, kimagasló értékével. A többi nagy százalékos kistérség az ország északabbi felében található, nagyrészt Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. A Nyíregyházi Főiskola és Eszterházy Károly Főiskola körzetében a nagyobb százalékos értékek jellemzőek a kistérségekben, és a kettő között elhelyezkedő Borsod-Abaúj-Zemplén megyében lévő több kistérségben is. Csupán egy-egy kistérség tér el a környezetétől (Hevesi, Abaúj-Hegyközi és Baktalórántházi kistérség).

8. ábra. A vizsgált területen belül továbbtanulási helyet választó levelező tagozatos pedagógushallgatók aránya kistérségenként (%).



Forrás: Felvi 2013 (N=1327)

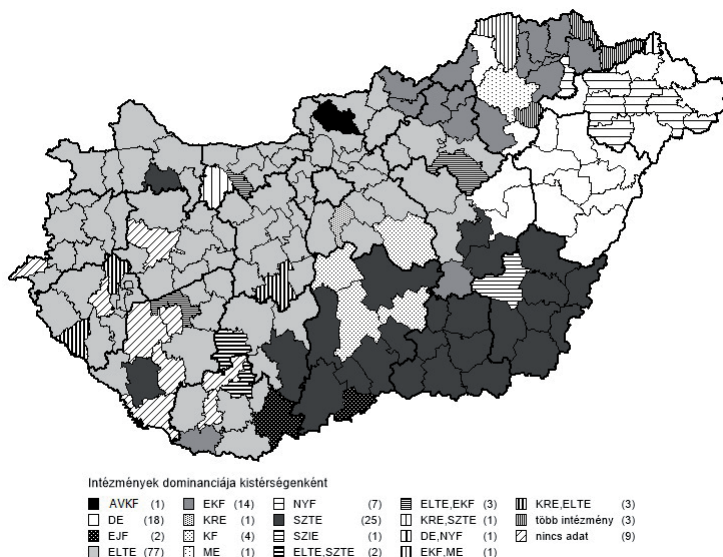
Látható, hogy a két főiskola erős hatása jobban érzékelhető, mint a nappali tagozaton volt. Ezzel ellentétben Hajdú-Bihar megye legtöbb kistérsége a középső vagy kisebb kategóriába tartozik, így szinte inverzét láthatjuk a 7. ábrán lévő Hajdú-Bihar megyében tapasztaltaknak. Összességében a vizsgált régióból 1327 fő ment levelező tagozatra tanulni, melyből 966 fő maradt a régión belül, ami 72,8 százalék. Ez az arány magasabb, mint a nappali tagozat esetében volt. Az elvándorlók között minden harmadik gyógyterápiás pedagógiai képzésre adta be a jelentkezését, továbbá felülreprezentáltak a mérnöktanárok is (például a villamosmérnök tanár, a vegyészmérnök tanár stb.), valamint a testnevelő, gyógytestnevelő tanári szakok.

INTÉZMÉNYI DOMINANCIA NAPPALI TAGOZATON

A következő részben a keleti országrész pedagógusképzési intézményeinek dominanciáját mutatjuk be, ami alatt az értendő, hogy az egyes kistérségekből melyik intézménybe mentek a hallgatók a legnagyobb arányban. Az ismertetés itt is két részben történik: először a nappali tagozaton, majd a második részben a levelező tagozaton. A vizsgálatban a keleti országrészben székhellyel vagy telephellyel rendelkező összes intézményt megjelöltük. A fővárosból az Eötvös Loránd Tudományegyetemet, továbbá a Szent István Egyetemet vontuk be az elemzésbe, melynek telephelyei találhatóak Szarvason és Jászberényben, és a Károli Gáspár Református Egyetem, amelynek kisebb kihelyezett kara található Nagykőrösön. Amikor egy kistérségekben két intézmény is dominánsnak bizonyult, azokat külön jelöléssel láttuk el. Ahol már három vagy annál több intézmény hatása érvényesült, azokat már külön nem jelöltük. A Dunántúlon több kistérség volt, melyekből a vizsgált intézményekbe nem érkezett hallgató. Itt megjegyezendő, hogy a dunántúli adatokat óvatosan kell kezelni, mert az ott található intézmények vizsgálata nem képezi a tanulmány részét.

A nappali tagozat esetében a Debreceni Református Hittudományi Egyetem is bekeverült az elemzésbe, de egy kistérségben sem tudott dominánsan megjelenni, ami a Debreceni Egyetem hatásának tudható be (9. ábra). A teljesség kedvéért az Apor Vilmos Katolikus Főiskolát is összehasonlítottuk a keleti országrészben lévő intézményekkel váci székhelye miatt, mely intézmény a Rétsági kistérségben tud dominálni. A Dunántúlon lévő dominancia vegyes képet mutat, de a legnagyobb számban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen továbbtanulók mutatkoznak az egyes kistérségekben. A vizsgálat alapján egy-két kistérség tartozik a Szegedi Tudományegyetemhez, de találunk az Eszterházy Károly Főiskolához tartozó kistérséget is. Az Eötvös József Főiskola is megjelenik a térképen, mely a Mohácsi és a Bácsalmási kistérségekben dominál. A Károli Gáspár Református Egyetem, Miskolci Egyetem és a Szent István Egyetem is egy-egy kistérségben mutatkozik dominánsnak.

9. ábra. Egyes kelet- és közép-magyarországi intézmények nappali tagozatos pedagógusképzésének intézményi dominanciája kistérségi szinten.



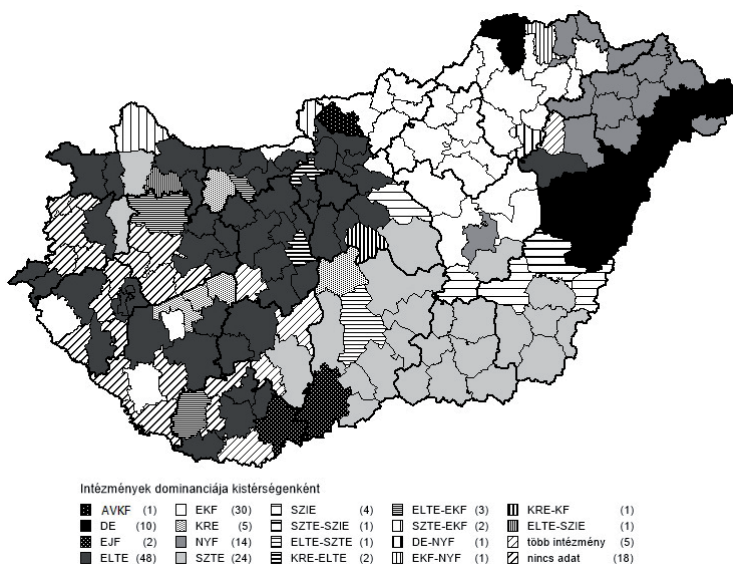
Forrás: Felvi 2013 (N=3092)

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pest megyében szinte egyeduralkodó, csak a Károli Gáspár Református Egyetem és a Kecskeméti Főiskola tudhat többséget magának egy-egy kistérségben. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem hatása látható továbbá az ország keleti felében, így Nógrád megye nagy részben is, csak a keleti térszínen tud az Eszterházy Károly Főiskola dominálni. A közlekedési hálózattal is látható egybeesés a Gyöngyös és Füzesabony, továbbá Szolnok irányba terjedő Eötvös Loránd Tudományegyetem dominanciája esetében. Az Duna-Tisza között látható a Kecskeméti Főiskola mint egy színfoltként, ami négy kistérségben mutat uralkodó szerepet, egyúttal válaszvonalként szolgálva az Eötvös Loránd Tudományegyetem és Szegedi Tudományegyetem között. Az Eszterházy Károly Főiskola vonzási körzete a székhelye, Eger köré csoportosulva jelenik meg, míg tőle keletebbre a Sárospatakon lévő telephelye környezetében ismét dominánsnak tekinthető. Köztük válaszvonalként húzódnak a Debreceni Egyetem és Miskolci Egyetem által dominált kistérségek. A Debreceni Egyetem száz százalékban dominánsnak tekinthető Hajdú-Bihar megyében, továbbá Szabolcs-Szatmár-Bereg megye határ menti kistérségeiben, ezáltal keretbe foglalva a Nyíregyházi Főiskola által dominált térségeket. Jász-Nagykun-Szolnok megyéből pedig a megye keleti részén lévő Karcagi és Tiszafüredi kistérségekből a legtöbben a Debreceni Egyetem pedagógusképzését választották. A Szegedi Tudományegyetem abszolút megjelenése látható Csongrád megyében, továbbá Békésben, ahol a Szarvasi kistérség képez kivételt, melyben a Szent István Egyetem jelenik meg erőteljesen. Hatása látható még a Bács-Kiskun megye déli részén lévő kistérségekben és a Duna mentén.

INTÉZMÉNYI DOMINANCIA LEVELEZŐ TAGOZATON

A tanulmány utolsó elemzési egységeként a levelező tagozat esetében látható, hogy egyes intézményeknek mely kistérségekre terjed ki a vonzáskörzete (10. ábra). Az előzőhöz hasonlóan itt is a keleti országrész pedagógusképző intézményeire koncentráltunk. Ebben a vizsgálatban a Miskolci Egyetem már nem mutatott domináns szerepet, ahogy a Kecskeméti Főiskola sem, továbbá a Gál Ferenc Főiskola is indított levelező képzést Szegeden, de markánsan ez az intézmény sem tudott megjelenni egy kistérségben sem. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola ismételten a Rétsági kistérségben tudott erősen megjeleníteni, de más kistérségekben nem mutatott nagyobb dominanciát. A Dunántúlon megnőtt azoknak a kistérségeknek a száma, ahonnan a vizsgált intézményekbe nem érkezett hallgató. A Balaton környékén három kistérségből (Fonyódi, Balatonföldvári, Siófoki), továbbá a Kisbéri kistérségből a Károli Gáspár Református Egyetemre ment a legtöbb hallgató. De találunk olyan kistérségeket, ahonnan az Eszterházy Károly Főiskolára érkezett több hallgató. A Bajai és a Mohácsi kistérségben az Eötvös József Főiskolának tulajdonítható a vezető szerep.

10. ábra. Egyes kelet- és közép-magyarországi intézmények levelező tagozatos pedagógusképzésének intézményi dominanciája kistérségi szinten.



Forrás: Felvi 2013 (N=2637)

Látható, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem teljes mértékű visszaszorulása jellemző az ország keleti felében, csupán a főváros és annak közvetlen közelében látható a vonzó hatása. A levelező képzésben a legnagyobb visszaszorulását az Eszterházy Károly Főiskola vonzáskörzetének kiterjedése okozza, ami lefedi Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén és Jász-Nagykun-Szolnok megye szinte teljes területét, továbbá Heves megye összes kistérsége is az Eszterházy Károly Főiskola vonzása alá esik. Borsod-Abaúj-Zemplén megye keleti részén már a Nyíregyházi Főiskola mutatja a dominánsabb szerepet, továbbá

ennek a főiskolának a hatása alá tartozik Szabolcs-Szatmár-Bereg megye legtöbb kistérsége, kivéve a határ mentén elhelyezkedőket. A Nyíregyházi Főiskolára érkezik a legtöbb hallgató a távolabb elhelyezkedő Törökszentmiklósi kistérségből is. A Debreceni Egyetem vonzáskörzete a levelező tagozat esetében Hajdú-Bihar megye központi és keleti határvidekére, továbbá Szabolcs-Szatmár-Bereg megye keleti részére terjed ki, mely visszaesésnek tekinthető a nappali tagozathoz képest. A Szegedi Tudományegyetem vonzási területe kisebb mértékben ugyan, de a csökkent, leginkább Békés megyében, ahol két kistérségből is a Szent István Egyetemre mennek a hallgatók, és ezt a felsőoktatási intézményt választják legtöbbször a Kunszentmártoni kistérségből is. Összességében nagy különbség tapasztalható a nappali és levelező tagozat között: nappali tagozaton a hallgatók nagyobb távolságról is az egyetemen való tanulást részesítik előnyben, míg a levelező tagozaton a jelentkezők a főiskolai képzést választják az egyetemi képzés helyett, amely a felsőbb tagozatokra kiegészítő, kiegészítő képzést nyújt.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány első mozzanataként átfogó térbeli képet mutattunk a 2013-as felvételi adatbázis alapján a pedagógusképzési terület magyarországi megjelenéséről, mely során megállapítható, hogy a Debreceni Egyetem debreceni telephelyén az egyik legnagyobb a nappali tagozaton tanulók aránya a nagy hallgatói létszámmal rendelkező egyetemek között. Ezzel ellentétes képet mutat a Nyíregyházi Főiskola és az Eszterházy Károly Főiskola, melyeken a levelező tagozat túlsúlya volt látható. Többször is kihangsúlyoztuk, hogy ebben a tanulmányban a keleti országrész pedagógusképzése a fő kutatási terület, mert a teljes ország ilyen mértékű vizsgálata túlnő a jelen tanulmány keretein. A nappali tagozatos jelentkezők esetében azt mondhatjuk el, hogy a nagy egyetemek képzései felülreprezentáltak, mely alatt értendő, hogy a hallgatók első pedagógus végzettségüket inkább egyetemen szándékozzák megszerezni, mintsem főiskolán. Ezt támasztják alá a fentebb látható térképek, miszerint az egyetemek vonzáskörzetei jóval kiterjedtebbek, mint a főiskoláké. Ezzel ellentétben a levelezőképzés esetében a Miskolci Egyetem teljesen eltűnni látszik, továbbá a Debreceni Egyetem nappalis vonzásterületéhez képest arány- és területeltolódás látható, valamint a főiskolák erőteljes térnyerése tapasztalható.

A hat vizsgált megyében megnézve a vizsgálati területen belül eső intézményválasztás arányát a nappali tagozat esetében kimondható, hogy a Debreceni Egyetem képes megtartani a hallgatókat, míg a vizsgált terület nyugati részén már a budapesti felsőoktatási intézmények éreztetik hatásukat, a déli vidéken pedig a Szegedi Tudományegyetem rajzolódik ki. A levelező képzésnél éppen Hajdú-Bihar megye bocsátja ki a hallgatókat nagyobb távolságra az unikális képzések felé: a vizsgált hat megyéből a hallgatók több mint egyharmada gyógypedagógiai képzésen tanult tovább, ami erőteljesen jelzi, hogy a keleti országrészben nagy szükség lenne ilyen jellegű képzésre, mely az országban csupán négy helyen áll rendelkezésre (Nyugat-magyarországi Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Kaposvári Egyetem, Szegedi Tudományegyetem).

Összességében elmondható, hogy a pedagógusképzés feltérképezése megtörtént a keleti országrészben és megtudtuk, hogy mely a pedagógusképző intézmények vonzáskörzetei mely területekre terjednek ki. Megállapíthatóvá vált az is, hogy a nappali képzés nagyjából az egyetemek specifikuma, míg a levelező tagozat inkább a főiskolákra jel-

lemző a keleti országrészben. Így a nem túl messzi jövőre valószínűsíthető pedagógushitányt – melyet a korfa prognosztizál – remélhetőleg időben tudjuk orvosolni a megfelelő intézmények fejlesztésével. A vizsgálat eredménye alapul szolgálhat például a pedagógusképzés területalapú megtervezéséhez – pedagógusokra az egész ország területén szükség van, talán célszerű lenne térben közelebb vinni a képzéseket a potenciális hallgatókhoz – és egy szociális alapú ösztöndíj program kidolgozásához a hátrányos régiókban.

IRODALOM

- Beluszky Pál (1981): *A városi vonzaskörzetek (városkörnyékiség) elvi-módszertani kérdései*. Budapest: Államigazgatási Szervezési Intézet.
- Chrappán Magdolna (2013): Elégedtségi és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsanna: *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 231–263.
- Dusek Tamás (2013): Thüenen Elszigetelt állama: az eredeti munka. *Tér és Társadalom*. 27. évfolyam 3. 28–56.
- Györgyi Zoltán (2012): Pedagógusok a munkaerőpiacon. In: Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 249–257.
- Hegedűs Roland (2014): Egyetemek vonzó és kibocsátó hatása a DPR alapján. *Metszetek*. 2014/1. 202–216.
- Híves Tamás (1994): *Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban*. Kutatás közben. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Hrubos Ildikó (2002): *A bolognai folyamat*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Jancsik Csaba (2011): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: Ercsei Kálmán–Jancsik Csaba (Szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)*. Budapest: OFI. 27–52.
- Kozma Tamás–Pusztai Gabriella (2006): Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér–Falus Iván (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Műszaki. 423–453.
- M. Császár Zsuzsa–Wusching Á. Tamás (2014): A Pécsi Tudományegyetem vonzaskörzetének változásai 2004 és 2013 között. *Modern Geográfia*. 2014/IV. 25–38.
- Nagy Éva Annamária (2014): Változások a magyar oktatási rendszerben In: Torgyik Judit (Szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. Komarno: International Research Institute. 79–84.
- Nagy Krisztina (2008): *Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaaorientációja a „Partiumban”*. Doktori értekezés. Debrecen.
- Nagy Mária (1997): Tanárok, települések, régiók. *Educatio*. 3. 516–530.
- Polónyi István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*. 24. évfolyam, 2. (Nyár) 244–258.
- Pusztai Gabriella (2006): Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In: Juhász Erika (Szerk.): *Régió és oktatás*. Budapest: Doktoranduszok Kis Árpád Közhasznú Egyesülete. 43–57.
- Radnóti Katalin–Király Béla (2010): Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*. 2010/5. 3–15.
- Radnóti Katalin–Király Béla (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*. 2012/3. 105–112.
- Rechnitzer János–Smahó Melinda (2007): *Unirégió*. - Egyetemek a határ menti együttműködésben. Pécs–Győr: MTA Regionális Kutatások Központja.
- Simon István–Tánczos-Szabó László (1978): *Az alföldi megyék közúthálózatának topológiája*. Alföldi Tanulmányok II. Budapest: MTA FKI ACS. 183–201.
- Teperics Károly–Dorogi Zoltán (2014): Az egyetemek gazdasági és regionális hatása. *Educatio*. 3. 451–461.
- Teperics Károly (2002): Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata. *Studia Geographica*. 10. Debrecen: Debreceni Egyetem Földrajzi Tanszék.
- Tóth Péter (2011): A szakmai pedagógusképzés kihívásai napjainkban. *Óbuda University e-Bulletin*. 2/1. 455–467.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle*. LIV. évf. 609–627.
- Varga Júlia (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése - hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági Matild (Szerk.): *Erők és eredők*. Budapest: OFI. 11–46.
- Varga Júlia (Szerk.) (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. Budapest: MTA KRTK KTI.
- Veroszta Zsuzsanna (2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*. 4. 607–618.

MELLÉKLET

*1. melléklet: Pedagógusképzési területen indított szakok intézmény és munkarend szerint
(N=nappali, L=levelező, E=esti).*

Intézmény	Csecsemő és kisgyermeknevelő	Óvodapedagógus	Tanító	Tanár	Konduktor	Gyógypedagógus
AVKF	-	N/L	N/L	-	-	-
BCE	-	-	-	L	-	-
BGF	-	-	-	L	-	-
BKTF	-	-	-	N	-	-
BME	-	-	-	L	-	-
DE	N/L	N/L	-	N/L	-	-
DF	-	-	-	L	-	-
DRHE	-	-	N/E	-	-	-
EJF	N/L	N/L	N/L	-	-	-
EKF	N/L	N/L	N/L	N/L	-	-
ELTE	N/L	N/L	N	N/L	-	N/L
GFF	-	-	-	L	-	-
KRE	N/L	N/L	N/L	N/L	-	-
KE	N/L	N/L	N/L	N/L	-	N/L
KF	N	N/L	N/L	-	-	-
KJF	-	-	-	L	-	-
LFZE	-	-	-	N	-	-
MKE	-	-	-	N/L	-	-
ME	-	-	-	N/L/E	-	-
MOME	-	-	-	N	-	-
MPANNI	-	-	-	-	N	-
MTF	-	-	-	E	-	-
NYF	N/L	-	N/L	N/L	-	-
NYME	N/L	N/L	N/L	N/L	-	N/L
OE	-	-	-	N/L	-	-
PE	-	-	-	N/L	-	-
PPKE	-	N	N	N	-	-
PTE	N/L	N/L	N	N/L	-	-
SSZHF	-	-	-	E	-	-
SE	-	-	-	N/L	-	-
SZE	-	-	-	N/L	-	-
SZIE	N/L	N/L	N/L	L	-	-
SZTE	-	N/L	N	N/L	-	N/L

Forrás: Felvi 2013

AKIK PEDAGÓGUSOK SZERETNÉNEK LENNI: PEDAGÓGUSJELÖLTEK DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

Kerülő Judit

ABSZTRAKT

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy a CHERD-Hungary kutatóközpont által négy országban végzett IESA-TESSCEE II. 2014 kutatás során megkérdezett 1792 főiskolai és egyetemi hallgató válaszai alapján kik szeretnének tanári, tanító vagy óvodapedagógus diplomát szerezni, továbbá, hogy van-e és milyen eltérés jellemzi a pedagógus és a nem pedagógus pályára készülőköt.

Három dimenzió alapján vizsgáltam a kapott adatokat: a nemi hovatartozás, a lakóhely és a szülők iskolai végzettsége adta az elemzési szempontokat. A pedagógusképzés rekrutációjára vonatkozó hazai kutatások azt igazolják, hogy egyre alacsonyabb társadalmi státuszú hallgatók jelentkeznek a pedagógusképző szakokra. Az általam elemzett adatok is igazolták ezt a megállapítást. A kérdőívek azt bizonyították, hogy a nemi arányok nem mutatnak változást, hiszen a pedagóguspályára készülők esetében a nők továbbra is jelentősen felülreprezentáltak. Abban sincs változás, hogy elsősorban a kistelepüléseken, községekben és kisvárosokban élők között népszerű a pedagógus pálya. Főként kisvárosi gimnáziumokban és szakközépiskolákban érettségizettekkel találkozhatunk a megkérdezett pedagógusjelöltek között. A szülők iskolai végzettsége is azt igazolta, hogy a leendő pedagógusok szüleinek kvalifikáltsága alatta marad a más pályára készülőkénél.

Végül a kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzésben résztvevő válaszadók lakóhelyük közelében keresnek továbbtanulási lehetőséget, ami főként azokra a családokra jellemző, ahol a tanulás és a hozzá kapcsolódó költségek miatt nem jöhet szóba távolabbi intézmény.

BEVEZETÉS

Tanulmányomban az IESA-TESSCEE II. 2014 kutatás keretében a CHERD-Hungary kutatóközpont által készített kérdőíves vizsgálatban részt vett hallgatók demográfiai jellemzőit kívánom bemutatni. Ismertetem és elemzem a válaszadók nemi, lakóhelyi összetételét, szüleinek legmagasabb iskolai végzettségét. Ezáltal választ keresek arra, hogy a fent felsorolt dimenziók alapján milyen eltérések jellemzik a pedagógus és nem pedagógus pályára készülő válaszadóinkat.

A pedagógusképzés a Bologna rendszerű felsőoktatásra való áttérés egyik nagy vesztesének tekinthető. Sági és Varga kutatásának eredményei azt igazolták, hogy azok közül, akik az érettségit követően pedagóguspályát szándékoztak választani, sokan a BA/BSc képzést követően kiléptek a munkaerő-piacra, nem folytatták magasabb szinten tanulmányaikat, a továbbtanulók egy része pedig az alapképzés időszakában meggondolta magát, és más, nem pedagógiai mesterszakot választott. Így, áttérve a kétszintű pedagógusképzésre, erősödik a hallgatók korábban is észlelhető kontraszelekciója (Sági & Varga,

2011). Kocsis a tanárképzés rekrutációs hátterét bemutató tanulmányában azt elemezte, hogy a pedagógusképzésre jelentkezők döntésére hatással van a pályával kapcsolatos közvélekedés, amely egyrészt a demográfiai folyamatokkal, másrészt a közalkalmazotti kezesekkel és a várható előmeneteli rendszerrel, illetve a más szakmai területeken elérhető karrierlehetőségekkel számolva a tanári pályát a szakmák hierarchiájának végére helyezte (Kocsis, 2002).

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy a jelen kutatásban résztvevők demográfiai jellemzői igazolják-e a szakirodalomban leírt kontraszelekciót.

A TANÁRI, TANÍTÓI, PEDAGÓGUSPÁLYA MÚLTJÁRÓL

Pethő a tanárokról, tanítókról írt történeti munkájában azt mutatta be, hogy a 19. század közepén a tanítóság körében meglehetősen sokféle társadalmi csoport és réteg képviseltette magát, de adatai szerint akkor legtöbbször a középrétegekből érkeztek. Főként korábbi nemesi vagy ipari foglalkozást űző és értelmiségi családok gyermekei választották ezt a pályát. Véleménye szerint azzal, hogy 1868-ban a polgári állam beavatkozott az iskolaügybe, egyrészt biztosította ugyan az iskolázáshoz való jogot, de egyúttal kötelezte is állampolgárait, hogy részt vegyenek az oktatásban. Ennek az lett a következménye, hogy a tanítói foglalkozás, amely korábban lényegében mindenfajta pedagógusi tevékenységet magában foglalt, e változás nyomán veszített presztízséből. A tanító lett az oktatásügy mindenhez értő, „konyítókörörvosa”, ezzel szemben a tanárok, a professzorok specialistákká váltak (Pethő, 1991).

Boreczky azt emelte ki, hogy „a 19. és 20. század fordulójának tanáralakjai – származásukat tekintve – igen sokfélék voltak: polgárok, parasztok, dzsentrik ivadéakai, munkásokéi azonban szinte sohasem” (Boreczky, 1993).

Hasonlóan alakult a két világháború közötti időszakban a tanítóképzők diáksága. Változatlanul az értelmiségi családok gyerekei voltak többségben, őket az östermelők, az altisztek és nyugdíjasok, az ipari, kereskedelmi tisztviselők, majd a kereskedők és iparosok gyerekei követték. Továbbra is elenyésző számban kerültek tanári, tanítói pályára a munkáscsaládok gyerekei (Pethő, 1991).

Az 50-es és 60-as évek során megváltozott az értelmiség társadalmi összetétele. A háború előtti néhány százalékkal szemben a származás szerinti felsőoktatási felvételi rendszer hatására jelentősen nőtt a nem értelmiségi családból továbbtanulók aránya. A hetvenes évekre az orvosoknál, jogászoknál az átlagnál alacsonyabb, a pedagógusoknál átlag körüli vagy valamivel magasabb lett ez az arány. Ferge és Háber adatai szerint különösen a tanárképző főiskolák hallgatói között volt magas a nem értelmiségi családokból érkezők aránya (Ferge & Háber, 1978).

Nehezen kezdődött a nők tanári, tanítói karrierje. A 20. század elején még túlnyomó többségben voltak a férfi tanárok és tanítók. Íratlan szabály volt, hogy két pályázó közül a férfinak volt előnye. Nem véletlen, hogy a nők tömegesebb alkalmazására csak az I. világháborús rendkívüli körülmények adtak alkalmat. Ha nők jelentkeztek egy tanítói állásra és felvették őket, az volt a jellemző, hogy csak a férjhez menetelükig dolgoztak (Pethő, 1991). A képző intézmények elnevezése 1948-ig világosan kifejezte azt, hogy külön-külön folyt a nők és a férfiak képzése. Ezek az intézmények az 50-es, 60-as években váltak koedukálttá. Az 1959-ben létrehozott tanítóképző intézetek nevében már semmiféle megkülönböztetéssel nem találkozunk. Pethő adatai szerint ezekben az intézményekben éppen ettől az

időtől kezdve vált jellemzővé, hogy elsősorban lányok tanultak itt (Pethő, 1991).

Ferge, Gazsó, Háber, Tánczos és Várhegyi 1970-ben készített vizsgálata alapos leírást adott a szakma korabeli állapotáról. Adataik azt igazolták, hogy ekkorra a tanítás már egyértelműen női foglalkozásnak számított, olyannak, melynek javadalmazása szerényebb, mint más értelmiségi pályák honorálása. Társadalmi szempontból kedvezőtlennek tartották a pálya megbecsültsége és az elnőiesedés közötti összefüggést, mert véleményük szerint, ha egy pályán a nők aránya elkezd növekedni, akkor a pálya általános megbecsültsége és a keresetek szintje relatíve csökken, és fordítva, akkor a férfiak egyre gyorsabb ütemben adják át helyüket a nőknek. A folyamat természetesen kumulatív: minél inkább süllyed a pálya vonzereje, annál inkább taszítja a férfiakat, s annál inkább emelkedik a nők túlsúlya (Ferge et al., 1972).

1970-71-ben a pedagógusképzésben résztvevők (tanár-, tanítóképzők együtt, egyetemek nélkül) 84,1 százaléka volt nő, szemben a felsőoktatás egészét jellemző 44,7 százalékos női aránnyal (Háber & Szalai, 1976).

Háber véleménye szerint nem kizárólag anyagi okokkal indokolható az a tény, hogy több nő választja a pedagógusi hivatást, mint férfi. Azzal egyetértett a nőkkal kapcsolatosan, hogy leendő pályájuk megválasztásakor – még értelmiségi foglalkozások esetében is – mások a társadalmi normák, mint a férfiak esetében. Szerinte a nőknél kevésbé érvényesül az a szempont, hogy a pálya jövedelemszerzési lehetőségeivel magasabb anyagi színvonalat biztosítson. Véleménye szerint ennél sokkal fontosabb viszont, hogy a választott szakma lehetőséget nyújtson a munkahelyi teendőkhöz kívüli feladatok ellátására is. A nők otthoni – háziasszonyi, illetve családjai – feladatai szempontjából a pedagógusi pályán lényegesek a csak részben kötött napi munkaidőből és a más pályákhoz viszonyítva hosszú nyári szabadságból adódó előnyök. A kereseti lehetőségeknél mutatkozó zártság és kötöttség tehát viszonylagos szabadsággal és nyitottsággal párosul a tanítási órákon kívüli idő beosztásában (Háber & Szalai, 1976).

Az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából a tanári pályán lévők életkörülményeiről 1996 novembere és 1997 februárja között kérdőíves adatfelvételt készített az ország 400 iskolájában, 2411 tanító és tanár megkérdezésével. Adataik azt igazolták, hogy elsősorban a tanárképző főiskolákon és ezt követően az általános iskolákban magas a nők aránya. Azt tapasztalták, hogy az egyetemeken, elsősorban a fővárosban magasabb a pedagógusi pályára készülő értelmiségi családból érkező fiatalok aránya. Iskolatípus szerint gimnáziumokban tanítottak és fővárosi egyetemekre jártak a legnagyobb arányban a diplomás apákkal rendelkező tanárok (Nagy, 1998).

KIK SZERETNÉNEK PEDAGÓGUSOK LENNI?

Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzése szerint az iskolarendszer megfelelő működésének legfontosabb feltétele, hogy jó pedagógusok dolgozzanak benne (Teachers, 2005). Az első McKinsey-jelentés szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer jól működjön, három tényező együttes megvalósulására van szükség. Elsőként, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá, továbbá, hogy jó oktatókká képezzék őket, és végül, hogy minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer (McKinsey & Company, 2007).

Magyarországon a kilencvenes évek második felétől felgyorsult a felsőoktatási intézményekbe járó hallgatók expanziója, ami főként az alacsonyabb társadalmi rétegekből érkező fiatalok és a nők létszámának növekedésével volt jellemezhető. A nők diploma-szerzési aránya fokozatosan növekedett, létszámuk 2006-ra az 1990. évinek több mint kétszeresére emelkedett (Mihály, 2011).

Magyarországon az ezredforduló éveiben készült kutatások azt bizonyították, hogy a gyengébb felkészültségű továbbtanulók közül kerültek ki az új tanárok (Varga, 2007). A pedagógusok kiválasztódási folyamatának minden pontján megfigyelhető volt a negatív önszelekció. Azok jelentkeztek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak voltak a középis-kolás tanulmányi eredményei (Jancsák, 2011; Ercsei, 2011). A diplomát szerzettek közül nagyobb valószínűséggel helyezkedtek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak, végül a végzést követő 5. és 6. évben is a rosszabbul teljesítőket találjuk nagyobb valószínűséggel tanári pályán, mivel a jobb képességűek hagyják el inkább a közoktatás világát (Varga, 2007). Varga szerint az 1990-es évek vége óta ezek a folyamatok még inkább felerősödtek, amiben véleménye szerint meghatározó szerepet játszott a tanárok relatív kereseti helyzetének jelentős romlása, illetve az alternatív továbbtanulási lehetőségek bővülése (Varga, 2007).

Hasonló eredményt hozott Mihály vizsgálata is. Véleménye szerint a tanári pályának az utóbbi évtizedekben tapasztalható elnőiesedésével és ennek okaival épp úgy sokat foglalkoznak a kutatások, mint a pedagógusok társadalmi háttérével. Szerintük az utóbbi időkben érdekes folyamat érzékelhető, ami – minden bizonnyal – összefüggésbe hozható a pálya presztízsének a csökkenésével is: a tanári pályára jelentkezők és a tanári pályán megmaradók körében ugyanis sok helyütt egyfajta kontraszelekció figyelhető meg: a legtehetségesebbek tanulmányaik befejezése után vagy nem is kezdik meg tanári működésüket, vagy pedig hamar más, megbecsültebb, jobban fizető, nagyobb szakmai lehetőségeket kínáló foglalkozást választanak (Mihály, 2011).

A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő CHERD-Hungary kutatóközpont IESA-TESSCEE II. 2014 vizsgálata¹ arra keresi a választ, vajon mi jellemzi a ma felsőoktatásában tanuló tanárjelölteket, tanító, valamint óvodapedagógus pályára készülőket hazánkban és a határon túl.

A kutatáshoz használt hallgatói kérdőívet 1792 fő töltötte ki, közülük 1782 fő válaszolt arra a kérdésre, hogy melyik ország felsőoktatási intézményében tanul (1. táblázat).

1. táblázat. A válaszadók megoszlása a felsőoktatás intézmény országa szerint (fő, %).

	fő	%
Magyarország	1223	68,2
Románia	284	15,8
Ukrajna	212	3,5
Szerbia	63	11,8
Válaszhiány	10	0,6
Összesen	1792	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

PEDAGÓGUSJELÖLTEK NEMEK SZERINT

A válaszadók közel kétharmada (73%-a) nő volt. A női válaszadók felülreprezentáltsága magyarázható egyrészt a felsőoktatásban való magasabb létszámukkal, jobb válaszadói hajlandóságukkal, de azzal is, hogy feltehetőleg a női hallgatók nagyobb létszámban látogatják az előadásokat, ahol a papír alapú kérdőíveket kitölthették, és valószínűsíthetően az online válaszadásban is lelkiismeretesebbek voltak. Korábbi CHERD-Hungary vizsgálatok adatai szerint a vizsgálatba bevont intézmények alapképzéseire járó hallgatók 60 százaléka, a mesterképzésben résztvevők közel 80 százaléka volt nő (Fényes, 2010).

Nem meglepő, hogy a pedagógusjelöltek között csak minden hatodik hallgató volt férfi, míg a nem pedagóguspályára felkészítő szakokon tanuló válaszadók között már minden harmadik. Ez az arány is jól mutatja a pedagógusképző szakokon a több évtizede jellemző és egyre növekvő női hallgatói többletet (2. táblázat).

2. táblázat. Pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek nemek szerinti megoszlása (fő, sorszázalék).

	Nők		Férfiak		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
Pedagógusjelöltek	510	82,2	111	17,8	621	100
Nem pedagógusjelöltek	733	67,7	349	32,3	1082	100
Összesen	1243	73	460	27	1703	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A tanárok helyzetével foglalkozó magyar kutatások azt mutatják, hogy az empirikus vizsgálatok leggyakrabban elemzett szempontjai a tanárszakták rekrutációjával, az elnőiesedéssel és a tanári szakták presztízsével függnek össze (Mihály, 2011; Jancsák, 2011; Ercsei, 2011). Számtalan kutatás igazolja, hogy a tanári pálya presztízsét jelentős mértékben befolyásolja a szakták „elnőiesedése” (Deák & Nagy, 1998; Székelyi et al., 1998; Nagy, 2001). Ugyanakkor Fónai és Dusa a hetvenes évektől a kétezres évekig a tanári professziókat vizsgáló hazai kutatásokat elemző tanulmányukban azt állítják, hogy az „elnőiesedés” és a szakták presztízsének csökkenése között nincs oksági kapcsolat. Véleményük szerint nem a nők tömeges megjelenése csökkenti egy szakták presztízsét, sokkal inkább arról van szó, hogy a szakták státusza, jövedelmi pozíciója már korábban is romlott, így a férfiak közül kevesebben választják az ilyen szaktákat. Szerintük a nők arányának növekedése a felsőoktatásban azt jelenti, hogy a nők „pótolják” a férfiak által feladott szakták pozíciókat (Fónai & Dusa, 2014).

Hasonlóan a hazai adatokhoz, a vizsgálatba bekerült ukrainai (kárpátaljai) és romániai felsőoktatási intézmények pedagógusjelöltjeire is jellemző volt a női hallgatók felülreprezentáltsága. Különösen a romániai válaszadók esetében volt kiemelkedően magas a nők aránya (92,9%) az óvó-tanító szakosok magas részvételi aránya miatt. Szerbia esetében hasonló volt a helyzet: a 63 megkérdezettek óvodapedagógus és tanító szakos válaszadók között mindössze 3 férfi volt (3. táblázat).

3. táblázat. Pedagógusjelöltek nemek szerinti megoszlása a felsőoktatási intézmény országára szerint (fő, sorszázalék).

	Nők		Férfiak		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
Magyarországi intézményekben tanulók	150	75	49	25	199	100
Romániai intézményekben tanulók	158	92,9	12	7,1	170	100
Ukrajnai intézményekben tanulók	152	75,8	49	24,2	201	100
Szerbiában tanulók	60	95,2	3	4,8	63	100
Összesen	520	82,1	113	17,9	633	100

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

A megkérdezettek életkoruk alapján széles palettán mozognak. A válaszadók 1961 és 1998 között születtek. A legfiatalabb válaszadó egy 17 éves tanító szakos, a Munkácsi Állami Egyetemről, a legidősebb az adatfelvétel időpontjában a Nagyváradi Állami Egyetem hallgatójaként 54 évesen pedagógusképzésben vett részt. 5 megkérdezett volt olyan, aki a 45 éves kort betöltötte, közülük 3 fő tanár szakos képzésben vett részt. A modális életkor 21 év, (515 fő) az átlagos életkor a pedagógusjelöltek esetén 22 év, a nem pedagógusjelölteknél 23 év volt. A felező (mediális) életkor 22 év. A válaszadók fele (50,4%) 1993 után született, ami abból adódik, hogy a megkérdezettek nappali tagozatos képzésben tanultak.

HOL LAKNAK, HONNAN ÉRKEZNEK A LEENDŐ PEDAGÓGUSOK?

A lakóhely szerinti megoszlást az életciklus két pontjában regisztráltuk: egyrészt a közép-fokú tanulmányok megkezdésének időszakára (14 éves korban), tehát a származási család lakóhelyére, másrészt az adatfelvétel időpontjára. Figyelemreméltó, hogy 14 évesen a pedagógus pályára készülő megkérdezetteink közel kétszer akkora arányban éltek kistelepüléseken, mint a nem pedagógusképzési szakokon továbbtanuló társaik, és csak feleakkora arányban nagyobb városokban (4. táblázat).

4. táblázat. Pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek 14 éves kori lakóhelye településtípus szerint (fő, sorszázalék).

	Falu, tanya, község		Kisváros		Nagyváros, megyeszékhely, főváros		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Pedagógusjelöltek	323	53,6	178	29,6	101	16,8	602	100
Nem pedagógusjelöltek	279	27,2	422	41,1	325	31,7	1026	100
Összesen	602	37	600	36,9	426	26,1	1628	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Ugyanakkor jelentős lakóhelyi mobilitással találkozhattunk a pedagógusjelölti körben, ami elsősorban a községekből a megyeszékhelyre költözéssel jellemezhető (5. táblázat).

5. táblázat. Pedagógusjelöltek 14 éves kori és jelenlegi lakóhelye településtípus szerinti megoszlása (fő, sorszázalék).

	Falu, tanya, község		Kisváros		Nagyváros, megyeszékhely, főváros		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
14 éves korban	323	53,6	178	29,6	101	16,8	602	100
Jelenleg	233	39,9	182	31,2	169	28,9	584	100

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

Hasonló tendencia figyelhető meg a nem pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében is. A 14 éves kori és az adatszolgáltatás időpontjának lakóhelytípus eltérése a községekből és a vidéki kisvárosból a megyeszékhelyre költözéssel igazolható (6. táblázat).

6. táblázat. Nem pedagógusjelöltek 14 éves kori és jelenlegi lakóhelye településtípus szerinti megoszlása (fő, sorszázalék).

	Falu, tanya, község		Kisváros		Nagyváros, megyeszékhely, főváros		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
14 éves korban	279	27,2	422	41,1	325	31,7	1026	100
Jelenleg	213	21,3	308	30,7	481	48	1002	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A jelenlegi lakóhely alapján a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek csoportjánál a lakóhelyi mobilitás ellenére két településtípusnál még mindig lényeges eltérés mutatkozik. A pedagógusszakokon tanuló megkérdezetteink között jelentősen nagyobb arányban vannak olyanok, akik jelenleg is kistelepülésen élnek, mint a nem pedagóguspályára készülő tanulók körében, továbbá kevesebben vannak olyanok, akiknek a vizsgálat időpontjában nagyobb városban volt az állandó lakhelyük.

A településtípust vizsgálva nem tapasztalható lényeges eltérés, ha országokénti bontásban elemezzük az adatokat. Valamennyi, a mintába bekerült felsőoktatási intézményre az a jellemző, hogy pedagógusjelölt hallgatói főként falvakban illetve kisvárosokban élnek, míg a más pályára készülőket közel felének megyeszékhelyen van az állandó lakhelye (7. táblázat).

7. táblázat. Pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek jelenlegi lakóhelyének településtípusa (fő, sorszámalék).

	Falu, tanya, község		Kisváros		Nagyváros, megyeszékhely, főváros		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Pedagógusjelöltek	233	39,9	182	31,2	169	28,9	584	100
Nem pedagógusjelöltek	213	21,3	308	30,7	481	48	1002	100
Összesen	446	28,1	490	30,9	650	41	1586	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Polónyi kutatásaival azt igazolta, hogy a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők harmada, fele a székhelymegyéből kerül ki. A nagy vidéki egyetemekre a hallgatók regionális, a székhely és a szomszédos megyéből eredő nagyarányú rekrutációja a jellemző. A vidéki egyetemek esetében – különösen a hátrányos helyzetű régiókban, azaz az észak-magyarországi és az Észak-Alföld, de részben a Dél-Alföld régióban is – egyre inkább a régióra szűkül a beiskolázás, azaz a jelentkezők egyre nagyobb hányada kerül ki a felsőoktatási intézmény székhelymegyéből, valamint annak szomszédos megyéiből. Polónyi adatai szerint különösen jellemző ez a regionalitás a Debreceni Egyetemre. Ennek okát alapvetően a gazdasági válságban látja. Véleménye szerint az anyagi nehézségek lényegesen nem csökkentették a felsőoktatásba törekvők számát, viszont a továbbtanulási törekvés a költségek miatt a lakóhelyhez közeli felsőoktatási intézményre korlátozódik (Polónyi, 2012). Teperics, Kozma és Pusztai kutatásai a válság megjelenése előtt is igazolták a Debreceni Egyetemet választók között a regionális szempontokat (Teperics, 2005; Kozma & Pusztai, 2006; Pusztai, 2006).

A 8. táblázat adatai megerősítik a felsőoktatási intézmények kiválasztásánál a földrajzi távolság meghatározó szerepét. A Debreceni Egyetemre járó megkérdezetteink jó részt három megyéből, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből érkeztek. Az adatok azt is igazolják, hogy a pedagógusképzésben résztvevő válasszadókra még inkább jellemző a regionalitás, hiszen közel kétharmaduk a székhelymegyében lakik, míg a nem pedagógusjelöltek alig több mint felére igaz ugyanez az állítás. Ehhez figyelembe kell venni, hogy a szomszédos megyék székhelyén, Nyíregyházán és Miskolcon is folyik pedagógusképzés. Ameddig a nem pedagógus szakokról a nagyobb presztízsű Debreceni Egyetem azokból a megyékből is el tud hozni hallgatókat, ahol van felsőoktatási intézmény, addig ez a pedagógus szakon tanulók esetében csak kismértékben érvényesül (8. táblázat).

8. táblázat. A Debreceni Egyetem pedagógus- és nem pedagógusjelölt hallgatóinak állandó lakóhely szerinti megoszlása megyénként (fő, sorszázalék).

	Hajdú-Bihar		Szabolcs-Szatmár-Bereg		Borsod-Abaúj-Zemplén		Jász-Nagykun-Szolnok		Egyéb		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Pedagógus-jelöltek	76	62,3	22	18	9	7,4	8	6,6	7	5,7	122	100
Nem pedagógus-jelöltek	473	55,4	192	22,5	76	8,9	38	4,5	75	8,7	854	100
Összesen	549	56,3	214	21,9	85	8,7	46	4,7	82	8,4	976	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (a Debreceni Egyetem almintája) (N=1062)

PEDAGÓGUSJELÖLTEK A SZÜLŐK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE ALAPJÁN

Fónai és Dusa szerint a pedagógusok egyre alacsonyabb státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak, ami jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy inkább alsó-középosztálybelieknek, középosztálybelieknek lássuk őket (Fónai & Dusa, 2014).

A 9. táblázat azt igazolja, hogy a pedagógusjelöltek esetében az apa legmagasabb iskolai végzettsége kedvezőtlenebb, mint a megkérdezett nem pedagógusképzésben tanuló hallgatóké. A más pályára készülők körében több a diplomás és kevesebb a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkező apa.

Jellemző, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusjelöltek édesapjának középfokú végzettsége van, alig 20 százalékuk diplomás. A diplomás apáknak 17 százaléka dolgozik pedagógusként, mind a leendő pedagógusok, mind a más pályára készülők esetében (9. táblázat). Ercsei 2011-es az alapképzésbe járó nappali tagozatos hallgatók körében végzett kutatási adatai is hasonló tendenciát mutattak, azaz a tanári pálya választása nem függ, nem függött össze azzal, hogy a szülők valamelyike pedagógus-e (Ercsei, 2011).

9. táblázat. Az apák legmagasabb iskolai végzettsége a pedagógusjelölt és nem pedagógusjelölt hallgatók körében (fő, sorszázalék).

	Alapfok		Középfok		Felsőfok		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Pedagógusjelöltek	40	6,9	427	74	110	19,1	577	100
Nem pedagógusjelöltek	52	5,6	649	69,5	233	24,9	934	100
Összesen	92	6,1	1076	71,2	343	22,7	1511	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Hasonló tendenciát tapasztalunk, ha az anyák legmagasabb iskolai végzettsége alapján elemezzük a pedagógusjelölteket és a más pályára készülöket. A leendő pedagógusok kö-

rében magasabb arányban fordulnak elő a csak alapfokú végzettségű édesanyák és kisebb arányban a diplomások. Az alapfoknál még jelentősebb a két csoport közötti eltérés, mint az apák iskolai végzettségénél, hiszen a pedagógushallgatók esetében több mint kétszer nagyobb arányban találunk igen alacsony iskolai végzettségű anyát, mint a nem pedagógus pályára készülő diákoknál. Mindkét csoportnál (pedagógus, nem pedagógushallgatók) szinte azonos arányban (47%) a diplomával rendelkező anyák pedagógusként dolgoznak, jellemzően általános iskolában (10. táblázat). Jancsák 2011-es pedagógusképzésben tanuló hallgatókkal készített vizsgálata is azt igazolta, hogy a tanárszülők legnagyobb részben (elsősorban az anyák) általános iskolában tanítanak (Jancsák, 2011).

Válaszadóink szülőinek iskolai végzettsége alacsonyabb, mint a hazai Diplomás Pályakövető Rendszer vizsgálataiban szereplő felsőoktatási intézményekben tanuló nappali tagozatos diákoké. Az Educatio Nonprofit Kft. 2011-es nappali tagozatos hallgatói adatfelvételéből származó adata az apáknál 38 százalékos, az anyák esetében 43 százalékos diplomás arányt jelzett (Veroszta, 2011). Jancsák szintén 2011-es pedagógusjelöltek körében lefolytatott vizsgálatában is magasabb volt a szülők iskolai végzettsége, mint válaszadóinkké. A Jancsák által megkérdezett tanár szakos hallgatók édesapjának 34 százaléka volt diplomás, az édesanyák esetében ez az arány közel 40 százalékos volt (Jancsák, 2011). Az IESA-TESSCEE II. 2014 kutatás alacsonyabb szülői iskolázottsági adatai abból adódnak, hogy a kutatásban kisebbségként résztvevő magyar nemzetiségű hallgatók szüleinek iskolázottsága magán hordozza annak nyomait, hogy Ukrajnában, Romániában és Szerbiában az ő generációjuknak még szűkebbek voltak a lehetőségei az anyanyelven zajló felsőoktatásban való részvételre (Csata, 2004).

Ameddig a vizsgálatban résztvevő megkérdezetteink édesapja jellemzően középfokú szakmai végzettségű, addig országosan a felsőoktatási intézményekbe járó fiatalok édesapja diplomás. Így a pedagógusképzésben résztvevő válaszadóink közel 75 százaléka elsőgenerációs értelmiségi lesz, ami jelentősen nehezítheti karrierjüket. Nem áll előttük olyan minta, ami átvezetné őket a munkaerőpiac buktatóin, hiányzik a családi iránymutatás.

Az elsőgenerációs értelmiség kialakulási sajátosságainak feltárása megvilágítja azokat a jelenségeket, amelyek a fiatalok életpálya-lehetőségeinek valóra váltását befolyásolják. Ferenczi Zoltán 2003-ban készült elemzéséből kitűnik, hogy az „egyik szülő sem diplomás” családtypushoz tartozó hallgatók helyzete jóval hátrányosabb a többiekhez képest. Ez a hátrány nemcsak a jövedelem különbségéből adódik, hanem inkább a család „kulturális örökségéből” vezethető le. A család életvitele, a szülők helye a munka világában, a családi és társadalmi kapcsolatok, a család és az intézmények iránti bizalom hiánya mind arról árulkodnak, hogy az elsőgenerációs értelmiségiek kisebb társadalmi tőkével rendelkeznek, mint a fiatalok másik csoportja. Továbbra is nehéz az „elsőgenerációs diploma” megszerzése utáni állapot, mert ez esetben a tudás- és kapcsolati tőke még nem áll oly mértékben rendelkezésre, mint a diplomás szülőkkel rendelkezők esetében (Ferenczi, 2003).

10. táblázat. Az anyák legmagasabb iskolai végzettsége a pedagógusjelölt és nem pedagógusjelölt hallgatók körében (fő, sorszázalék).

	Alapfok		Középfok		Felsőfok		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Pedagógusjelöltek	50	8,7	370	64,6	153	26,7	573	100
Nem pedagógusjelöltek	40	4,3	565	60,6	328	35,1	933	100
Összesen	90	6	935	62,1	481	31,9	1506	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Az 11. táblázat a pedagógushallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettségét mutatja. Az adatok azt jelzik, hogy a leendő pedagógusok szüleinek iskolai végzettségét vizsgálva az alap és középfokú végzettség tekintetében az apák kedvezőbb képet mutatnak. A válaszadó pedagógusjelöltek édesapjai vagy nevelőapjai tehát jellemzően középfokú szakmai végzettséggel rendelkeznek. Ugyanakkor az anyák között több a diplomás, mint az apák esetében. A felsőfokú végzettségű anyák legnagyobb részben maguk is főként általános iskolai tanárként dolgoznak. Ezek a tendenciák megfelelnek a korábbi évtizedek iskolai végzettségbeli házassági tendenciáinak, a középfokú végzettségű apa, főiskolai diplomás anya házassági mintáinak is.

11. táblázat. A pedagógusjelölt hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége (fő, sorszázalék).

	Alapfok		Középfok		Felsőfok		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Apa	40	6,9	427	74	110	19,1	577	100
Anyá	50	8,7	370	64,6	153	26,7	573	100

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

ÖSSZEGZÉS

A pedagógusképzést jelentős változások érték a Bologna rendszerű felsőoktatásban. Megváltozott a képzés szerkezete, időtartama és ezzel összefüggésben a jelentkezők létszáma, s az intézmények hallgatókhoz való hozzáállása is. Pusztai szerint a felsőoktatás két évtizedes átalakulása nyomán főként a kevés munkalehetőséget kínáló régiók és képzési ágak hallgatótársadalma változott meg, s meghatározó tényezővé váltak a korábbihoz képest alacsonyabb státusú hallgatók (Pusztai, 2010). Ebben a tanulmányban arra kerestem a választ, hogy a CHERD-Hungary kutatóközpont által négy országban végzett IESA-TESSCEE II. 2014 kutatás során megkérdezett 1792 főiskolai és egyetemi hallgató válaszai alapján kik szeretnének tanári, tanító vagy óvodapedagógus diplomát szerezni, továbbá, hogy van-e és milyen eltérés jellemzi a pedagógus és a nem pedagógus pályára készülőköt. Három dimenzió mentén készítettem elemzésemet: a nemi hovatartozás, a lakóhely és a

szülők iskolai végzettsége adta az elemzési szempontokat. A kérdőívek azt igazolták, hogy a nemi arányok nem mutatnak változást, hiszen a pedagóguspályára készülők esetében a nők továbbra is jelentősen felülreprezentáltak. Abban sincs változás, hogy a kistelepüléseken, községekben és kisvárosokban élők között népszerű a pedagógus pálya. A megkérdezett pedagógusjelöltek jellemzően kisvárosi gimnáziumokban és szakközépiskolákban érettségiztek. Ez annak ellenére van így, hogy az ide jelentkezők 14 éves korukhoz képest igyekeztek megyeszékhelyekre költözni, de még mindig nagyobb arányban élnek kisebb településeken, mint nem pedagógusképzésre járó társaik. A szülők iskolai végzettsége is azt mutatja, hogy a leendő pedagógusok szüleinek kvalifikáltsága alatta marad a más pályára készülőkének. Az anyák legmagasabb iskolai végzettségét tekintve a pedagógusjelöltek között kétszer akkora arányban vannak alacsony végzettségűek, mint a más szakokon tanulók között, de alacsony az értelmiségi családból érkező pedagógushallgatók aránya is. A kérdőív adatai azt is igazolják, hogy a pedagógusképzésben résztvevő válaszadók lakóhelyük közelében keresnek továbbtanulási lehetőséget: jellemző rájuk a regionalitás, hiszen közel kétharmaduk a székhelymegyében lakik, míg a nem pedagógusjelöltek csak alig több mint felére igaz ugyanez az állítás.

IRODALOM

- Boreczky Á. (1993): Egy letűnt világ árnyai. *Pedagógiai Szemle*. 10. 47–53.
- Csata Zsombor (2004): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom*. 1. 99–132.
- Deák Zs.–Nagy M. (1999): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: Nagy M. (Szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. 13–59. Budapest: Okker.
- Ercsei K. (2011): Alapszakos hallgatók érdeklődése a tanári mesterképzés és a pálya iránt. In: Ercsei K.–Jancsák Cs. (Szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. 74–104. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fényes H. (2010): Nemek szerinti eredményesség és felsőfokú intézményválasztási motivációk. In: Juhász Erika (Szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés, regionalizmus*. 52–57. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ferenczi Z. (2003): Társadalmi mobilitás, elsőgenerációs értelmiség. In: Szakál Gy. (Szerk.): *Karrierék és életstratégiák a Nyugat-Magyarországi Régióban*. Budapest: Könyvpont.
- Ferge Zs.–Gazsó F., Háber J.–Tánczos G.–Várhegyi Gy. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. Budapest: MTA Szociológia Kutató Intézete és Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Ferge Zs.–Háber J. (1978): Pedagógusok. In: Huszár T. (Szerk.): *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Budapest: Kossuth.
- Fónai M.–Dusa Á. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státusának változásai a kétezres években. *Iskolakultúra*. 6. 41–49.
- Háber J.–Szalai J. (1976): A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése. In: Szabady E. (Szerk.): *Nők, gazdaság, társadalom*. Budapest: MNOT–Kossuth.
- Jancsák Cs. (2011): Tanárképzésben tanuló hallgatók 2010–2011 In: Ercsei K.–Jancsák Cs. (Szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 27–49.
- Kocsis M. (2002): A tanárképzés rekrutációs háttere 1986–2000. *Iskolakultúra*. 1. 3–23.
- Kozma T.–Pusztai G. (2006): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Falus I.–Kelemen E. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest: Műszaki.
- Mihály I. (2011): Bologna előtt – Bologna után. In: Ercsei K.–Jancsák Cs. (Szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 9–26.
- Nagy M. (1998): Tanári pálya és életkörülmények. In: Nagy M. (Szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest: Okker. 177–181.
- Nagy M. (2001): Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In: Papp J. (Szerk.): *A tanári pálya*. Szöveggyűjtemény. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 82–86.
- Pethő L. (1991): *A tanítók és a társadalom*. Történeti szociológiai megközelítés. Budapest: Educatio.

- Polónyi I. (2012): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*. 2. 144–158.
- Pusztai G. (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In: Juhász E. (Szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen: Debrecen University Press. 43–57.
- Pusztai G. (2010): Az akadémiai beágyazottság hatása a hallgatói eredményességre. In: Kozma T.–Perjés I. (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2009*. Budapest: Aula. 213–226.
- Sági M.–Varga J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs É.–Kocsis M.–Vágó I. (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 295–324.
- Székhelyi M.–Csepeli Gy.–Örkény A.–Szabados T. (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Budapest: Új Mandátum.
- Teperics K. (2005): Debrecen oktatási vonzáskörzete. In: Czimre K. (Szerk.): *Kisközségtől az eurórégióig*. Debrecen: Didakt. 58–71.
- Varga J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 7–8. 609–627.
- Veroszta Zs. (2011): *Diplomás pályakövetési adatok 2011*. Budapest: Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási főosztály.

DOKUMENTUMOK

- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* www.physx.uszeged.hu/modszertan/_private/McKinsey_Magyar.pdf (Utolsó letöltés: 2015.04.15.)
- Teachers M. (2005): *Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD. www.oecd.org/document/9/ (Utolsó letöltés: 2015. 03. 30.)

PEDAGÓGUSJELÖLTEK SZABADIDŐ-ELTÖLTÉSI SZOKÁSAI ÉS EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA

Kovács Klára

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy 1. milyen egészségi állapottal és 2. szabadidő-eltöltési szokásokkal jellemezhetők a hallgatók egy-egy határmenti régióban, illetve 3. miként befolyásolják a hallgatók egészségi állapotát és jóllétét a szabadidőben végzett tevékenységek mintázatai, az egészség-magatartási formák, a társadalmi háttérváltozók, valamint az, hogy egy fiatal pedagógusképzésben vesz-e részt. Az elemzéshez előbb egy három, majd egy négy országgal határos régióban elhelyezkedő felsőoktatási intézmények hallgatóit vizsgáló kérdőíves felmérés adatbázisait használtuk fel (TESSCEE I. 2014, N=306; IESA-TESSCEE II. 2014, N=1792). Eredményeinkből azt láthatjuk, hogy a társas és sportos tevékenységek hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók megtalálják életük értelmét, olyan célokat tűzzenek ki maguk elé, amelyek elérése hozzájárul kiteljesedésükhöz, míg a nagymennyiségű alkoholfogyasztásnak negatív hatása van erre. Hasonlóképpen pozitív hatása van annak, ha egy hallgató pedagógusképzésben vesz részt, viszont az élet értelmének keresésében szerepet játszik a magányos szabadidő eltöltés, ami azt mutatja, hogy az ezzel inkább jellemezhető hallgatók valójában még nem tudják, mit kezdjenek életükkel.

BEVEZETÉS

A pedagógusjelöltek egészségének vizsgálata több szempontból is releváns. Korábbi kutatási eredmények igazolják, hogy bár alacsonyabb körükben az egészség-károsító magatartásformák előfordulásának gyakorisága, mentális állapotuk sokkal kedvezőtlenebb, mint a hasonló korú átlagpopulációjé (Veresné Balajti, 2010). Emellett aggodalomra ad okot, hogy a pedagógusjelöltek az átlagnál jóval kevesebb figyelmet fordítanak az egészséges életmódra (Bodóczy, 1993; Rajki, 1996), miközben bizonyított, hogy a tanároknak (köztük természetesen leginkább a testnevelőknek) jelentős hatása van a diákok egészséges életmódra való nevelésében (Ménesi et al., 2013). Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy 1. milyen egészségi állapottal és 2. szabadidő-eltöltési szokásokkal jellemezhetők a hallgatók egy Magyarországot, Romániát, Ukrainát és Szerbiát érintő határmenti régióban, illetve 3. miként befolyásolják a hallgatók egészségi állapotát és jóllétét a szabadidőben végzett tevékenységek mintázatai, az egészség-magatartási formák, a társadalmi háttérváltozók, valamint az, hogy egy fiatal pedagógusképzésben vesz-e részt.

Kutatásunk elméleti hátteréhez, s e kérdések megválaszolásához ún. pozitív nevelés-szociológiai megközelítést alkalmaztunk, mely olyan társadalmi tényezők — védőfaktorok — felkutatására irányul (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), amelyek hozzájárulnak az egyén jóllétéhez, s ezáltal a teljes értékű társadalmi szerepvállalás feltételrendszeréhez. Feltevésünk szerint ilyen védőfaktor lehet a sportoláshoz vagy társas tevékenységekhez

kapcsolódó szabadidő-eltöltés. Azonban rizikófaktorok is befolyásolhatják az egészségi állapotot, úgymint a dohányzás, a kábítószer- és alkoholfogyasztás, mely tényezők szempontjából fokozottan veszélyeztetett korcsoportnak tekinthetők a hallgatók.

Az elemzéshez előbb egy három, majd egy négy országgal határos régióban elhelyezkedő felsőoktatási intézmények hallgatóit vizsgáló kérdőíves felmérés adatbázisait használtuk fel (TESSCEE I. 2014, N=306; IESA-TESSCEE II. 2014, N=1792). Az első vizsgálatban csak pedagógusjelölt hallgatókat kérdeztünk meg, a másodikban kiterjesztettük a vizsgálatot, s egyrészt szerbiai hallgatók is bekerültek a mintába, másrészt nem pedagógusképzésben résztvevőket is bevettünk a vizsgálatba, így e tekintetben is tudunk összehasonlításokat végezni.¹

AZ EGÉSZSÉGET VÉDŐ ÉS TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK

A biztos családi háttér és a szoros baráti kötelékek elengedhetetlenek a mindennapi gondokkal való megküzdésben. Ha valaki szoros, jól működő társas támogató rendszert képes kiépíteni (legyen az szülői, családi vagy baráti kötődés), jelentős védőhatásra számíthat az egészség vonatkozásában is. A kapcsolatok megléte vagy éppen hiánya, mennyisége és minősége meghatározza az egyén testi-lelki jóllétét, így komoly védőfaktoroként funkcionál. A stabil kapcsolatokkal rendelkező fiatalok kevésbé hajlamosak depresszióra, kevesebb pszichoszomatikus betegségük van, s kevesebb valószínűséggel nyúlnak egészségkárosító élvezeti szerekhez (Kovács & Pikó, 2010).

Azonban a kortárshatás az egyik legnyilvánvalóbb prediktora is a fiatalok szerfogyasztásának, amely sokszor a kortársaktól eredő csoportnyomásként jelentkezik az ún. „beavatás” során, ezért a barátok dohányzása és alkoholfogyasztása komoly rizikófaktor a fiatalok esetében az élvezeti szerek használatában. A kortárshatás szorosan összefügg azzal, hogy a társas háló serdülő korban átstrukturálódik: a szülőktől való nagyobb függetlenségigény megnő, s a kortárscsoportok jelentősebbé válnak a fiatalok számára (Pikó, 2010). A felsőoktatásban résztvevő hallgatók körében talán még erősebb hatása van a kortársi közösségeknek. A hallgatók az elitista oktatókat nem tekintik többé mintaadónak, inkább saját, a hallgatótársak által létrehozott kiscsoportokhoz (pl. sportoló csoportokhoz, diákszövetségekhez) kezdenek kötődni, átvéve azok normáit, szokásait, értékrendjét (Pusztai, 2011). Mindezek alapján célunk megvizsgálni, hogy a hallgatók társas vagy egyéb szabadidős tevékenységei, illetve ezek mintázata vajon pozitív vagy negatív irányba befolyásolja-e egészségi állapotuk szubjektív értékelését.

Azt is tudjuk, hogy a sport egészségre gyakorolt jótékony hatásai az egészség mindhárom (szomatikus, pszichés, pszichoszociális) dimenziójában kimutathatók (Pikó & Keresztes, 2007; Brassai & Pikó, 2010), ezért e hatás vizsgálata is indokolt. Korábbi kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy a szabadidő-sportolóknak nem sportoló társaikhoz képest 1,7-szer nagyobb az esélyük, hogy egészségesnek érezzék magukat, ugyanakkor az alkalmi sportolás csökkenti ennek esélyét (Kovács, 2014). Tehát kérdésként merül fel, hogy a társas tevékenységek mellett az aktív, sportos szabadidő-eltöltés, s maga a sportolás miként befolyásolja a hallgatók egészségét.

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZEREK

Kutatásunk fő kérdése, hogy mely tényezők befolyásolják a pedagógusjelöltek és a pedagógusképzési karokon tanuló más szakos hallgatók egészségét, jóllétét.² Feltételezzük, hogy a sportos és társas tevékenységek pozitívan hatnak a komplex egészségi mutatóra és jóllétre, míg a magányos tevékenységek csökkentik ezek szintjét, akárcsak a rizikós egészség-magatartási formák.

Az első kérdőíves vizsgálatunkban az egészségi állapotot a General Health Questionnaire - 12 kérdőívvel, a másodikban a jóllétet Az élet értelme kérdőívvel (Meaning in Life Questionnaire: Martos & Konkolý Thege, 2011; Robu, 2013; Brassai, 2011), a szabadidős tevékenységeket pedig a Leisure Time Activities hallgatói kérdőív kiegészített változatával mértük. A hallgatók szabadidő-eltöltési szokásait faktorelemzéssel különítettük el mindkét esetben. Az egészség-magatartásformák meghatározásához a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás, illetve a sportolás gyakoriságára kérdeztünk rá. Ezeket 0-tól 100-ig tartó skálává kódoltuk át mindkét esetben, akárcsak a szabadidős preferenciák faktorait. Az egészségre és jóllétre ható tényezők vizsgálatához a regressziós elemzésbe magyarázó változóként beemeltük a hagyományos társadalmi háttérváltozókat: kor, nem, lakóhely településtípusa, szülők iskolai végzettsége, szubjektív anyagi helyzet, s mivel a második vizsgálatban nem pedagógus-jelöltek is részt vettek, így azt is, hogy egy hallgató pedagógusképzésben vesz-e részt.

A HALLGATÓK SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGEI

Az első kutatásban, amelyben csak pedagógushallgatók vettek részt, hat különböző szabadidő-eltöltési szokásrendszert különböztettünk meg: 1. konzumálás (elsősorban plázázás és mozizás, melyek együttjárása azzal magyarázható, hogy sok esetben a multiplex mozika a plázákban vannak); 2. zenés, társas tevékenységek (barátokkal való találkozás és chatelés, zenehallgatás, bulizás stb.); 3. sportos tevékenységek (csapatsportok, sportrendezvények látogatása, extrém sportok); 4. művészeti, kulturális tevékenységek (írás, olvasás, művészeti tevékenységek, hangverseny, kiállítás, múzeum látogatása); 5. mozgásos tevékenységek (nem versenyszerű futás, séta, biciklizés); 6. digitális tevékenységek (számítógép-használat, tv-nézés).³ A zenés, társas tevékenységeket inkább a nők, míg a sportos tevékenységeket inkább a férfiak végzik, mint ez utóbbi korábbi kutatásainkban is igazolódott (Bocsi, 2013; Kovács, 2011). Érdemes figyelni arra, hogy a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja a hallgatók szabadidő-eltöltési szokásait. Meglepő módon a plázázás, mozizás nem a nagyvárosokból származó diákok (41,7 pont) kedvelt szabadidős tevékenysége, hanem inkább a kisebb városokból származóké (52,3 pont), s őket követik a falusiak (45,1 pont). Ebben az játszhat szerepet, hogy a kisebb településeken élők kevésbé férnek hozzá ilyen típusú kínálathoz, s ezért az egyetemi nagyvárosokba érkezve találkoznak az extrém módon kiterjedt fogyasztási lehetőségek okozta sokk-élménnyel. Az egyéb magyarországi (51,2 pont) és a romániai (49) intézmények diákjai inkább járnak plázákba

2 A második adatbázisban a pedagógus- és nem pedagógusjelölt hallgatók összehasonlítása céljából az egyes intézmények karai közül leválogattuk azokat, amelyeken pedagógusképzés is folyik, s az itt tanuló hallgatókat vizsgáltuk meg.

3 A faktoranalízis Maximum Likelihood módszerrel, Direct Oblimin rotációval készült. A magyarázott variancia értéke 44 százalék.

és moziba, mint debreceni (46,2 pont) és ukrainai (42 pont) társaik (a kárpátaljaiak esetében ebben szerepet játszik az, hogy Beregszászban sem pláza, sem mozi nem működik). Ugyanakkor a beregszászi főiskolásokra és a debreceni egyetemistákra jellemzők leginkább a sportos tevékenységek (bár ők is igen alacsony, mindössze átlagosan 38,4 és 32,3 pontot értek el), s az egyéb magyarországi intézmények diákjaira a legkevésbé (26,7 pont). A digitális eszközöket jellemzően a debreceni hallgatók használják a leggyakrabban (66,5 pont), s a romániaiak a legritkábban (57,5 pont).

A plázázást, mozizást nemcsak a hallgatók származási lakóhelye határozza meg, hanem anyagi helyzetük is: az átlag alatti szubjektív anyagi helyzetben lévő diákokra jellemző ez a legkevésbé (40,1 pont), az átlagosak többet plázáznak (47 pont), a legtöbbet pedig az átlagnál jobb gazdasági helyzetben lévő hallgatók (54,7 pont). A ISCED 0-1-re képesítő szakok hallgatói (leendő óvodapedagógusok és tanítók) szintén többet plázáznak, ugyanakkor az ISCED 2-3-ra képesítő szakok hallgatóira (leendő szaktanárookra) inkább jellemző a sportos életvitel és a digitális eszközök használata (1. táblázat).

1. táblázat. A konzumáló, a sportos tevékenységek valamint a digitális eszközökkel kapcsolatos szabadidős aktivitás intenzitása az ISCED 0-1-re és 2-3-ra képesítő szakok hallgatói körében (százfokú skála átlagértékei).

	ISCED 0-1-re képesítő (leendő óvodapedagógusok és tanítók)	ISCED 2-3-ra képesítő (leendő szaktanárok)
Plázázás, mozizás	49,6	43,1
Sportos tevékenységek	28,7	34,4
Digitális eszközök használata	59,6	65,1

Forrás: TESSCEE I. 2014 (N=252)

A kutatás második hullámában a változók összevonása érdekében szintén faktorelemzést végeztünk, melynek segítségével négy szabadidő-eltöltési preferenciát különítettünk el.⁴ Az első faktorba a színház, kiállítás, múzeum látogatása és a komolyzenei koncerten való részvétel került, ezért magaskultúra-fogyasztó szabadidő eltöltésnek neveztük el. A második faktorba került a bulizás, találkozás a barátokkal, chatelés, közösségi portálok látogatása, shoppingolás/plázázás, könnyűzenei koncerteken való részvétel, otthoni tv-nézés, filmezés, így ezt a preferenciát társas, bulizós szabadidő-eltöltésnek neveztük el. A harmadik, sportos-játékos szabadidős tevékenységek közé kerültek a sportjátékok, sportrendezvény látogatása, extrém sportok, úszás, biciklizés, kirándulás/túrázás és a társas játékok. A negyedik szabadidős preferenciát az olyan magányos tevékenységek alkotják, mint az olvasás, művészeti alkotótevékenység és a futás/séta, ezért is neveztük el így. Szignifikáns különbségeket találtunk nemek szerint a szabadidő preferenciák mentén: a férfiakra inkább jellemzők a sportos tevékenységek (31,9 és 27,5 pont), a nőkre pedig inkább a társas, bulizós (59,9 és 52,9 pont), illetve a magaskultúra-fogyasztás (27 és 24,4 pont). Szintén három faktor mentén találtunk szignifikáns különbségeket az egyes intézmények hallgató között: a sportos tevékenységek a kárpátaljaiak körében a legkedveltebb-

4 A faktorelemzés Maximum Likelihood módszerrel, Direct Oblimin rotációval készült. A magyarázott variancia értéke: 36,7 százalék.

bek (32,6 pont), őket követik az erdélyiek és a partiumiak, illetve a szabadkaiak, majd a debreceniek, a legkevesebb pontszámot pedig az egyéb magyarországi intézmények diákjai érték el (24,1 pont). A magányos szabadidő-eltöltés viszont a debreceni diákokra jellemző a leginkább (59,6 pont), s szintén az egyéb magyarországi intézmények diákjaira a legkevésbé (52,7 pont). A magaskultúra-fogyasztás szintén inkább a határon túli egyetemeken diákjait vonzza: az erdélyiek és a partiumiak 31, a kárpátaljaiak 28,9, a délvidékiek pedig 25,9 pontot értek el ebben a mutatóban, míg a debreceniek a legkevesebbet (22,5 pont) (2. táblázat). Ebben az is szerepet játszik, hogy az olyan kulturális intézmények, mint a kisebbségi színházak, kiemelt jelentőséggel bírnak a határon túli magyar identitás- és hagyományörzésben, ezért a kisebbségi magyarok esetében hozzájárul nemzeti identitásuk megőrzéséhez, a hagyományok, népi-nemzeti kultúra megismertetéséhez és továbbörökítéséhez a következő generáció számára. Sem a településtípusnak, sem a szülők iskolai végzettségének nincs hatása a hallgatók szabadidős preferenciáira.

A pedagógusjelöltek egészségtudatosabb életvitelét mutatja, hogy inkább jellemzők rájuk – bár ők is alacsony pontszámot értek el – a sportos tevékenységek (29,3 és 26,8 pont). A kulturális szórakozás és művészetek iránti fogékonyságot jelzi az, hogy fontosabbnak számukra a magaskultúrát közvetítő intézmények látogatása (28,3 és 23 pont).

2. táblázat. A szabadidő-eltöltési preferenciák átlagpontszámai a vizsgált intézmények pedagógusképzési karain (százfokú skála átlagértékei).

	Sportos-játékos tevékenységek	Magányos szabadidő-eltöltés	Magaskultúra- fogyasztó
Debreceni Egyetem	26,4	59,6	22,5
Egyéb magyarországi intézmények	24,1	52,2	23,3
Kárpátaljai intézmények	32,6	57,7	28,9
Erdélyi és partiumi intézmények	29,5	57,3	31
Délvidéki intézmények	28,2	57,7	25,9

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (pedagógusképzési karok almintája) (N=1149)

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK EGÉSZSÉGÉT ÉS JÓLLÉTÉT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

A hallgatók szubjektív egészségi állapotát az első felmérésben a WHO egészség kérdőívével mértük. A hallgatók egészségének átlagos szintje 61,3 pont. A férfiak szignifikánsan jobbnak értékelik egészségi állapotukat (64,6) a női hallgatókhoz viszonyítva (59,8 pont), a román nyelvű válaszadók pedig a magyarokénál (69,1 és 60,3 pont). Összességében is azt láthatjuk, hogy a romániai intézmények hallgatói érzik magukat a legegészségesebbnek (65,9 pont), szemben az egyéb magyarországi (60,1), az ukrainai (60) és a legrosszabb eredményt elérő debreceni egyetemistákkal (58,5 pont). Egészségi állapotuk értékelésében érezhető a tanárszakosok aggodalma és stresszesebb élete tanulmányaikhoz kapcsolódóan: az ő pontszámuk 59 pont, az ISCED 0-1-re képesítő szakokon tanuló társaiknak (a

leendő óvodapedagógusoknak és tanítóknak) ezzel szemben 64,1 pont. Akárcsak korábbi, a hallgatók szubjektív jóllétét vizsgáló kutatási eredményeinkben (Baltatescu & Kovács, 2012; Kovács, 2014), a pedagógusjelöltek esetében is meghatározó szerepet játszik a szubjektív anyagi helyzet a hallgatók testi, lelki és szociális jóllétének (azaz komplex egészségének) értékelésében. Az átlag feletti anyagi helyzetben lévők érték el a legmagasabb pontszámot (66), őket követik az átlagos gazdasági tőkével rendelkezők (61,5), majd pedig az átlag alattiak következnek (59,3 pont). A szülők iskolai végzettségének és a lakóhely településtípusának nincs differenciáló hatása.

A hallgatók jóllétét a második vizsgálatban Az élet értelme kérdőívvel (Meaning in Life Questionnaire)⁵ mértük, mely arra keresi a választ, hogy a hallgatók hogyan látják életük értelmét: megtalálták-e azt, vagy keresik-e, egyáltalán foglalkoznak-e ezzel a kérdéssel. Az élet értelmébe vetett hit egy fontos összetevője a hallgatói jóllétnek, hiszen ebben az életszakaszban fontos szerep jut annak, hogy a fiatalok megtalálják helyüket a világban, olyan (élet)célokat tűzzenek ki maguk elé, melyek hozzájárulnak életük, tapasztalataik és élményeik megéléséhez és hasznosításához. Ez pedig meghatározhatja pszichikai, mentális állapotukat. A korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan az egyes állítások két változócsoportha rendeződtek: az egyik faktor mutatja az élet értelmének tudatát, a másik pedig a keresését.⁶

Szintén jól mutatja a hallgatók bizonytalanságát és megosztottságát, hogy a pedagógusképzési karok diákjai átlagosan 58,5 és 54,7 pontot értek el, tehát a hallgatók nagy része tudja és keresi, hogy mi az élete értelme, de szinte ugyanannyian nem is tudják és nem is keresik igazán. A különböző társadalmi és magyarázó háttértényezők mentén elsősorban „az élet értelmének tudata” változóban volt különbség, de meg kell jegyezni, hogy sem a szülők iskolai végzettségének, sem a településtípusnak nincs meghatározó szerepe egyikben sem. A nemek tekintetében mindkét területen szignifikáns különbséget tapasztaltunk: a nők magasabb átlagos pontszámot értek el, mint a férfiak (az élet értelmének tudatában 60,2 és 55,5 pont, a keresésében 56 és 52 pont). Az élet értelmének tudata meszszerűen a Délvidék hallgatóira jellemző (72 pont), őket követik az egyéb magyarországi intézmények diákjai (59,8 pont), majd az erdélyi és a partiumi diákok (58,5 pont), azután a kárpátaljaiak következnek (58,3 pont), s a debreceniek zárják a sort (56,6 pont). Mindebből jól láthatjuk, hogy a debreceni egyetemisták fokozottabb figyelmet igényelnek a képzés során, illetve az egyes egyetemi intézményektől abban, hogy megtalálják életük célját, olyan életcélokat tűzzenek ki maguk elé, melyeknek elérése segíthet nekik megtalálni helyüket a világban, hogy egészséges, boldog, kiegyensúlyozott felnőttek legyenek. Ebben az játszhat szerepet, hogy a Debreceni Egyetem egy sokkal nagyobb, lényegesen több hallgatót magába foglaló egyetem, mint a többi vizsgált intézmény, ebből kifolyólag kevesebb idő és energia jut az egyes hallgatókkal való egyéni bánásmódra az intézmények munkatársai részéről, míg a kisebb, vidéki és határon túli főiskolákon nagyobb hangsúlyt fektetnek a közösségi programokra, ahová integrálni tudják az individuálisabb hallgatókat is.

Úgy tűnik, hogy a pedagógusképzésnek pozitív hatása van a hallgatókra életük értel-

5 Az élet értelme tudatának itemei és faktorsúlyai: Az életemnek világos célja van (.865). Pontosan tudom, hogy mi az, ami értelmessé teszi az életemet (.809). Olyan életcél találtam, amivel elégedett vagyok (.779). Tudom, hogy mi az életem értelme (.772). Az élet értelme keresésének itemei és faktorsúlyai: Keresek valamit, amitől értelmesnek érezhetem az életem (.761). Állandóan valami olyat keresek, amitől fontosnak érezhetem az életemet (.755). Valamilyen célt vagy küldetést próbálok találni az életemnek (.761). Keresem az értelmet az életemben (.617).

6 A faktorelemzés Maximum Likelihood módszerrel, Direct Oblimin rotációval készült. A magyarázott variancia értéke: 58 százalék. A bevont változók megbízhatósági szintje: cronbach alfa = .808.

mének megtalálásában, hiszen ők lényegesen magasabb pontszámot értek el a nem pedagógusjelöltekénél (62,2 és 54,4 pont). Annak is van szerepe, hogy a pedagógusjelöltek az oktatás mely szintjén fognak dolgozni: a tanárjelöltekre inkább jellemző, hogy fontosnak tartják megtalálni életük célját, mint az óvó- és tanítójelöltekre (56,5 és 52,5 pont) (3. táblázat).

3. táblázat. A jóllét két faktorának átlagpontszámai pedagógus- és nem pedagógusjelölt hallgatók körében a pedagógusképzési karokon (százfokú skála átlagértékei).

	Az élet értelmének tudata	Az élet értelmének keresése
Pedagógusjelöltek	62,2	55,6
Nem pedagógusjelöltek	54,4	53,9

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (pedagógusképzési karok almintája) (N=1153)

A kutatás további részében megnéztük azt, hogy az egyes szabadidő-eltöltési szokások, az egészségmagatartási formák és a legfontosabb társadalmi háttérváltozók együttesen hogyan befolyásolják a hallgatók egészségét és jóllétét. Az első TESSCEE vizsgálatban nem találtunk szignifikáns összefüggést egy változó mentén sem a pedagógusjelöltek körében. Ennek hátterében a túl kicsi elemszám állhat, ezért tartottuk fontosnak a következő, kiterjedtebb kutatásban is megvizsgálni ezt a kérdéskört. A 2014-es IESA-TESSCEE II. kutatásban regressziós elemzések segítségével néztük meg, hogy mely tényezők hatnak a jóllét mindkét, általunk elkülönített dimenziójára. Feltételezéseinkkel összhangban a bulis, társas tevékenységek mellett a sportos-játékos tevékenységek növelik az élet értelmének tudatát a pedagógus-képzési karokon tanuló hallgatók körében, az összes bevont változó mellett a magányos szabadidős preferenciának pedig eltűnt az egyébként szintén pozitív hatása. Ebben mindkét tevékenységi forma közösségi formája játszhat szerepet: azok a hallgatók, akikre inkább jellemző, hogy szabadidejükben ilyen közösségi, társas tevékenységekben vesznek részt, nagyobb eséllyel találkoznak kortársaikkal, akikkel megbeszélhetik jövőterveiket, esetleges kétségeiket, problémáikat, s kaphatnak segítséget tőlük (akiknek már talán van is ilyen jellegű tapasztalatuk), hogy miként terveznék életüket. Ezek a közösségek a kapcsolati tőke forrásai, ahol az egyénileg átélt tapasztalat, ismert információ közös tudássá adódik össze, amelyek támpontul szolgálhatnak a jövőtervezésben.

Rizikófaktornak számít azonban a nagyívászat, hiszen csökkenti a jóllét szintjét, mint ahogy azt feltételeztük is. Ebben azonban fordított is lehet az ok-okozati kapcsolat: azok a hallgatók, akik kevésbé tudják, hogy mit kezdjenek életükkel, a bizonytalanság és kilátástalanság hatására nagyobb valószínűséggel fordulnak ilyen káros megbirkózási stratégiákhoz. Mind az intézmények, mind a pedagógusképzés számára fontos eredmény az, hogy a pedagógusképzés hozzájárul a hallgatók élete értelmének megtalálásához és tudatosításához, de ebben az is szerepet játszhat, hogy rájuk épp annyira jellemzőek a társas tevékenységek, mint a nem pedagógusjelöltekre, a sportos szabadidő-eltöltés pedig népszerűbb körükben. Tehát azt láthatjuk, hogy e tevékenységek a pedagógusképzésen keresztül is pozitív hatást gyakorolnak, de a továbbiakban érdemes lenne kiszűrni a képzés hozzáadott értékét, illetve a pedagógushallgatók családi, baráti támogatásának hatásait. Mindezek az összefüggések társadalmi háttértől függetlenül is érvényesülnek, hiszen – habár a bevont szocio-kulturális változók nem bírnak befolyásoló erővel – a fent említett hatások minden

vizsgált változó bevonása esetén még mindig fennállnak. Az élet értelmének keresésében egyedül a magányos szabadidő-eltöltés játszik szerepet, amiből azt láthatjuk, hogy azok a hallgatók, akik jellemzően magányosan végezhető tevékenységekkel töltik szabadidejüket, kevésbé tudják életük értelmét s nehezebben is találják meg ezt, inkább jellemző rájuk, hogy keresik életük célját. Ebből következően a magányos szabadidő-eltöltés rizikófaktor-nak számít a jólléttel szemben a pedagógusképzési karok hallgatóinak körében. Ez pedig alátámasztja fenti, a támogató közösségre utaló magyarázatunkat: ez esetben ennek hiánya okozza azt, hogy a hallgatók még nem tudják, mit kezdjenek életükkel (4. táblázat).

4. táblázat. A jóllét két dimenziójára ható tényezők (lineáris regressziós együtthatók).

	Az élet értelmének tudata			Az élet értelmének keresése		
	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
Bulizás, társas tevékenységek	,040	,085*	,102*	,071*	,056	,046
Sportos-játékos	,060	,098*	,096*	-,036	-,044	-,032
Magányos szabadidő-eltöltés	,086*	,058	,056	,096*	,093*	,092*
Magaskultúra-fogyasztó	,009	-,016	-,037	-,004	,007	-,006
Nagyvándorlás		-,160*	-,136*		,049	,059
Dohányzás		-,051	-,051		-,018	-,018
Drogfogyasztás		-,057	-,055		-,051	-,051
Sportolás		,009	,022		,020	,021
Kor			,053			-,005
Nem (0 nő, 1 férfi)			-,009			-,043
Lakóhely településtípusa (0 vidék, 1 város)			,022			,029
Apa iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)			,016			,012
Anya iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)			-,004			,017
Szubjektív anyagi helyzet			,029			,009
Pedagógusjelölt-e (0 nem, 1 igen)			,137*			,030
R ²	,016	,058	,077	,015	,019	,023

Megjegyzés: *P≤0,05

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (pedagógusképzési karok almintája)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban egy longitudinális vizsgálat két, egymást követő kérdőíves felmérésének adatbázisát használtuk fel annak érdekében, hogy megnézzük, milyen szabadidő-eltöltési, egészségmagatartási szokásokkal, egészségi állapottal és jólléttel jellemezhetők a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Partium, Erdély, Székelyföld, Kárpátalja és a vajdasági Újvidéki Egyetem magyar nyelvű képzést is folytató intézményeinek hallgatói. Eredményeink azt mutatják, hogy az első vizsgálatban, amikor csak pedagógusképzésben résztvevő hallgatók szabadidős tevékenységeit vizsgáltuk, sokkal sokszínűbb mintázatot

kaptunk, mint a második vizsgálatban, ahol nem pedagógusképzésben résztvevők is kitöltötték a kérdőívet. Azonban összességében azt láthatjuk, hogy a pedagógusjelöltek szabadidős preferenciái eltérnek az átlag hallgatói populációtól: kevésbé jellemző rájuk a mai divatos, konzum, fogyasztói társadalom által diktált szabadidő-eltöltés, s fogékonyabbak a magaskultúrához kapcsolódó programokra.

Hasonlóképpen pozitív összefüggést tapasztaltunk az egészséget kockáztató magatartás és a pedagógusképzés között: a leendő pedagógusokra kevésbé jellemző a dohányzás, az alkohol- és a drogfogyasztás, illetve ezek kipróbálása, ami magasabb szintű egészségtudatosságról tesz tanúbizonyságot. Mindez pedig azért is fontos, mert mintaadóként tanítványaik előtt fontos elvárásként fogalmazódik meg az, hogy megtanítsák nekik e szerek káros hatásait és ezek kerülésére ösztönözzék őket.

A szabadidős preferenciák, az egészség-magatartási formák és a társadalmi háttér-változók egészségre és jóllétre gyakorolt hatásának vizsgálatakor csak ez utóbbi esetben találtunk szignifikáns összefüggést. Azt láthatjuk, hogy a társas és sportos tevékenységek hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók megtalálják életük értelmét, s olyan célokat tűzenek ki maguk elé, amelyek elérése, s maga a folyamat is, ahogy megvalósítják ezeket, hozzájárul kiteljesedésükhöz, elégedettséggel és boldogsággal tölti el őket egy pozitív, kiegyensúlyozott élet reményében. Ezzel szemben a nagymennyiségű alkoholfogyasztásnak negatív hatása van erre. Hasonlóképpen pozitív hatása van annak, ha egy hallgató pedagógusképzésben vesz részt, viszont az élet értelmének keresésében szerepet játszik a magányos szabadidő-eltöltés, ami azt mutatja, hogy az ezzel inkább jellemezhető hallgatók még nem igazán tudják, mit kezdjenek életükkel.

A területi korlátok miatt nem tudtuk bemutatni az egészség-magatartási formákra befolyással bíró társadalmi, rizikó- és támogató tényezőket. Az erre vonatkozó elemzések eredményeit egy következő tanulmányban közöljük. Hasonlóképpen egy következő írásban kerül sor az egyes országok intézményeinek összehasonlító elemzésére. További kutatást igényel a pedagógusjelöltek nagyobb fokú életcéltudata: vajon milyen mértékben magyarázza ezt a képzés, a hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolati hálója?

IRODALOM

- Baltatescu, Sergiu–Kovács, Klára (2012): Sport Participation and Subjective Well-being among University Students in the Hungarian-Romanian-Ukrainian Cross-border area. In: Pusztai Gabriella–Hatos, Adrian–Ceglédi Tímea (Eds.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Educational Research in Central and Eastern Europe I. Debrecen: CHERD-Hungary–University of Debrecen. 134–148.
- Bocsi Veronika (2013): *Az idő a campusokon*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bodóczky L. (1993): *Óvodapedagógus- és tanítójelölt kollégista hallgatók életmódja és az egészséggel kapcsolatos értékeiteltek*. Budapest: MTE.
- Brassai László (2011): *Az élet értelmessége mint az egészségmagatartás védőfaktora serdülőkorban*. PhD-értkezés. Budapest: Semmelweis Egyetem.
- Brassai László–Pikó Bettina (2010): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In: Pikó Bettina (Szerk.): *Védőfaktorok nyomában*. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest: L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. 55–69.
- Kovács Eszter–Pikó Bettina (2010): Az ún. nem hagyományos kockázati és egészségvédő faktorok jelentősége. In: Pikó Bettina (Szerk.): *Védőfaktorok nyomában*. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest: L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. 23–38.
- Kovács Klára (2011): Szabadidő és sport a Debreceni Egyetemen. *Iskolakultúra*. 10–11. 147–162.
- Kovács Klára (2014): Boldogító mozgás. A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. *Kapocs*. 2. 2–13.

- Martos Tamás–Konkolő Thege Barna (2012): Aki keres, és aki talál – az élet értelmessége keresésének és megélésének mérése az Élet Értelme-kérdőív magyar változatával. *Magyar Pszichológia. Szemle.* (67) 1.125–126.
- Ménesi A.–Szilágyi N.–Keresztes N.–Horváth G. (2013): Testnevelő tanárok életmódja és szerepük a tanulók egészségmagatartási szokásának kialakításában. Abstract. *Magyar Sporttudományi Szemle.* 14. (54). 41.
- Rajki Károly (1996): *Óvóképzős hallgatók fizikai állapotának és életmódjának változása a képzési idő alatt.* Doktori értekezés. Budapest: MTE.
- Pikó Bettina (2010): Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásban. In: Pikó Bettina (Szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban.* Budapest: L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. 87–101.
- Pikó Bettina–Keresztes Noémi (2007): *Sport, lélek, egészség.* Budapest: Akadémiai.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig.* Budapest: Új Mandátum.
- Robu Magdolna (2013): *Az istenreprezentáció kognitív szempontú vizsgálata.* PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Seligman, Martin E. P.–Csikszentmihályi Mihály (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist.* 1. 5–14.
- Veresné Balajti Ilona (2010): *Egyetemi hallgatók egészségi állapota és egészségmagatartása.* PhD-disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem, Egészségtudományok Doktori Iskola.

PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÖNKÉNTES MUNKÁJÁNAK JELLEMZŐI

Fényes Hajnalka

ABSZTRAKT

Kutatásunkban a pedagógus- és nem pedagógushallgatók önkéntességének, és önkéntességük típusainak (tradicionális vagy új típusú) különbségeit tárjuk fel a HERD adatbázis eredményei alapján. Kutatási kérdésünk, hogy a tanulmányok jellege mellett mi hat még az önkéntes tevékenység végzésére és típusára, illetve hogy fennáll-e a képzés jellegének hatása akkor is, ha más magyarázó változókat is bevonunk modellünkbe. A dolgozat elméleti részében definiáljuk az önkéntességet, bemutatjuk típusait és motivációit, valamint áttekintjük, hogy milyen az önkéntesség kapcsolata más változókkal (pl. a nemmel, a társadalmi háttérrel és a vallásossággal). Empirikus kutatásunkban kereszttáblákat, logisztikus regressziókat és klaszterelemzést futtattunk az SPSS program segítségével. Hipotézisünkkel szemben a képzés jellege (pedagógus vagy nem) nem befolyásolta, hogy a diák tanulmányai során volt-e önkéntes vagy nem. Az eredeti összefüggés eltűnik, ha bevonjuk az intézmény országa és a vallásosság változókat. Emellett az önkéntesség motivációinak vizsgálata során eredményeink szerint csak a magyarországi almintában mutatható ki, hogy a pedagógushallgatók körében gyakoribb a tiszta tradicionális, segítő szándékú önkéntes motiváció.

BEVEZETÉS

Kutatásunkban a pedagógus- és nem pedagógushallgatók önkéntességének különbségeit tárjuk fel a HERD adatbázis eredményei alapján a „partiumi” történelmi régióban, három ország határvidékén. Az önkéntesség vizsgálata fontos a felsőoktatásban, hiszen napjainkban a hallgatók körében egyre népszerűbb az önkéntes munka, és a tradicionális önkéntesség mellett megjelent az életrajzba beírható, munkatapasztalat-szerző önkéntesség is (Handy et al., 2010). A nemzetközi és hazai szakirodalomban eddig kevés vizsgálat foglalkozott a felsőoktatási hallgatók önkéntes tevékenységével, illetve a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok nem foglalkoznak a közép-európai tendenciákkal (talán mivel az önkéntesség egy viszonylag új jelenség a térségben), ezért különösen fontos a diákok önkéntességének vizsgálata ebben a régióban.

Tanulmányunkban az önkéntesség egyetemi évek alatti előfordulásának a képzés típusa (pedagógus vagy nem pedagógus) szerinti különbségei mellett az önkéntesség típusának (tradicionális vagy új típusú) különbségeit is vizsgáljuk. Kutatási kérdésünk továbbá, hogy a tanulmányok jellege mellett mi hat még az önkéntes tevékenység végzésére és típusára, illetve hogy fennáll-e a képzés jellegének hatása akkor is, ha más magyarázó változókat is bevonunk modellünkbe. Vizsgáljuk a nem, az intézmény országa, a társadalmi háttér (kulturális és anyagi tőkék) és a vallásosság hatását. Az önkéntesség típusait az önkéntesség motivációi mentén különítjük el klaszterelemzés segítségével.

Az önkéntesség vizsgálata fontos a diákok körében azért is, mert az önkéntesség egyben egy felsőoktatási eredményességi mutató. Az önkéntesség egyfajta közbenső változó a felsőoktatási képzés hatása és a diákok kompetenciáinak fejlődése között. Az önkéntesség – akárcsak a felsőoktatás – pozitív hatással van a hallgatók tanulmányi teljesítményeire, fejleszti a diákok egyéb, az életben szükséges kompetenciáit, és végül fejleszti az állampolgári tudatosságukat és felelősségvállalásukat is. Az önkéntesség emellett munkára szocializál, és főleg az új típusú önkénteseknek később könnyebb az elhelyezkedés (Astin & Sax, 1998; Hesser, 1995; Eyler et al., 1997; Mabry, 1998).

Nemzetközi kvantitatív vizsgálatok szerint az önkéntesség pozitívan hat a diák egyéni kognitív és morális fejlődésére, erősödik a diákok identitása, spirituális és erkölcsi fejlődés következik be az önkéntesség által, fejlődnek a diákok szociális, interperszonális készségei és vezetői és kommunikációs készségei. Társadalmi output lehet a sztereotípiák csökkenése, a kulturális, faji és etnikai csoportok jobb megértése, a társadalmi felelősségvállalás erősödése, az állampolgári készségek fejlődése és végül a későbbi önkéntességre való hajlam erősödése (Eyler et al., 2001).

Az önkéntesség fentiekben felsorolt pozitív hatásai és az önkéntesség által fejlesztett készségek és kompetenciák különösen fontosak lehetnek a leendő pedagógusok számára a szakma segítő, nevelő jellege és a tanárok példaadó szerepe miatt, illetve amiatt is, hogy 2011-ben Magyarországon a középiskolákban az érettségi feltételévé vált az iskolai közösségi szolgálat (egyfajta „kötelező önkéntes munka”), és ebben a leendő tanárok is közreműködnek majd.

AZ ÖNKÉNTESSEG TÍPUSAI ÉS MOTIVÁCIÓI

Az önkéntesség közös jegyei: a nem kötelező jelleg, az hogy mások (egyének, szervezetek vagy az egész társadalom) érdekében történik, nem fizetett tevékenység és általában szervezett keretek között folyik (Wilson, 2000; Cnaan & Amroffell, 1994; Handy et al., 2010; Dekker & Halman, 2003). Inglehart (2003) eredményei szerint – Putnam (2000) jóslataival szemben – napjainkban nem csökken az önkéntesség, hanem kitágul annak jelentése. Az önkéntesség új típusai jelennek meg, a tradicionális motivációk (a másokon való segítség) mellett a modern motivációk is fontossá válnak (pl. karrierépítés), illetve napjaink fiataljai új, rugalmasabb, kevésbé állandó szervezeti keretek között végeznek önkéntes tevékenységet (főleg karitatív és sport szervezetekben).

Az önkéntesség motivációi tehát lehetnek altruista, instrumentális (egoista) és vegyes motivációk. A tradicionális önkéntesség altruista motivációkra épül (jó másokon segíteni), és fontos a szociális interakció és a közösség is. A modern önkéntesség motivációi elsősorban a karrierépítés, a személyes és szakmai fejlődés, a szabadidő hasznos eltöltése, a kapcsolatépítés és a munkatapasztalat szerzése. A fiatalok körében gyakoriak a vegyes motivációk is, pl. a karrierépítő önkénteseknek fontos a másokon való segítség is (Czike & Kuti, 2006; Stefanescu & Osvat, 2011). Az életrajzba beírható önkéntesség mellett – mely Handy és munkatársai (2010) vizsgálatában központi szerepet játszik – megjelenik a szabadidős és posztmodern önkéntesség is a fiatalok körében (ahol maga a részvétel a fontos; mert jó másokkal együtt lenni; mert identitást ad, például a zöld- és békeszervezetekben való részvétel).

Szociológusok mellett pszichológusok is vizsgálták az önkéntesség motivációit. A leggyakrabban alkalmazott mérési skálát Clary és munkatársai (1998) dolgozták ki (Volunteer Functions Inventory Scale). Ez a skála 30, az önkéntesség motivációira vonatkozó kérdésből áll, és 6 faktorba rendezték ezeket a szerzők. Magyarországon a felnőtt lakosság körében Bartal és Kmetty (2011) használta a Clary-féle VFI skálát módosított formában (itt 59 kérdés szerepelt az önkéntesség motivációiról és 15 faktort képeztek). Mi a kutatásunkban a fiatalokra koncentrálva csupán hat kérdéssel vizsgáltuk az önkéntességük motivációit (lásd később), de a további kutatásainkban tervezzük egy szélesebb motivációs kérdéssor használatát.

MI HAT AZ ÖNKÉNTESSEGRE?

A „társadalmi erőforrás elmélet” szerint a nagyobb gazdasági tőke (pl. a jövedelem), a nagyobb humán tőke (pl. az iskolázottság), illetve a nagyobb társadalmi tőke (pl. a kapcsolatháló kiterjedtsége, a szervezeti tagság, a politikai kötődés, a vallási aktivitás) növeli az önkéntesség valószínűségét (Wilson, 2000). Emellett hatással lehet az önkéntességre a kérdezettek neme, kora és értékrendje is. A nemzetközi kutatások szerint a szocio-demográfiai változók kisebb hatással vannak az önkéntességre, mint a vallásosság és az értékrend, illetve a vallásosságon belül a közösségi vallásgyakorlat (a templomba-, vallásos kisközösségbe járás) növeli elsősorban az önkéntesség előfordulását (Voicu & Voicu, 2003). Jelen kutatásunkban csak a felsőoktatásban résztvevőket vizsgáljuk az önkéntesség tekintetében, illetve ezen belül kiemelten vizsgáljuk a képzés jellegének (pedagógus vagy nem) hatását, de vizsgáljuk a szocio-demográfiai változók, a vallásosság, valamint az intézmény országa változók hatását is.

Handy és munkatársai (2010) vizsgálták a középiskolai önkéntesség hatásait is a felsőoktatási hallgatók önkéntességére. Magyarországon 2011-ben vezették be a kötelező iskolai közösségi szolgálatot (IKSZ) a középiskolákban, de mivel 2016-ban lesz az első végzős évfolyam, ennek hatását egyelőre még nem tudjuk mérni (az IKSZ-ről lásd Bodó (2014) munkáját). Wilson (2000) emellett vizsgálta a szülők önkéntességének hatását is a megkérdezettek önkéntességére, de sajnos a mi kutatásunkban nem volt erre vonatkozó adat.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Korábbi munkáinkban (pl. Fényes, 2014) részletesen vizsgáltuk a Debreceni Egyetem hallgatóinak önkéntességét. A rendszeres önkéntes munka előfordulása 2-3 százalékról 7 százalékra nőtt 2005 és 2010 között a diákok körében, illetve 2010-ben 26 százalék volt a rendszeres vagy alkalmi önkéntesek aránya a mintában. Feltevésünk szerint a 2012-es adatokban a 2010-es eredményekhez képest további emelkedés tapasztalható ebben az arányban, illetve mivel a jelen kutatásban szerepelnek a környező országok hallgatói is (romániai és ukrainai felsőoktatási intézményekben tanuló diákok), és körükben gyakoribb az önkéntesség (lásd Fényes & Pusztai, 2012), emiatt is nőni fog az önkéntesség előfordulása. 2010-es logisztikus regressziós modellünk eredményei szerint a térségben csak a jobb társadalmi háttérűek (a jobb anyagi helyzetű diákok, a magasabb iskolázott anyák gyermekei) voltak önkéntesek egyetemi éveik alatt, illetve a vallásosság szignifikánsan növelte az

önkéntesség gyakoriságát (lásd Fényes, 2014), és erre számítunk jelen kutatásunkban is. Korábbi kutatásunkban nem tudtuk elkülöníteni a pedagógus- és nem pedagógushallgatókat, így a képzés jellegének e hatását nem tudtuk mérni. Az önkéntesség kari különbségei szerint azonban, korábbi eredményeink (Fényes, 2014) szerint a segítő szakmákra (pl. óvónő, egészségügyi, orvosi, gyógyszerészeti) készülő diákok, de a bölcsészettudományi, zeneművészeti kar hallgatói is többen önkénteskedtek, mint más társaik, így ez alapján azt is feltételezzük, hogy: 1) Mivel a pedagógus segítő szakma, a pedagógushallgatók körében gyakoribb lesz az egyetemi évek alatti önkéntes munkatapasztalat, mint más diákoknál, még akkor is, ha figyelembe vesszünk más változókat, mint a nem, az intézmény országa, a társadalmi háttér és a vallásosság hatását. 2) Másik feltevésünk, hogy a pedagógushallgatók önkéntességének motivációi inkább tradicionálisak (azért önkénteskednek, hogy segítsenek másokon), szintén a szakma segítő jellege miatt, míg a többi diák körében gyakoribbak lesznek a modern motivációk (pl. a karrierépítés).

ADATOK, VÁLTOZÓK ÉS MÓDSZEREK

Kutatásunkban a HERD („Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area” (HURO/0901/253/2.2.2.) kutatás adatbázisát használtuk fel. A kutatás a „partiumi” régióban folyt 2012-ben. Napjainkban Magyarországon Partium alatt csak a térség romániai részét értik, de itt a történelmi értelmezés szerint három ország határmenti egyetemeit és főiskoláit¹ vontuk be az elemzésbe, magyar és román tannyelvű intézményeket egyaránt. A kutatásban a nappali tagozatos belépő és kilépő BA/BSc és osztatlan képzésben résztvevő hallgatók, valamint az elsőéves MA/MSc hallgatók vettek részt (N=2728). A magyarországi és a kárpátaljai minta karonként reprezentatív, a romániai mintában kvótákat képeztünk, és a minta így lett arányos karok, képzési ciklusok és a finanszírozás formája szerint. A csoportos mintavétel során egyes szemináriumi csoportokat kérdeztünk le teljeskörűen, melyeket véletlenszerűen választottunk ki.

A vizsgált függő változók: végzett-e önkéntes tevékenységet a hallgató tanulmányai során, és ha igen, mi motiválta (6 válaszlehetőség közül választhattak az önkéntesek, és több választ is megjelölhettek). A magyarázó változók: a diák neme, pedagógushallgató-e vagy nem, a felsőoktatási intézmény országa (romániai, ukrainai vagy magyarországi intézményben tanuló hallgató), a társadalmi háttér (több változó a diák kulturális és anyagi hátterére) és végül a vallásosság (külön az egyházas és a maga módján vallásos változó). Vizsgálatunkban keresztábrákat, logisztikus regressziót és klaszterelemzést futtatunk az SPSS program segítségével.

1 A kutatásba bevont intézmények: Debreceni Egyetem (Debrecen, Magyarország), Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (Debrecen, Magyarország), a Nyíregyházi Főiskola három kara (Nyíregyháza, Magyarország), a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Beregszász, Ukrajna), az Ukrán Állami Egyetem Magyar Tannyelvű Bölcsész- és Természettudományi Kara (Ungvár, Ukrajna), a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad, Románia), a Nagyvárad Állami Egyetem (Nagyvárad, Románia), a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata (Szatmárnémeti, Románia) és az Emanuel Egyetem (Nagyvárad, Románia).

EREDMÉNYEK

AZ ÖNKÉNTESÉG GYAKORISÁGA ÉS HÁTTÉRTÉNYEZŐI

Első két táblázatunkból látható, hogy a diákok kb. 30 százaléka volt egyetemi éve alatt önkéntes, ami magasabb, mint a 2010-es eredményünk (26%) a Debreceni Egyetemen, de ezt okozhatja, hogy a mintában határon túli hallgatók is szerepelnek, ahol gyakoribb az önkéntesség (2. táblázat). Ha csak a magyar hallgatókat tekintjük, még valamelyest csökkent is az önkéntesség előfordulása a felsőoktatási hallgatók körében, szemben hipotézisünkkel. A fenti jelenséget okozhatta az eltérő kérdésfeltevés, hiszen 2010-ben arra kérdeztünk rá, hogy milyen gyakran végzett önkéntes tevékenységet (soha, évente, havonta, hetente), míg itt (2012) arra kérdeztünk, hogy végzett-e önkéntes munkát egyáltalán egyetemi tanulmányai során. Felmerül az a probléma is, hogy a két lekérdezés során vajon ugyanazt értették önkéntesség alatt a diákok, illetve, hogy a különböző országokban mit értettek önkéntesség alatt. Sajnos, ezekre a lehetséges hatásokra ebben az adatbázisban nincs más magyarázó adatunk, de későbbi kvalitatív kutatásainkban tervezzük, hogy rákérdezzünk ezekre a tényezőkre is.

1. táblázat. Az önkéntesség gyakorisága a pedagógus- és nem pedagógushallgatók körében (oszlopszázalék).

	Pedagógushallgatók	Nem pedagógushallgatók	Összesen
Önkéntes volt (%)	35,9	27,8	29,8
Nem volt önkéntes (%)	64,1	72,2	70,2
Összesen (fő)	637	1883	2520

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: HERD 2012 (N=2728)

2. táblázat. Az önkéntesség gyakorisága az intézmény országa szerinti bontásban (oszlopszázalék).

	Romániai intézményekben tanulók	Magyarországi intézményekben tanulók	Ukrainai intézményekben tanulók	Összesen
Önkéntes volt (%)	38,8	20,8	31,2	29,8
Nem volt önkéntes (%)	61,2	79,2	68,8	70,2
Összesen (fő)	1242	1246	109	2597

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: HERD 2012 (N=2728)

Az 1. táblázat alapján az is látszik, hogy a pedagógushallgatók szignifikánsan többen önkénteskedtek egyetemi éveik alatt a vizsgált térségben, ami összhangban áll hipotézisünkkel. Azonban mivel a határon túli mintákban szignifikánsan több pedagógushallgató volt (a kereszt táblát most nem mutatjuk be), már itt gyanakodhatunk, hogy az intézmény országa változó is befolyásolhatja, hogy van-e tényleg különbség a pedagógus- és nem pedagógushallgatók önkéntes munkájában. Egy másik – itt nem bemutatott – kereszt tábla szerint az is látható, hogy a pedagógushallgatók körében szignifikánsan több az egyházas vallásosak aránya, és ez is növelheti az önkéntesség valószínűségét körükben (a vallásosság hatásáról részletesen lásd Fényes és Pusztai (2012) munkáját). A pedagógushallgatók nagyobb vallásosságának magyarázata lehet, hogy a szakma segítő jellege miatt eleve a vallásosabb diákok választják ezt a pályát. Pusztai (2012), valamint Pusztai és munkatársai (2014) kimutatták, hogy a pedagógusjelöltek nem csak a vallásos önbesorolás szerint különböznek más diaktársaiktól (több az egyházas, de a maga módján vallásos is), hanem gyakoribb közösségi vallásgyakorlat (pl. templomba- illetve vallásos kisközösségbe járás) is jellemző rájuk, ami előrevetítheti későbbi nagyobb arányú önkéntes munkájukat is. Kérdés tehát, hogy a vallás és az intézmény országa változók bevonása után van-e tényleg különbség a pedagógus- és nem pedagógushallgatók önkéntes munkájában. Ennek vizsgálatára nézzük most a regressziós modelljeinket, ahol az önkéntességre ható tényezőket együttesen vizsgáljuk.

Legfontosabb eredményünk, hogy a pedagógushallgatók önkéntességének – a korábbi kereszt táblában is kimutatott – nagyobb esélye megszűnik az intézmény országa változó bevonása után (a vallásosság is feltehetőleg gyengíti a képzés típusának hatását, de a változók bevonási sorrendje miatt ez most nem látszik). Legfontosabb eredményünk, hogy a pedagógushallgatók önkéntességének – a korábbi kereszt táblában is kimutatott – nagyobb esélye megszűnik az intézmény országa változó bevonása után (a vallásosság is feltehetőleg gyengíti a képzés típusának hatását, de a változók bevonási sorrendje miatt ez most nem látszik) (3. táblázat). A végső modellből az is látható, hogy a társadalmi háttér hatása ellentmondásos. A szülők magasabb kulturális tőkéje növeli az önkéntesség esélyét, bár nem a magasabb iskolázottságuk, hanem a szülők olvasási szokásai mutatkoztak erős prediktornak, szemben 2010-es eredményeinkkel ahol az anyák magasabb iskolázottsága növelte az önkéntesség esélyét (igaz ott nem volt adat a szülők olvasási szokásairól). A család anyagi problémái azonban szintén növelik az önkéntesség esélyét, azaz a jobb anyagi helyzet inkább hátráltató tényező. 2010-es kutatásunkban a diák jobb anyagi helyzete pozitív hatással volt a diákok önkéntességére, itt azonban éppen a gyakori anyagi problémák növelik ezt az esélyt (akkor is, ha csak a magyarországi almintára futtatjuk a regressziót, hiszen 2010-es vizsgálatunkban csak a Debreceni Egyetem hallgatói szerepeltek). A szakirodalom szerint (Wilson, 2000) inkább a jobb társadalmi háttérűek önkénteskednek, azonban a vizsgált térségben a jobb kulturális háttér növelte, a jobb anyagi háttér viszont csökkentette az önkéntesség esélyét. A rosszabb anyagi helyzet pozitív hatása magyarázható lehet azzal, hogy a gyakori anyagi problémák miatt nagyobb szolidaritás és segítő szándék alakul ki a diákok körében, és ezért önkénteskednek gyakrabban.

3. táblázat. Az önkéntességre ható tényezők a logisztikus regressziós modellek eredményei szerint, a független változók lépcsőzetes bevonásával (esélyhányadosok).²

Független változók ³	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Nem	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Pedagógushallgató-e		1,46***	NS	NS	NS	NS
Intézmény országa			2,3***	2,42***	2,41***	1,93***
Apa iskolázottsága				NS	NS	NS
Anya iskolázottsága				NS	NS	NS
Apa olvasása				1,25*	1,29*	1,26*
Anya olvasása				1,47**	1,5**	1,43**
Anyagi problémák					1,4*	1,41*
Tartós fogyasztási cikkek – szülőindex					NS	NS
Tartós fogyasztási cikkek – diákindex					NS	NS
Nyaralás					NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet					NS	NS
Településtípus					NS	NS
Egyházas vallásosság						2,84***
Maga módján vallásos						1,37*
R _L ² (%)	0	0,5	3	4	4,4	6,7

Megjegyzés: Az Exp (B) értékek mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját (***P≤0.001, **P≤0.01, *P≤0.05). RL2 jelöli a modell illeszkedését (-2LL csökkenését százalékban).

Forrás: HERD 2012 (N=2728)

A vallásosság, és különösen az egyházas vallásosság – összhangban eddigi kutatásainkkal (lásd Fényes, 2014; Fényes & Pusztai, 2012) és a nemzetközi szakirodalommal (Voicu & Voicu, 2003) – egyértelműen növeli az önkéntesség esélyét. Legerősebb hatása modellünkben az egyházas vallásosságnak volt. Az egyház tanításait követők majdnem háromszorosan eséllyel önkénteskednek, de a maga módján vallásosak is majdnem 1,5-szeres eséllyel.

2 A magyarázó változók korrelációja miatt a változók lépcsős bevonásának módszerét választottuk, amely megmutatja az eredeti hatások változását a többi változó fokozatos bevonása után. Első modellünkben csak a nemet, második modellünkben a nemet és a képzés típusát, harmadik modellünkben a nemet, a képzés típusát és a kulturális háttérváltozókat, negyedik modellünkben a fentiek mellett az anyagi háttérváltozókat, és a végső modellben mindezek mellett a vallásosság változóit vontuk be.

3 Független változó: volt-e önkéntes egyetemi éve alatt vagy nem. Magyarázó változók: nem (1: férfi, 0: nő), pedagógusjelölt-e (1: pedagógusjelölt, 0: nem), ország (1: romániai vagy ukrainai intézményben, 0: magyar intézményben tanuló hallgató), apa és anya iskolázottsága (apa és anya elvégzett osztályainak száma), apa és anya olvasása (1: rendszeresen olvas a szülő, 0: nem), anyagi problémák (1: vannak anyagi problémák a családban, 0: nincsenek), szülőindex, gyerekindex (tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezés indexe a szülők és a diákok körében 1-10), nyaralás (1: jár nyaralni a család, 0: nem), szubjektív anyagi helyzet (az adott országban élő átlagos családhoz mért anyagi helyzet 1-10), településtípus (1: város, 0: község), egyházas (1: a vallásos önbesorolás szerint az egyház tanításait követi, 0: nem), maga módján vallásos (1: a vallásos önbesorolás szerint maga módján vallásos, 0: nem)

Fontos eredmény még, hogy nem hat az önkéntességre a diákok neme, a szülők iskolai végzettsége, a lakóhelyük településtípusa, illetve az anyagi háttér egyéb mutatói.

Érdekes eredmény, hogy a romániai és ukrain intézményekben tanuló diákok nagyobb eséllyel önkénteskednek, mint magyar társaik. Az intézmény országa változó hatásának erőssége kissé nő a kulturális háttér bevonása után (a határon túliak szülei kevesebbet olvasnak), és mivel az anyagi problémák gyakrabban fordulnak elő határon túl, az intézmény országa változó hatása minimálisan gyengül az anyagi háttér változóinak bevonása után. Végül az is kimutatható, hogy az intézmény országa változó hatásának erőssége jelentősen csökken a vallásosság változóinak bevonása után (azaz a határon túliak vallásosabbak), azonban ekkor is szignifikáns marad. A határon túli diákok majdnem kétszer akkora eséllyel önkénteskednek, mint magyar társaik. A határon túliak nagyobb önkéntessége a már említett definíciós problémából eredhet, hiszen kiszűrtük, hogy több körükben a vallásos, a pedagógushallgató, illetve a kulturális és anyagi háttér különbségét is figyelembe vettük. További ok lehet Románia és Ukrajna gazdasági helyzete és az ebből fakadó nagyobb szolidaritás az emberek között. Elképzelhető azonban az is, hogy inkább új típusú önkéntesek vannak a határon túli mintában, míg a magyarországi mintában gyakoribb lehet a tisztán tradicionális motiváció. Ez utóbbi összefüggést a továbbiakban vizsgálni fogjuk.

AZ ÖNKÉNTESÉG MOTIVÁCIÓI

Következő lépésben az önkéntesség motivációit hasonlítjuk össze a pedagógus- és nem pedagógushallgatók körében. Ehhez az önkéntesség hatféle motivációja alapján klaszterelemzést végeztünk⁴ a valaha volt önkéntesek (775 fő) körében. Az elemzés eredményeként a diákok három csoportját tudtuk megkülönböztetni.

4. táblázat. Klaszterközéppontok az önkéntesség motivációi alapján.⁵

	Vegyes motivációjú klaszter	Tradicionális motivációjú klaszter	Vegyes, de nem életrajz
Életrajzba beírható	1	1,89	2
Munkatapasztalat szerzés	1,03	1,65	1,05
Barátok, ismerősök szerzése	1,05	1,81	1,01
Másokon lehet segíteni	1,09	1,22	1,05
Szabadidő hasznos eltöltése	1,24	1,53	1,3
Nyelvtanulás	1,35	1,93	1,46
N=	259	220	296

Forrás: HERD 2012 (önkéntesek almintája) (N=775)

Az első klaszterben az összes motiváció fontos volt, a második klaszterben csak a másokon való segítség motiváció, így ez a tradicionális önkéntes csoport, és végül a harmadik

4 K-means cluster módszer, 3 klaszteres megoldás

5 A kérdőívben adott igen válaszokat 1-es kóddal, a nem válaszokat 2-es kóddal jelöltük.

klaszterben az életrajzba beírhatóságon kívül az összes motiváció fontos volt, tehát itt szintén keverték a motivációk. A három klaszterben az önkéntesek viszonylag egyenletesen helyezkednek el, bár csak 220-en voltak a tisztán tradicionális önkéntesek, és a többiek motivációja vegyes volt. Az is kiemelandó, hogy a másokon való segítség az összes önkéntesnek fontos volt, tehát tisztán új típusú önkénteseket nem találtunk.

Hipotézisünkkel szemben a pedagógushallgatók aránya nem különbözött szignifikánsan a három klaszterben, bár a tradicionális önkéntes csoportban valamivel nagyobb volt

az arányuk. Mivel országonként is jelentős különbségek lehetnek (és országonként eltért a pedagógushallgatók aránya), megnéztük az önkéntesség motivációinak eltérését e tekintetben is. Eredményeink szerint a határon túliak szignifikánsan többen voltak a két vegyes motivációjú klaszterben (a harmadikban jelentősen több ukrainai intézményben tanuló hallgató, náluk az álláskeresés során a munkáltatóknak úgy látszik még nem fontos az önkéntes munkatapasztalat). A határon túliak esetén tehát több az új típusú, modern önkéntesség, ennek hátterében az ott tanuló diákok rosszabb anyagi körülményei lehetnek, hogy rá vannak szorulva a jobb állások megszerzésére az új típusú önkéntes munka által. Érdekes azonban, hogy eszerint nem feltétlenül a fizetett munkát, hanem a munkatapasztalat szerző önkéntes munkát választják ezek a diákok.

A magyarországi almintában volt legnagyobb arányú a tradicionális önkéntesség, de itt is csak a diákok 33 százaléka volt tisztán tradicionális önkéntes. Nézzük most ebben az almintában a pedagógus- és nem pedagógushallgatók önkéntességének eltéréseit.

5. táblázat. Az önkéntesség motivációinak eltérése a pedagógus- és nem pedagógushallgatók között (sorszázalék).

	Vegyes motivációjú klaszter	Tradicionális motivációjú klaszter	Vegyes, de nem életrajz	Összesen (fő, %)
Pedagógushallgatók	22,9	51,4	25,7	35 (100)
Nem pedagógushallgatók	27,8	30,6	41,7	216 (100)

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P \leq 0,05$

Forrás: HERD 2012 (magyarországi intézményben tanuló önkéntesek almintája) (N=251)

Mikor csak a magyarországi almintában néztük meg az önkéntesség motivációinak eltérését a képzés jellege szerint, már szignifikáns adatokat kaptunk (5. táblázat). Látható, hogy a magyarországi diákok (akik voltak önkéntesek) között a pedagógushallgatók aránya szignifikánsan magasabb a tisztán tradicionális motivációjú klaszterben (a pedagógushallgatók több mint felét jellemzi), összhangban hipotézisünkkel. Azonban a két másik országban nem volt különbség a pedagógushallgatók és nem pedagógushallgatók között e tekintetben, az ottani pedagógushallgatókat – a többi hallgatóhoz hasonlóan – elsősorban a vegyes motivációk vezérlik. A segítő szándék mellett a karrier- és kapcsolatépítés, a szabadidő hasznos eltöltése is fontos volt a romániai és ukrainai intézményekben tanuló pedagógusjelölteknek önkéntességük során, talán a két ország rosszabb anyagi helyzete miatt.

ÖSSZEGZÉS

Korábbi eredményeink szerint a diákok negyede volt önkéntes valamilyen gyakorisággal egyetemi éveit alatt. Mostani eredményeink szerint ez egyharmadra nőtt, de ennek oka, hogy romániai és ukrain diákok is szerepeltek a kutatásban, ahol gyakoribb az önkéntesség. Hipotézisünkkel szemben a képzés jellege (pedagógus vagy nem) nem befolyásolta, hogy a diák volt-e önkéntes vagy nem: az eredeti összefüggés eltűnik, ha bevonjuk az intézmény országa és a vallásosság változókat. Az is látható volt, hogy legerősebb hatása az intézmény országának és a vallásosságnak van az önkéntességre, de a szülők olvasási szokásai és anyagi problémái szintén befolyásolták azt. Érdemes lenne a vallásos közösséghez tartozás hatása mellett az egyéb közösségi kapcsolódások hatását is vizsgálni az önkéntességre. Erre majd egy következő munkánkban kerülhet sor.

Az önkéntesség motivációinak vizsgálata során eredményeink szerint csak a magyarországi almintában mutatható ki, hogy a pedagógushallgatók körében gyakoribb a tiszta tradicionális önkéntes motiváció. Összességében a diákok önkéntességének motivációja inkább vegyes volt, a másokon való segítség célja mellett megjelentek a modern motivációk is (pl. a karrierépítés).

Kutatásunk rámutatott arra, hogy érdemes a pedagógushallgatókat összevetni társakkal az önkéntesség előfordulása és típusai szerint. Fontos eredmény, hogy ugyan a pedagóguspálya segítő szakma, mégsem önkénteskednek gyakrabban a pedagógushallgatók egyetemi éveik alatt. Azonban az is kimutatható, hogy akik önkénteskedtek, azok motivációja valamivel tradicionálisabb, fontosabb számukra a másokon való segítség. Mindezek alapján véleményünk szerint a pedagógusképzésben sokféle módon lehetne növelni a pedagógusjelöltek önkéntességre való hajlandóságát: például karrierirodák működtetésével, ahol a diákok tájékozódhatnak az önkéntes munkalehetőségekről, illetve esetleg az önkéntesség beépítésével a tananyagba. Különösen fontos ez az Iskolai Közösségi Szolgálat 2011-es bevezetése, valamint az önkéntesség által fejlesztett (az elméleti részben felsorolt) kompetenciák miatt.

IRODALOM

- Astin, A.W.–Sax, L.J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service participation. *Journal of College Student Development*. Vol. 39. No 3. 251–263.
- Bartal A. M.–Kmetty Z. (2011): A Magyar önkéntesek motivációi – A Magyar Önkéntes Motivációs Kérdőív sztenderdizálásának eredményei. *Civil Szemle*. 2011/4. 7–30.
- Bodó M. (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. 3–4. 47–68.
- Clary, E. G.–Snyder, M.–Ridge R. D.–Copeland, J.–Stukas, A.–Haugen, J.–Mienie, P. (1998): Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 74. No. 6. 1516–1530.
- Cnaan, R. A.–Amroffell, L.M. (1994): Mapping Volunteer Activity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 23(4). 335–351.
- Czike K.–Kuti É. (2006): *Önkéntesség, jótekonyság és társadalmi integráció*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport Egyesület–Önkéntes Központ Alapítvány.
- Dekker, P.–Halman, D. (2003) (Eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York–Boston–Dordrecht–London–Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Eyler, J.–Giles D.–Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 4. 5–15
- Eyler, J.–Giles, D.–Stenson, C.–Gray, C. (2001): *At a Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities*. 1993–2000. Nashville: Vanderbilt University.

- Fényes H. (2014): Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében. In: Fényes Hajnalka–Szabó Ildikó (Szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 85–108.
- Fényes, H.–Pusztai, G. (2012): Religiosity and Volunteering among Higher Education Students in the Partium Region. In: Györgyi Zoltán–Nagy Zoltán (Eds.): *Students in a Cross-Border Region*. Higher Education for Regional Social Cohesion. Nagyvárad (Oradea, Románia): University of Oradea Press. 147–167.
- Handy, F.–Cnaan, R. A.–Hustinx, L.–Kang, C.–Brudney, J. L.–Haski-Leventhal, D.–Holmes, K.–Meijs, L. C.–Pessi, A. B.–Ranade, B.–Yamauchi, N.–Zrinscak, S. (2010): A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 3. 498–523.
- Hesser, G. (1995). Faculty assessment of student learning: Outcomes attributed to service-learning and evidence of changes in faculty attitudes about experiential education. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2, 33–42.
- Inglehart, R. (2003): Modernization and Volunteering. In: Dekker, P.–Halman, D. (Eds.): *The Values of Volunteering*. Cross-Cultural Perspectives. New York–Boston–Dordrecht–London–Moscow: Kluwer Academic–Plenum Publishers. 55–70.
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service learning and student outcomes: How time, contact and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 5. 32–47.
- Pusztai G. (2012): „Befogad és kitaszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In: Pusztai G.–Fenyő I.–Engler Á. (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: CHERD. 86–108.
- Pusztai G.–Kovács K.–Kardos K. (2014): The role of social networks in the wellbeing of teacher education students. Analysis of the campus contacts of teacher education students from two countries. In: Pusztai G.–Engler Á. (Eds.): *Comparative Research on Teacher Education*. Ruzomberok: Verbum. 122–138.
- Putnam, R. (2000): *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.
- Stefanescu, F.–Osvat, C. (2011): *Volunteer Landmarks among College Students*. The Yearbook of the „Gh. Zane” Institute of Economic Researches. 01/2011. 20(2). 139–149.
- Voicu, M.–Voicu, B. (2003): Volunteering in Romania: A Rara Avis. In: Dekker, P.–Halman, D. (Eds.): *The Values of Volunteering*. Cross-Cultural Perspectives. New York–Boston–Dordrecht–London–Moscow: Kluwer Academic–Plenum Publishers. 143–160.
- Wilson, J. (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*. 26. 215–240.

HALLGATÓI ELKÖTELEZŐDÉSEK HATÁSA A SZAKMAI ÉLETPÁLYÁRA

Engler Ágnes

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a magánéleti és a szakmai elköteleződés összefüggéseit keressük a felsőoktatásban tanuló hallgatók körében. Korábbi országos és regionális vizsgálatainkban felfigyeltünk arra, hogy a család mellett diplomát szerző hallgatók tanulmányi eredményessége kiemelkedő. Tanulmányi előmenetelükre a stabil párkapcsolat és a gyermeknevelés volt jótékony hatással. Ezek a vizsgálatok részidős képzésben résztvevők között történtek, a nappalis képzésben a családok hallgatók alacsony aránya miatt ugyanez a kérdés nem vizsgálható. Az eredmények alapján azonban feltételeztük, hogy a kapcsolatok iránti általános beállítódás és a tanulmányok iránti elkötelezettség között összefüggés mutatható ki, ezért megkíséreltük a kulturális tőke és a társadalmi tőke vizsgálatát az elköteleződés e két szintjének beemelésével.

A MAGÁNÉLETI ÉS A SZAKMAI PÁLYAFUTÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Tanulmányunkban a felsőoktatási térben zajló folyamatok két, látszólag egymástól távoli pontja között kísérelünk meg összefüggést keresni. Arra vállalkoztunk, hogy a hallgatói párkapcsolati elköteleződéseket összevessük a tanulmányi és szakmai életpálya egyes szegmenseivel. Az első pillantásra gyenge kötést sejtető párkapcsolati és professzionális kultúra vizsgálatának alapötlete korábbi kutatási eredményeinkből származik, ahol azt tapasztaltuk, hogy a kapcsolati stabilitás és a szakmai eredményesség között erős összefüggés áll fenn (összefoglalva ld. Engler, 2014a, 2014b). Való igaz, ezeket az elemzéseket részidős képzésben résztvevők körében végeztük, akik javarészt család és munka mellett tanulnak. Azonban az eredmények egyértelműen azt támasztották alá, hogy a stabil párkapcsolatban élő, gyermeket nevelő hallgatók bizonyultak a legeredményesebbnek tanulói és szakmai karrierútjukban. A gyermekszám sem befolyásolta negatívan a teljesítményt, sőt, egyes felmérésekben a gyermekszám emelkedésével párhuzamosan javulást mutatott.

A tanulás révén kimutatott magánéleti és szakmai pályafutás összefüggését látva megkockáztathatjuk azt a feltételezést, hogy a kulturális tőke és a társadalmi tőke egymásba fonódása egy olyan modellben is elképzelhető, ahol a felsőoktatás miliőjében a kapcsolatok iránti általános beállítódás és a tanulmányok iránti elkötelezettség között összefüggés mutatható ki. Más szóval: lehetségesnek látjuk, hogy a társas kapcsolatok terén kedvező attitűddel rendelkezők erősnek mutatkoznak tanulási, szakmai aspirációjukban is, azaz a kapcsolati elköteleződés és a szakmai elköteleződés egymással összefügg.

A szocializáció, és ezen belül a társas kapcsolatok iránti beállítódásra vonatkozóan nem a klasszikus pszichológiai elméletekre – Freud, Piaget, Erikson, Mead stb. – támaszkodunk, hanem a tanulást mint emberi tőkeberuházás megközelítést központba helyezve a tőkeelméletek felé fordulunk. A Bourdieu-féle kulturális tőkefajták közül az inkorporált

és az intézményesült kulturális tőke egyaránt beemelhető a vizsgált területre. (Bourdieu, 1998). Előbbi elsajátítása öntudatlanul megy végbe, kora gyermekkortól a családban halmozódik fel, s hatással van az interperszonális kapcsolatok kialakítására és kezelésére. Bourdieu felfogásában mindez az erős kulturális tőkével rendelkező családokban valósul meg akadálytalanul, ahol a szocializációs időszakban tőkefelhalmozás történik. Coleman (1998) a családon belüli társadalmi tőke esetében szintén hangsúlyozza a családi odafigyelés fontosságát a tőke maximalizálásában. Mivel az elsődleges szocializációs közegben elsajátított magatartási minták, viselkedési sémák szervesen beépülnek a személyiségbe, az általunk vizsgált későbbi életszakaszban (fiatal felnőttek) megjelenő kapcsolati kultúra függvénye lesz a felhalmozott kulturális tőke nagyságának. A Coleman-i tőkeelmélet más szempontból is lényeges számunkra, mivel a családon kívüli társadalmi tőke kialakítása szintén mintaként (és hozamként) szolgál a következő generáció számára. A fiatal értelmiség-jelöltek a családjaikból hozott különböző kulturális és társadalmi tőkéjük birtokában viszonyulnak a társas kapcsolatok kialakításához és fenntartásához, amit a felsőoktatásban zajló szocializáció tovább alakít.

A felsőoktatási intézmények falai között alapvetően két szinten nyílik mód a családi rítusokban és hagyományokban elsajátított interperszonális kommunikáció gyakorlására, fejlesztésére, alakítására. A fiatalok egyrészt egymás között alkalmazzák az információcserét, gondolatok közlését, másrészt pedig az idősebb generációval folytatnak diskurzust. Pusztai (2011) behatóan foglalkozik a felsőoktatásban zajló intergenerációs és intragenerációs kapcsolatok természetével. Nézete szerint a felsőoktatási szocializáció legfontosabb résztvevői a hallgatótársak, akik társas támogatást nyújtanak egymásnak, információkat áramoltatnak, tanulmányi célok iránti elköteleződést biztosíthatnak, valamint magatartásmintákat közvetítenek. Az oktatót mint szocializációs ágenst elemezve rámutat, hogy a tömegesedéssel az oktatók információátadó szerepe megváltozott, a strukturaláltá vált oktatói állomány pedig eltérő módon viszonyul a normák közvetítéséhez (Pusztai, 2011).

A felsőoktatás és a társadalmi tőke kapcsolatát Heuser (2007) abban látja, hogy a felsőoktatási intézmények betöltik tudományos küldetésüket a hallgatói és oktatói közösség tehetségének és egyéb erőforrásainak közvetlen felhasználásával a köz javára, és nem fordítják azt személyes haszonszerzésre, és mindeközben jól működő kutatói, hallgatói kollaborációs teret alakítanak ki. Moiseyenko (2005) ebben a tekintetben kilép az intézmény falai közül, és elméleti fejtegetésében minden vizsgálati szempontot arra hegyez ki, vajon a hallgatói és oktatói kapcsolatok elősegítik-e a társadalomba történő megfelelő integrálódást.

Mind az egyetemi, mind a társadalmi integrálódás alapvető feltétele a hallhatók és oktatók megfelelő együttműködése. A hallgatók és oktatók kapcsolatának kutatói hangsúlyozzák e felmérések jelentőségét, hiszen ez a visszajelzés nemcsak mikroszinten (oktatói szint) lényeges, hanem makroszinten a felsőoktatás hatékonyságát növeli. Hattie és Timperley (2007) például kidolgoztak egy feedback modellt, aminek vertikális és horizontális szintjein a hallgatók és oktatók egyaránt végighaladhatnak. Mainhard és munkatársai (2009) olyan kérdőívet teszteltek, illetve fejlesztettek tovább, amely a doktoranduszok és témavezetők kapcsolatát vizsgálta a hallgatói percepciók mentén, s kiemelték az esetleges ambivalenciák problematikáját (pl. hallgatóval megértő kapcsolatot kialakító oktató, aki egyben a dolgozat szigorú bírálója). Az oktatók részéről hasonló percepciók jelennek meg (vö. pl. Tournaki, 2003; Alvidrez & Weinstein, 1999; Soodak et al., 1993; Hughes, 2011). Például a hallgató valamilyen pozitív jellemzője alapján az oktató sikeresebbnek ítéli meg

a tanulmányait, ami egyfajta önbeteljesítő jóslatként valóban eredményessé teszi a tanulót (s ennek a fordítottjai is igaz). Szintén erre a szoros kölcsönhatásra mutat rá Cornelius-White (2007) merésznnek tűnő megállapításában: a tanulói kooperáció és eredményesség éppúgy hatékonyabb tanári munkát eredményez, mint ahogyan a hatékony tanári munka eredményessé teszi a tanulót.

A felsőoktatási térben kialakuló és fenntartott intergenerációs és intragenerációs kapcsolatokat a társas elköteleződés fényében elemezzük tehát. Különböző vizsgálatokból tudjuk, hogy a magyar társadalom alapvetően hagyományos párkapcsolati és családi modellekben gondolkodik (vö. pl. Pongrácz & Spéder, 2002; Spéder, 2004), ugyanakkor a fiatalok között nagyobb arányban jelenik meg az alternatív párkapcsolatok vagy a tudatos egyedüllét iránti igény (Utasi, 2004; Pongrácz, 2009; Temesváry, 2014).

A családalapítás iránti igényt és annak realizálódását számos körülmény befolyásolja: ilyen a család által közvetített normák és értékek hatása, megjelenik a kulturális tőke erőteljes hatása az apa iskolai végzettsége (nőknél) és az egyén kvalifikáltsága mentén (mindkét nemnél eltérő módon) (Bukodi, 2001). Az elmúlt népszámlálási adatokat (1990-2011 között) vizsgálva elmondható, hogy a házasságkötések számának csökkenését nem tudja ellensúlyozni az együttélések számának növekedése, s a szülőképes korban lévő férfiak, de különösen a magas végzettséggel rendelkező nők között jelentősen nőtt az egyedülállók aránya (ami nem jelent feltétlenül tudatos szingliséget) (Statistikai Tükör, 2014).

Ugyanakkor a fiatalok jövőterveiben magas presztízt képvisel a házasság intézménye és a gyermekvállalás. Ezt jelzik országos adatfelvételek (vö. Szabó & Bauer, 2009; Makay, 2013), s ezt támasztják alá regionális vizsgálataink is (pl. Bocsi & Engler, 2005; Engler, 2014a, 2014b). Az elmúlt tíz évet felölelő (2005-2015) kutatásainkban azt találtuk, hogy a felsőfokú végzettség megszerzése előtt álló fiatalok párkapcsolati és családalapítási tervei alapvetően nem változtak, hiszen legnagyobb arányban házasságot kívánnak kötni és legalább 2,1-2,3 gyermeket vállalni. Úgy tűnik tehát, hogy a fiatal értelmiségi generáció percepcióiban él a stabil párkapcsolat iránti igény, azonban ezek realizálódása különböző okok miatt kitolódik vagy elmarad. A továbbiakban nem a párkapcsolati formák alakulásának magyarázatait keressük, hanem a kapcsolati attitűd különböző dimenziójú összevetését kíséreljük meg megragadni, még a munkaerőpiacra történő kilépés előtt, a felsőoktatás világában.

ADATOK

Elemzésünk alapjául az Ukrajna, Románia és Magyarország határán fekvő Partium felsőoktatási térségben készült TESSCEE kutatás második hullámából (II. Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe) és az IESA felmérésből (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) készült egyesített adatbázis szolgál, amely 1729 nappali tagozatos hallgató, köztük 572 pedagógusjelölt válaszait tartalmazza. A kérdőíves lekérdezések 2014 őszén zajlottak a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

A vizsgálat során többek között kíváncsiak voltunk a hallgatók magánéleti jövőterveire, amikor is érdeklődtünk a párkapcsolati elgondolásukról, ennek időzítéséről és módjáról.

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

Megkérdeztük a jelenlegi állapotukat párkapcsolat terén, feltételezve a házasságban élők vagy a tartósan együttélők alacsony arányát. A vizsgálatunkhoz felhasználjuk azokat a kérdésblokkokat, amelyek a hallgatók kapcsolati hálójának feltérképezéséhez szükségesek. Így olyan, a korábbi személyes kötődésekre vonatkozó változókat vontunk be az elemzésbe, mint a szülőkkel, rokonokkal és barátokkal fenntartott viszony tartalma és intenzitása, vagy e személyek befolyása a tanulásra. Felhasználtuk továbbá azokat a változókat, amelyek a hallgatótársakkal és évfolyamtársakkal folytatott kommunikációra, a közös tanulási vagy szabadidő-eltöltési tevékenységekre utalnak. Nem hagytuk figyelmen kívül azokat a változókat sem, amelyek a kérdőív különböző részein az oktatókkal való kapcsolatot derítik fel. A tanulási attitűd vizsgálatához azokat a változókat vontuk be, amelyek a tanórai és a tanórán kívüli tanulási tevékenységhez kötődnek, méri a tanulás iránti elkötelezettséget, tanulási aktivitást és értékrendet.

EREDMÉNYEK

PÁRKAPCSOLATOK ALAKULÁSA A HALLGATÓI MINTÁBAN

A megkérdezés idején a hallgatók két százaléka élt házasságban (38 fő), további kilenc százalék az együttélési formát jelölte meg (143 fő). A baráttal vagy barátnővel rendelkező együttjárók (de nem összeköltözöttek) és az egyedülállók aránya 41, illetve 45 százalék. A mintába került hallgatók között tehát közel hasonló arányban oszlanak meg a valamilyen párkapcsolati formával rendelkezők és a pár nélküliek. A párkapcsolati forma szerinti nemi megoszlás szignifikáns ($P=0,000$): a férfiak nagyobb arányban voltak társtanok a felvétel idején (43%), szemben a nők 29 százalékával.

1. táblázat. A hallgatók tervei nemek szerint (oszlopszázalék).

	Összes válaszadó	Férfiak	Nők
Nincs barátom/barátnőm	32,6	43	29,2
Mindenképpen össze szeretnénk házasodni	32,6	21,7	36,2
Nem gondolkodtunk még a kapcsolatunk jövőjén	13,2	15,9	12,3
Nem vagyunk biztosak a házasságban, de hosszú	18,4	15,5	19,3
Biztosan nem fogunk hosszú távon együtt maradni,	3,1	3,9	2,9
Összesen (N=1250)	100	100	100

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,002$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1250)

Az 1. táblázat szemlélteti a kapcsolatok tervezett jövőjét. A megkérdezés idején 842 válaszadónak volt kapcsolata. Amennyiben csak a kapcsolattal rendelkezőket tekintjük, azok 48 százaléka feltétlenül házasságot tervez, további 27 százalékuk hosszú távú együttélésben gondolkodik. Az egyetemi, főiskolai évek alatt született kapcsolatok stabilitásába vetett bizalom mértéke összhangban áll korábbi regionális vizsgálataink és az országos mérések eredményeivel (ld. fent hivatkozott kutatási eredmények). Különösen a nőknél jelenik meg a tervek szintjén a házasság intézményének felülreprezentáltsága, a kisebb kötöttséget jelentő együttélésben pedig azonos arányban gondolkodik a két nem. Megfigyelhető tehát a nők tartós kapcsolat iránti igénye, míg a férfiak szignifikánsan nagyobb arányban gondolják alkalminak meglévő kapcsolatukat, illetve ők kevésbé fontolgatják az együtt maradás lehetőségét. Ez lehet egy magyarázata annak, miért találunk a válaszadók között szignifikánsan több szingli férfit.

A fenti megállapításokat alátámasztja a kapcsolatokról általánosságban alkotott vélemény (2. táblázat). Az összes megkérdezett hallgató közel 40 százaléka fontosnak tartja a partnerválasztást, amit nem akar elszetni. A válaszadók negyede megvárja azt a partner, akivel szeretné az életét leélni. A hallgatók harmada nyilatkozott úgy, hogy nem keresi a másik nem társaságát kizárólag azért, hogy a magányt elkerülje. Az elkötelezett, hosszú távú kapcsolatok irányába mutató válaszlehetőségeket szignifikánsan magasabb arányban jelölték be a nők. A férfiak inkább az alkalmi, kötelezettségtől mentes, konkrét terveket nélkülöző partnerkapcsolatok felé orientálódnak. Összességében jól látható a nemek közötti különbség a párkapcsolati mintázatokban: a mintába került válaszadók közül szignifikánsan a férfiak között találunk több egyedülállót, a partnerrel rendelkező férfiak jellemzően nem gondolkodnak hosszú távú kapcsolatban, vagy nem foglalkoztatja őket a kapcsolat sorsa. A tartós partneri viszonyról alkotott elképzelések pedig szignifikánsan a nők esetében jelenik meg markánsan.

2. táblázat. A partnerkapcsolat megítélése nemek szerint (oszlopszázalék).

	Összes válaszadó	Férfiak	Nők
A párkapcsolatot fontosnak tartom, ezért nem sietem el a partnerválasztást.	38,3	36,1	39,1
Nem létesítek csak azért partneri viszonyt, hogy ne legyek egyedül.***	31,3	22,8	34,4
A megfelelő partnerre várok, akivel leélhetem az életemet.***	26,4	20,9	28,5
A megfelelő partnerre várok, akivel jól érzem magam, a többit meglátjuk.**	19,3	23,5	17,8
A megfelelő partnerre várok, akivel jól érzem magam, és nem vállalunk kötöttségeket.**	5,5	7,6	4,8

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1714)

A nyílt válaszlehetőséggel élő közel 80 (!) hallgató megnyilatkozása alapján elmondható, hogy a partnerkapcsolat kérdését az élet komoly szegmensként kezelik, s a néhány diákév mögé tekintenek a személyes szférát érintő kérdésben. Számos válaszadó meglévő

kapcsolata révén nyilatkozik: „A partnert már kiválasztottam, és egyengetem az utat a közös jövőnk felé.”; „A párkapcsolatot fontosnak tartom, ezért nem siettem el a partner-választást, de már megtaláltam, és vele szeretném leélni az életemet.”; „A jelenlegi párkapcsolatom már több mint hat éve tart, és úgy érzem, hosszú távra is tervezhetek vele.” Más válaszadók feltételhez kötik a közös jövőt: „Megvan a megfelelő partnerem, akivel a későbbiekben szeretnék házasságot kötni, de szigorúan csak az egyetem elvégzése után.”; „Megvan a megfelelő partner, de anyagi és tanulmányi okok miatt nem léphetünk tovább.” Akadt olyan hallgató, aki megfontoltan viszonyul a kapcsolatokhoz: „Ki kell hevernem a csalódásokat, azután a megfelelő partnert megtalálva, leélhetem vele az életem.”; „Nem létesítek partneri viszonyt, mert általában én szenvedek utána.”

HALLGATÓI CSOPORTOK A PÁRKAPCSOLATI BEÁLLÍTÓDÁS ALAPJÁN

A párkapcsolati attitűdre vonatkozó változók felhasználásával párkapcsolati indexet hoztunk létre.² A kapcsolati mutató megalkotása után megvizsgáltuk, milyen magyarázó változók gyakorolhatnak hatást a kapcsolati elköteleződés vagy el nem köteleződés kialakulására. A logisztikus regresszió folyamán a függő változót az elköteleződés megléte vagy meg nem léte jelentette, a független változók a nem, a szülők iskolai végzettsége, a válaszadó szülőhelyének típusa (14 éves koráig), a felsőoktatási intézmény országa és a vallásosság voltak (3. táblázat).

3. táblázat. A párkapcsolati elköteleződésre ható tényezők vizsgálata (logisztikus regressziós $\exp(B)$ -k, szignifikancia szint, modell statisztikák).

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell	6. modell
Nem	0,625***	0,590***	0,596***	0,583***	0,589***	0,610***
Apa iskolai végzettsége		0,755	0,912	0,871	0,876	0,872
Anya iskolai végzettsége			0,577*	0,599*	0,609	0,594*
Lakóhely típusa				1,017	1,035	1,072
Intézmény országa					0,900	0,976
Vallásosság						1,327**
-2 Log likelihood	2226,620	1978,725	1864,446	1845,007	1844,245	1838,845
Cox & Snell R Square	0,010	0,013	0,016	0,017	0,017	0,021
Nagelkerke R Square	0,014	0,018	0,022	0,023	0,023	0,028

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014

² A párkapcsolati index alapját képező változók: a tartós párkapcsolat igénye, a párkapcsolat fontossága, a megfelelő partner kiválasztása, a párkapcsolat időzítése, kötöttségek nélküli kapcsolat igénye, egyedülállt elfogadottsága. Index átlaga: 3,6. Tartománya: 0-6.

A párkapcsolatra a változók hatása meglehetősen gyenge, a modellek magyarázóereje kismértékű. Előzetes feltevésünk szerint a lakóhely típusa meghatározza a kapcsolatok iránti beállítódást, mégpedig a kisebb települések konzerváló hatását vártuk. Ehhez hasonlóan arra számítottunk, hogy a határon túli fiatalok tradicionálisabb mintázatot képviselnek, de a földrajzi elhelyezkedésre vonatkozó hipotézisek nem helytállóak, egyik modellben sem látunk szignifikáns kapcsolatot. Legerősebb hatása van a vallásosságnak, akár rendszeresen vagy alkalmilag közösségben gyakorolja a hallgató, akár felekezeti hovatartozás nélkül tartja magát hívőnek. A vallásosság 1,3-szorosára növeli a tartós kapcsolatok iránti igényt. A hitéletre vonatkozó egyéb változókkal végzett kereszttáblás összehasonlításban jól kimutatható, hogy mind a válaszadó, mind a családtagok vallásos magatartása szoros összefüggésben áll a kapcsolatok jellegével. A párkapcsolatok iránt elkötelezettek és azok családtagjai gyakrabban járnak templomba, nagyobb valószínűséggel tartoznak felekezethez, gyakrabban imádkoznak (a szignifikancia minden esetben $P=0,000$ vagy $0,001$).

A társadalmi nemi hovatartozás az összes modellben erősen szignifikáns hatást mutat, a korábbiak alapján nem meglepő módon. A magasabb kulturális tőkéjű családokban azt vártuk, hogy a társadalmi tőke is magasabb szinten jelenik meg, azonban csak az anya végzettségénél látszik gyenge hatás. További lényeges háttérváltozó lenne a testvérek száma, az egy háztartásban élők száma, azonban erre vonatkozó kérdés nem szerepelt a kérdőívben.

A további elemzésekhez a párkapcsolati index alapján két csoportra osztottuk a megkérdezett fiatalokat, a mutató átlagának kiszámítását követően. Az átlagot el nem érő hallgatók csoportját nem elkötelezetteknek, az átlagpontszám feletti hallgatói csoportot elkötelezetteknek neveztük el. Az utóbbi csoportban olyan válaszadók jelentek meg, akik a párkapcsolatokat alapvetően fontos értéknek tartják, komolyan megfontolják a párválasztást, és hosszú távú, tartós kapcsolatot terveznek, vagy efelé orientálódnak. Ide tartozik a válaszadók 64 százaléka. A nem elkötelezettek csoportja olyan fiatalokat foglal magában, akik tudatosan nem foglalkoznak társas kapcsolataik minőségével és jövőjével, nem vágnak stabil kapcsolatra, és a kötetlen, alternatív párkapcsolati formákat részesítik előnyben (36%).

A párkapcsolati elkötelezettséget két dimenzióban vizsgáljuk meg. Első szinten összefüggést keresünk a társas kapcsolati kultúra más területeken megjelenő jellemzőivel, mégpedig a családi és baráti kötelékek viszonylatában. A második kérdéskörben megvizsgáljuk, vajon a kapcsolatokban mutatott elköteleződés és a szakmaiság iránti elkötelezettség között húzható-e valamiféle párhuzam.

A KAPCSOLATI KULTÚRA MEGJELENÉSI FORMÁI

A hallgatók különböző irányú kapcsolatainak mennyiségi és minőségi jellemzőit a szakmai életpályát követve figyeljük meg. Megvizsgáljuk a két almintába tartozó hallgatók személyes környezetének befolyásolását, mindenekelőtt a továbbtanulás körüli döntési mechanizmusban szerepet kapó személyek súlyát. A következő lépésben a felsőfokú tanulmányok alatt megjelenő személyes kontaktusok intenzitását tárjuk fel, ami jelzésértékű a felsőoktatási integráció tekintetében.

A továbbtanulási döntés mibenlétét három kérdéskörrel firtatta a kérdőív: a továbbtanulás oka, az intézményválasztás és a szak kiválasztásának indítéka. Mindhárom blokkban – sok egyéb attribútum mellett – megjelenik a családi és a baráti példa követése, a szülők

tanácsának elfogadása, illetve az új kapcsolatok iránti igény. Várakozásunkkal ellentétben a mélyen gyökerező kapcsolatokat fontosnak tartó hallgatók (az elkötelezettek) semmilyen tekintetben nem vették meghatározóbb mértékben figyelembe a szülők, tanárok véleményét, tanácsát (mindkét csoportban 45 százalék körül). Az új kapcsolatok kialakításának igénye szintén hasonló arányban jelent meg a két társaságban (60 százalék körüli). A felsőfokú tanulmányok belépő szakaszánál tehát nincs jelentős különbség a vizsgált alminták személyes kapcsolatainak és a tanulásnak összefüggésében.

Hasonló kép rajzolódik ki, amikor a kapcsolatok tartalmi elemeit vizsgáljuk. A szülőkhöz fűződő kötelék felmérése olyan kérdések mentén történt, ami a beszélgetések gyakorlatát mérte (pl. könyvekről, kultúráról, politikáról, a fiatalok jövőjéről), érdeklődött a házimunkába való bevonás vagy a közös programok intenzitásáról, a tanulmányok iránt tanúsított szülői érdeklődésről. Hasonlóan az előzményekhez, itt sem találtunk lényeges eltérést a két csoport tagjainak viszonyai között. Ez természetesen indokolható a szülői háttér állandóságával, hiszen ezek a családon belüli tevékenységek, szokások valószínűleg konstansak az egyetemi, főiskolai évek előtt és közben, így a feltételezett kontinuitás egyazon eredményeket produkál.

A tanulási folyamatban megjelenő személyes kötelékek vizsgálatát az újonnan kialakuló háttér-kapcsolatokkal (csoporttársakkal és hallgatótársakkal) folytatjuk. A kérdőív felmérte a közvetlen csoporttársakkal, a más egyetemi és főiskolai hallgatókkal, illetve a hallgatói társadalmon kívül eső barátokkal történő érintkezések sajátosságait. A szabadidőnek a csoporttársakkal történő rendszeres eltöltése az elkötelezett hallgatókra jellemzőbb ($P=0,000$), ugyanakkor az olvasmányélményekről, kultúráról, közéleti élményekről, valamint a jövődó pályáról történő baráti beszélgetések a nem elkötelezett hallgatóknál gyakoribbak ($P=0,021$). Úgy gondolnánk, az alkalmi kapcsolatra vágyók a könnyedebb érintkezést (pl. szórakozás) preferálják baráti kapcsolataikban is, ennek ellenére náluk látjuk a mélyebb témák érintését. Ez igaz más, szignifikanciát nem mutató tevékenységekre, például a közös tanulásra, tudományos kérdések megbeszélésére. A más szakokon vagy évfolyamon tanuló hallgatótársakkal kialakított kapcsolatok esetében inverz képet látunk: a tanulmányokkal kapcsolatos teendők és a magánügyi problémák megbeszélése, a közös tanulás és a korrepetálás már az elkötelezettek jellemző ($P=0,000$ és $0,001$). A felsőoktatás világán kívül eső baráti körhöz való kapcsolódási jellemzőkben nincs szignifikáns eltérés a két vizsgált almintha között.

A különböző típusú kontaktusok, találkozások az egyetemi és nem egyetemi barátokkal hasonló arányban történnek a két csoport esetében (szórakozás, művelődés, kirándulás, sportolás, vallásgyakorlás, internetes kommunikáció). Az összes barát számát tekintve a két csoportnak közel hasonló baráti köre van (átlagosan 10-11 baráttal). A teljesen megbízható barátok számát magasabbra becsülik a nem elkötelezett hallgatók: 4,1 fő, az elkötelezetteknek pedig 3,8 barát jut egy emberre ($P=0,024$). A hasonló nagyságú baráti társaságból tehát az elkötelezettek kevesebb személyt válogatnak be a szűkebb körbe, s úgy tűnik, ezek jellemzően nem a közvetlen csoporttársakból, de a felsőoktatási milióból kerülnek ki.

4. táblázat. Az oktatóval történő kommunikáció jellemzői hallgatói csoportok szerint (százszázalék).

	Elkötelezettek	Nem elkötelezettek
Tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget	53	53,8
A tananyagon kívül más témákról is beszélget	48,1	45
A jövőre vonatkozó tervekről beszélget	45,9	42,5
Közéleti kérdésekről beszélget**	41,5	36,4
Rendszeres e-mail kapcsolatban van*	31,3	27,7
Odafigyelt személy szerint a pályafutás alakulására*	29,7	26,2
Szépirodalomról, művészetről beszélget	29	26,2
Magánéleti problémákról beszélget	18,1	16,3

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014

Az oktatókkal történő kapcsolat kialakítása és fenntartása a 4. táblázat tanulsága szerint nem kizárólag a tanulmányokra korlátozódik. Igaz ugyan, hogy a tanítási időn kívül folytatott kommunikáció jelentős része a tudományos kérdések közelében marad, de jelentős a tananyagtól eltérő témák beemelése is. A hallgatók 40 százaléka partnerre talál az oktató személyében abban, hogy a továbbhaladásukról vagy a közélet történéseiről beszélgessenek. A szakmai kérdéseken, problémákon túlmutató kommunikációs irányok inkább az elkötelezett hallgatókra jellemzők. Úgy tűnik, ők igénylik, keresik a lehetőséget személyes terveik, meglátásaik, problémáik megosztására oktatóikkal. Soodak és munkatársai (1998) megfigyelésére visszautalva magyarázatul szolgálhat a tanári percepciók hatása: a kooperatív, aktív tanuló előrehaladását kedvezőbbnek látja a tanár, amivel eleve jobb teljesítményre ösztönzi.

A felsőoktatási térben szövődő intergenerációs és intragenerációs kapcsolatok tekintetében két jelenségre lettünk figyelmesek a vizsgált csoportjainknál. A nem elkötelezett hallgatók a „könnyebben elérhető” hallgatótársakkal (ti. saját csoporttársaikkal adott kommunikációs térben és időben, ami egyrészt kikerülhetetlen, másrészt kézenfekvő) vesznek részt intenzíven a tanulási-tanítási folyamatban, a „távolabbi” hallgatótársakkal már a tanulás világát kevésbé érintő társas kapcsolatokban találjuk őket. Az elkötelezett hallgatók saját szűk hallgatói miliőjüknel messzebbre mennek, komolyabb erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy a tudományközpontú diskurzusaikhoz partnert találjanak a hallgatói társadalomban. Hasonló habitust figyelhetünk meg az oktató-hallgató kontaktusban: a nem elkötelezettek jellemzően a tananyagra szűkítve keresik tanáraik társaságát (ami adott térben és időben, kikerülhetetlen, kézenfekvő), míg az elkötelezettek igyekeznek kiaknázni a szakmai kapcsolat sokoldalúságát saját professziójuk fejlesztése érdekében. A továbbiakban megfigyeljük, hogy mindez hatással lehet-e a felsőfokú tanulmányokra, a szakmai életpályára történő felkészülésre.

A KAPCSOLATI ÉS A PROFESSZIONÁLIS KULTÚRA ÖSSZEFÜGGÉSEI

A felsőoktatásban végzett hallgatói aktivitás közül két területet vizsgáltunk meg. Az első az ún. akadémiai tevékenység, amely a minimálisan elvárt tanulói teljesítményt meghaladó módon mutatja a hallgatók tanulmányi elkötelezettségét. Az akadémiai tevékenység index alkotásához olyan változókat vontunk be, amelyek a végzéshez szükséges alaptevékenységeken túlmutatnak, mint például a kutatócsoportba történő bekapcsolódás, publikálás, konferenciaszereplés, OTDK-n való részvétel, tanulmányi ösztöndíjak elnyerése.³ Az elkötelezettek 47 százaléka tartozik az akadémiai tevékenységekben eredményes hallgatók közé, a másik csoport 41 százaléka (a különbség nem szignifikáns ($P=0,083$)).

Az eddigiek alapján azt feltételeztük, hogy ez a különbség meghatározóbb lesz, mégpedig az elkötelezettek javára. Megfigyeltük ugyanis azt, hogy az ide tartozó hallgatók társaikkal és tanáraikkal egyaránt intenzív tudományos igényű kapcsolatot tartanak fent, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen jellegű kooperatív munkákhoz (például tehetséggondozás, szakkollégium, műhelymunka). Az indexet ezek után módosítottuk úgy, hogy kizárólag a felsőoktatási térben végzett plusz tevékenységek szerepeljenek benne (így kivettük a különböző nyelvvizsgákat és ösztöndíjakat), azonban az arányok nem változtak: az elkötelezettek 30 százaléka, a másik csoport 27 százaléka tekinthető így eredményesnek. (A csökkenés oka, hogy az említett tényezők felértékeltek az akadémiai tevékenység indexet, pl. középfokú nyelvvizsgával a megkérdezettek fele rendelkezik.) Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a tehetséggondozásban elkötelezett oktatók mindkét tanulói típushoz megtalálják az utat a közös munka során. (Többek között Heath (2002) mutat rá arra, hogy a közös tanulmányi siker nem a konzultációk gyakoriságán múlik, hanem azok minőségi elemein)

A felsőfokú tanulmányok során az elvárt mérték feletti tanulási befektetésként végzett tevékenységek területén tehát nem tapasztaltunk meghatározó különbséget. A kapcsolati és professzionális kultúra összefüggését a továbbiakban a konkrét tanulási folyamatra vonatkozó kérdéseken végzett elemzéseken vizsgáltuk, ahol szignifikáns eltéréseket találtunk. Az elkötelezett hallgató gyakrabban élt a következőkkel: kérdéseket tett fel az órán ($P=0,014$), kiselőadást készített ($P=0,006$), dolgozat beadása előtt gondosan javította azt ($P=0,026$), olyan dolgozaton dolgozott, amely több forrásból származó információ felhasználását és összevetését igényelte ($P=0,009$), több szemszögből is megközelített egy témát szóbeli vagy írásbeli feladatnál ($P=0,045$). A nem elkötelezettek nagyobb valószínűséggel mentek órára felkészülés nélkül ($P=0,009$), kevesebb időt szántak a kurzusokra való készülésre ($P=0,001$), kevesebb kötelező irodalmat olvastak ($P=0,007$), s gyakrabban fordult elő sikertelen vagy halasztott vizsga esetükben ($P=0,017$).

Az eredményekből megmutatkozik, hogy a két csoportba tartozó hallgatók tanulmányi beállítódása jelentősen eltér. A párkapcsolati magatartásuk miatt elkötelezett cso-

3 Az akadémiai tevékenység indexbe bevont változók: bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba, rendelkezem OTDK dolgozattal vagy poszterrel, előadtam vagy posztert készítettem konferencián (OTDK-n kívül), volt vagy van demonstrátori megbízásom, van legalább egy tudományos publikációm, részesültem legalább egyszer érdemösztöndíjban, részesültem egyéb tanulmányi ösztöndíjban, van felsőfokú komplex nyelvvizsgám, évfolyamfelelős/ csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be, valamilyen önálló alkotással rendelkezem (pl. program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás), rendelkeztem vagy rendelkezem egyetemi/főiskolai tehetséggondozó program ösztöndíjával, tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programnak, rendelkezem vagy rendelkeztem tudományos ösztöndíjjal, részesültem már legalább egyszer köztársasági ösztöndíjban, van középfokú komplex nyelvvizsgám. Átlag: 27,5, efelett akadémiaiilag eredményes, alatta nem eredményes.

portba tartozó hallgatók tanulmányi munkájukban is elhivatottak, s weberi értelemben értékrationális cselekvésként írható le a tudásra mint értékre tekintő attitűd (Weber, 1987). A saját bevallásukon alapuló válaszaik szerint minden tőlük telhetőt megtesznek, hogy az elvárásoknak megfeleljenek, s úgy tűnik, tudásuk gyarapítása megfontoltan és célirányosan zajlik. A lazább kapcsolati elköteleződéssel jellemezhető hallgatók tanulmányi kötelezettségeikben sem tűnnek eltökéltnak vagy állhatatosnak, könnyedén viszonyulnak a felsőfokú tanulmányaikhoz, viselkedésükben célrationális jegyeket hordoznak (Weber, 1987). Kérdés lehet, hogy vajon ez általános viszonyulást takar a tanulás iránt, vagy a diákévek meghosszabbításaként értelmezve negligálják a követelményeket és elvárásokat.

A tanulással kapcsolatos értékrendben a pozitív állításokat tartalmazó attitűdskálán nem volt jelentős eltérés: mindkét csoport tagjai hasonló arányban értettek egyet azzal, hogy természetes kölcsön adni a jegyzeteket, elolvasni a kötelező irodalmat, s az érdeklődés középpontjában álló tárgyakból alaposan fel kell készülni. A következő, inakceptábilis állításokkal azonban szignifikánsan a nem elkötelezettek értenek inkább egyet: elfogadható az órát rendszeresen ellőgni ($P=0,000$), elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át ($P=0,000$), elfogadható szakdolgozatot pénzért venni ($P=0,001$), elfogadható a rendszeres puskázás ($0,004$).

Amennyiben a felsőfokú tanulmányok végzését a teljes idős képzésben (nappali tagozat) tanuló fiatalok elsődleges feladatának definiáljuk, akkor a tanulás mint munka, az egyetem és főiskola mint munkahely értelmezhető. Ebben a kontextusban a tanulói habitus jelzésértékű lehet a majdani munkavállalói professzióra, természetesen számolva a személyiségfejlődéssel és a körülmények dinamikájának hatásával. Másfelől a kapcsolatok iránti beállítódás, a társadalmi tőkének a felsőoktatási intézmény falain belüli kovácsolása szintén előrevetíti a társadalmi, ezen belül a munkahelyi integráltság lehetséges irányait. Ezeket a meglátásainkat alátámasztják azok a vizsgálatok, amelyek a tanulás során tapasztalt motiváció és a munkavállalásban elért sikerek erős kapcsolatára hívják fel a figyelmet. Dunifon és Duncan (1998) például egy panelvizsgálat során azt tapasztalta, hogy a motiváció és az önirányítás szignifikánsan befolyásolja a későbbi munkaerő-piaci karriert (érdekes módon a kognitív képességekkel már nem lett meghatározó az összefüggés).

Az említett okok miatt kíváncsiak voltunk arra, hogyan alakul a két vizsgált csoport munkahelyre vonatkozó elképzelése. Egy pillantást vetve a pedagóguspályával kapcsolatos tervekre, viszonylag kis különbség adódik a pedagógusjelöltek és nem pedagógusi pályára készülők között ($P=0,027$): az elkötelezettek csoportjában 38 százalékos a pedagógusjelöltek aránya, a nem elkötelezettekénél 33 százalék. Az elkötelezettek pedagógusjelöltek 90 százaléka, a másik csoport 85 százaléka tervezi, hogy a végzést követően pedagógusként helyezkedik el. Arra a kérdésre, hogy miért jelentkeztek pedagógusképzésre, három szignifikáns eltérést találunk, mindegyik esetében a nem elkötelezettek jellemzően: könnyű volt bejutni ($P=0,002$), a vonzó diákelet ($P=0,005$), nem vették fel máshová ($P=0,03$).

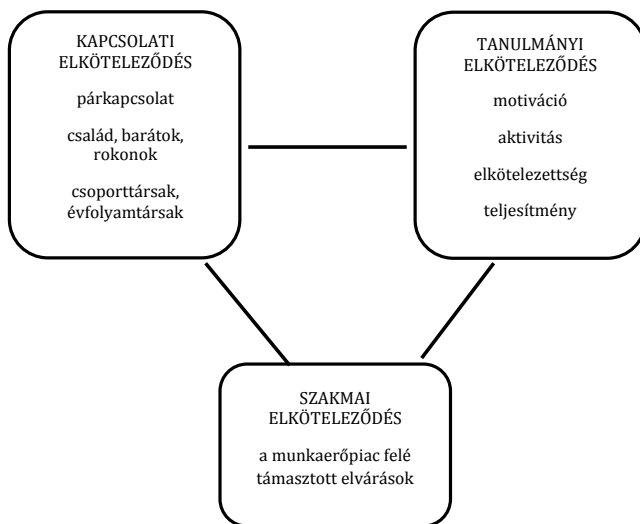
A munkavállalási jövőtervek vizsgálatánál a legerősebb összefüggést a szakma és a magánélet összehangolásának igényében találtuk ($P=0,002$): az elkötelezett hallgatók lényegesen nagyobb mértékű elvárása, hogy a jövőendő munkahelye mellett a családra is jusson ideje, illetve fontos, hogy a munkahely közel legyen a lakóhelyhez és az állás biztos legyen. A nem elkötelezettek szignifikánsan jellemző, hogy magas keresetre vágnak ($P=0,024$), szabadon akarnak dönteni a munkavégzés felől ($P=0,006$), szabadságra vágnak döntési helyzetekben ($P=0,016$), és nem akarnak megerőltető munkát ($P=0,05$). Az elképzelt szakmai út prioritásai mellett jól kibontakozik az is, hogy az elkötelezettek szá-

mára már a munkaerőpiacra történő kilépés előtt lényeges a majdani családi közösségben történő gondolkodás, míg a megkeresés idején ebben nem gondolkodóak egyénközpontúan rendezik be szakmai életüket a terveikben.

ÖSSZEGZÉS

A hallgatói adatbázison végzett elemzéseket az alábbi sematikus ábra foglalja össze. A három vizsgált terület közötti kapcsolatok az eddigi vizsgálatok alapján egyforma erősségűnek tűnnek, irányultságuk azonban (mi mire gyakorol hatást) további elemzést igényel.

1. ábra. A különböző irányú elköteleződés összefüggései.



Forrás: saját szerkesztés

Az eddigi eredményeket összefoglalva elmondható, hogy a párkapcsolatok terén megfigyelt kötődések mintázata rezonál a felsőoktatási térben kialakult interperszonális kontaktusokkal. A partnerkapcsolatok területén mélyebb elköteleződést, megfontoltságot mutató hallgatók komolyabb erőfeszítéseket tesznek kapcsolataik kialakításában és formálásában. A társadalmi tőke kialakítása és kiaknázása érdekében minőségi kapcsolatokat keresnek, nem elégszenek meg a könnyen elérhető, kínálkozó lehetőségekkel. Szűk baráti körük kialakításában szintén megmutatkozik a tudatos szelekció folyamata. Ugyanakkor a családtagokhoz, rokonokhoz, barátokhoz és az egykori tanárokhoz fűződő kapcsolatok mennyiségi és minőségi jellegében nem találtunk meghatározó eltérést a két csoport tagjai között. Úgy tűnik tehát, hogy az akadémiai miliő különös változást indukál a személyes és szakmai kapcsolati háló kialakításában.

Az akadémiai miliő hatása azonban nem terjed ki az ún. akadémiai tevékenységekre a két almintá összevetésében. Nem tapasztaltuk ugyanis, hogy a minőségi kapcsolatokkal rendelkező elkötelezettek meghatározóan aktívabbak lennének a kötelező tanulmányi elvárásokon túlmutató tevékenységekben.

Az egyetemeken és főiskolákon folytatott alapvetően elvárt tanulmányi tevékenységben azonban számos eltérést tapasztaltunk. Az elkötelezett csoport tagjai aktívan részt vesznek az órákon, teljesítik a követelményeket, megfelelő felkészültséget mutatnak. A másik csoportba tartozók kevesebb időt és energiát szánva a tanulásra „alulról” megközelítve teljesítik (vagy nem) az elvárásokat. A felsőfokú tanulmányok iránti attitűd ehhez hasonlóan meghatározóan eltérő arculatot mutat. Ez alapján feltételezhető, hogy a tanulás iránti általános beállítódásnak lehetünk tanúi, nem csupán a megváltozott körülmények és diákévek nyomán „oldódott ki”.

Érdekes volt megfigyelni, hogyan illeszkednek mindehhez a munka világára irányuló elképzelések, igények. Az elkötelezett hallgatók közösségi (családi) szintre emelik a munkahelyi, szakmai elvárásaikat, míg a másik csoportba tartozó fiatalok egocentrikus módon rendezkednek be, előtérbe helyezve az egzisztenciális elvárásokat. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulásba történő „aktív beruházó” hallgatói csoport, az elkötelezett hallgatók csoportja minőségi kapcsolatokat alakít ki maga körül, s a jövőben is aktív társadalmi tőkeberuházásban gondolkodik. A „passzív beruházó” nem elkötelezett hallgatók alacsony befektetések ellenére magas megtérülést várnak a munkaerőpiacon, amelyet gyenge kötések miatt várhatóan egyedül vagy laza kapcsolati hálóban kívánnak élvezni.

IRODALOM

- Alvidrez, Jennifer–Weinstein, Rhona S. (1999): Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 91.(4). 731–746.
- Bocsi Veronika–Engler Ágnes (2005): Felsőfokú képzésben résztvevők családtervezési attitűdjei. In: Pusztai Gabriella (Szerk.). *Régió és oktatás*. Európai dimenziók. Debrecen: CHERD. 183–190.
- Bourdieu (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (Szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula.
- Bukodi Erzsébet (2001): A házasságkötés időzítése az egyéni életútban. *Statistikai Szemle*. 79/4–5.
- Coleman, James S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (Szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula. 11–45.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. Vol. 77. No.1. 113–143.
- Dunifon, Rachel–Duncan, Greg J. (1998): Long-Run Effects of Motivation on Labor-Market Success. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 61. No. 1. 33–48.
- Engler Ágnes (2014a): Dilemmák felsőfokon – hallgatók családalapítási tervei. *Kapocs*. XIII. évf. (60) 2014. 1. 17–25.
- Engler Ágnes (2014b): *Hallgatói metszetek*. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen: CHERD-H.
- Hattie, John–Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1. 81–112.
- Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research and Development*. 27(1), 41–53.
- Heuser, B. L. (2007): Academic social cohesion within higher education. *Prospects*. 37. 3. 293–303.
- Hughes, Jan (2011): Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*. Vol. 112. No. 1. 38–60.
- Mainhard, Tim–Van der Rijst, Roeland–Van Tartwijk, Jan–Wubbels, Theo (2009): A Model for the Supervisor-Doctoral Student Relationship. *Higher Education*. Vol. 58. No. 3. 359–373.
- Makay Zsuzsanna (2013): Párkapcsolati magatartás és családalapítás a fiatalok körében. In: Székely Levente (Szerk.): *Magyar ifjúság 2012*. Budapest: Kutatópont.
- Moiseyenko, Olena (2005): Education and Social Cohesion: Higher Education. *Peabody Journal of Education*. Vol. 80. No. 4. Organizations and Social Cohesions. 89–104.
- Pongrácz Tiborné–Spéder Zsolt (Szerk.) (2002): *Népesség – értékek – vélemények*. Budapest: KSH–Népességtudományi Kutató Intézet.

- Pongrácz Tiborné (2009): A párkapcsolatok jellegzetességei. In: Monostori Judit–Öri Péter–S. Molnár Edit–Spéder Zsolt (Szerk.): *Demográfiai portré*. Budapest: KSH–Népességtudományi Kutató Intézet. 9–19.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmező közösségek. Budapest: Új Mandátum.
- Soodak, Leslie C.–Podell, David P.–Lehmann, Paulie R. (1993): Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*. 27. (1). 66–81.
- Spéder Zsolt (2004): Gyermekvállalás és a párkapcsolatok átalakulása. In: Kolosi-Tóth-Vukovich (Szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest: Társi. 137–151.
- Statisztikai Tükör (2014): Családtípusok és párkapcsolati formák változása a népszámlálási adatok tükrében. VII. évf. 115. sz.
- Szabó Andrea–Bauer Béla (Szerk.) (2009): *Ifjúság 2008*. Gyorsjelentés. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Temesváry Zsolt (2014): Fiatalkor családalapításához, házassághoz és gyermekvállaláshoz kapcsolódó attitűdjei a családi minták tükrében. In: *Családpolitikai kutatások 2011–2014*. Budapest: NCSSZI.
- Tournaki, Nelly (2003): Effect of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Student Success. *The Journal of Educational Research*. Vol. 96/5.
- Utasi Ágnes (2004): *Feláldozott kapcsolatok*. A magyar szingli. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.
- Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom: a megértő szociológia alapvonalai*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

PEDAGÓGUSHALLGATÓK NEMZETKÖZI TANULMÁNYI MOBILITÁSI TERVEI

Dusa Ágnes Réka

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy feltárja a Partium határ menti régió pedagógusjelölt hallgatóinak nemzetközi hallgatói mobilitási terveit és az azt segítő, illetve akadályozó tényezőket. A pedagógusjelölt hallgatók mobilitási mintázatait, attitűdjeit a nem pedagógusjelölt hallgatók mobilitási terveivel hasonlítjuk össze, ami az eredmények értelmezését teljesebb felsőoktatási keretbe helyezi.

A kérdés aktualitását azok az oktatás-politikai és felsőoktatás-kutatási eredmények adják, melyek szerint a nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvétel hozzájárul olyan speciális kompetenciák elsajátításához, melyek a szakmai előrejutásban és a munkaerőpiaci elhelyezkedésben is előnyhöz juttatják a hallgatókat. Másrésről viszont a csereprogramokból való kimaradás így a tömegesedett felsőoktatásban új típusú egyenlőtlenségek kialakulásához vezethet.

Jelen tanulmány az IESA-TESSCEE II. 2014 hallgatói adatbázisra támaszkodik (N=1792). A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai adatai alapján meglepő módon a pedagógushallgatók magasabb mobilitási tapasztalatokkal és tervekkel rendelkeznek a többi hallgatóhoz képest. A Partium régióban végzett korábbi hallgatói adatfelvételek eredményeihez hasonlóan e kutatás is megerősítette, hogy a nemzetközi mobilitást előmozdítja a szülők magas iskolázottsága, a család magasabbra értékelt szubjektív anyagi helyzete és a hallgató nyelvtudása. A visszatartó tényezők négy faktorba rendeződtek, ám csak az első faktorban (individuális, tanuláshoz köthető félelmek) mutatkozott különbség a pedagógusjelöltek és a többi hallgató között.

NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A nemzetközi hallgatói mobilitás számos tanulmányban (és felsőoktatás-politikai elemzésben) egyéni vagy intézményi eredményességi tényezőként jelenik meg, míg más kutatók ugyan a mobilitást önmagában nem tekintik felsőoktatási eredményességnak, ám sok szempontból próbálják kimutatni a felsőoktatás nemzetköziesedésének és a külföldön való (rész)tanulmányok hatásait. Az utóbbi tárgyra fókuszáló kutatások is többrétűek abból a szempontból, hogy elsősorban munkaerő-piaci fókusszal a humántőke-fejlesztésre koncentrálnak-e, vagy a felsőoktatási eredményességet helyezik a középpontba, esetleg valamilyen attitűdformálódást (például a tolerancia növekedését, világra való nyitottságot, önbizalom növekedését) emelnek ki.

Általánosságban a hallgatói mobilitás pozitív hatásait korábban már összefoglaltuk (Dusa, 2015), ezúttal csak néhány főbb megállapítást idézünk fel. Nash hetvenes évekbeli amerikai kutatása szerint a külföldön való tanulás során a mobil hallgatók személyes autonómiája megerősödik, és az önképük árnyaltabbá válik, ám – a szerző hipotéziseivel el-

lentétben – a diákok toleranciájára nem volt hatással az egy év idegen kultúrában eltöltött idő, a magabiztossága és önbizalma pedig csökkent a mobil hallgatóknak (Nash, 1976). Több elemzés is megerősíti, hogy a tanulmányi mobilitás pozitívan hat a nyelvtudásra. A szókincs, valamint a magabiztos szóbeli és írásbeli kommunikációs készségek fejlődése mellett, a nyelvtanulási attitűdjeikre is kihat a külföldi tapasztalat: hazatérve a hallgatók hosszabb ideig igyekeznek megőrizni idegennyelv-tudásukat, magabiztosabban használják a megszerzett nyelvtudást (Dwyer, 2004), és új nyelveket is szívesen kezdenek el tanulni (Norris & Steinberg, 2008).

A külföldi tanulás másik haszna az egyén számára abban nyilvánul meg, hogy a világ-ra, újdonságokra való nyitottságuk növekszik. Ez akadémiai szinten is megmutatkozhat, például abban, hogy a hallgatók a hazatérésük után több tudományterületen is kipróbálják magukat, több diplomát szereznek (Norris & Steinberg, 2008), PhD-képzések felé is nyitottabbá válnak, valamint könnyebben létesítenek nemzetközi szakmai kapcsolatokat (Dwyer, 2004; Messer & Wolter, 2007). A mobil hallgatók munkaerő-piaci helyzete is előnyösebb (Dwyer, 2004), nyitottabbak a multinacionális vállalatok felé, illetve az olyan munkakörök iránt, ahol más nyelvű és kultúrájú emberekkel kell kommunikálni, együtt dolgozni (Norris & Steinberg, 2008; Franklin, 2010). Teichler és munkatársai kritikusabban értelmezik a diákmobilitás munkaerő-piaci hasznát. Az Erasmus mobilitási program évenkénti felméréseit elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy a nemzetközi oktatási tapasztalat munkavállalási előnyei még a kilencvenes években jelentősek voltak, ám napjainkra jelentősen lecsökkentek (Teichler et al., 2011). Sutton és Rubin (2004) viszont arra figyelmeztet, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás – és általában a felsőoktatás – eredményessége során objektív statisztikai adatokat használnak (beíratkozók száma, lemorzsolódás, végzők aránya, könyvtár ellátottsága stb.), míg bizonyos, nehezen mérhető készségek (például fejlett kritikus gondolkodás, szóbeli kifejezőkészség, íráskészség) kimaradnak a vizsgálatokból. Sutton és Rubin kutatása szerint az önállóság, találékonyság, a világban való kiigazodás képessége mind a tanulmányi, mind a munkahelyi eredményesség során fontos tényezők lehetnek, s a hallgatói mobilitásban résztvevők e készségei – a kutatás szerint – fejlettebbek voltak. Suttonékhoz hasonlóan Franklin is nehezen mérhető készséget, az interkulturális kompetenciát mérte fel, s azt állapította meg, hogy a külföldön tanulók magasabb értékeket értek el (Franklin, 2010).

Kifejezetten pedagógusjelöltek mobilitási tapasztalataival, a külföldön való tanulás akadémiai, munkaerő-piaci vagy egyéni készségekre, képességekre ható pozitív vagy negatív eredményeivel viszonylag kevés tanulmány foglalkozik. Aydin angol nyelvszakos ERASMUS programban résztvevő török pedagógushallgatókat vizsgált. Egyrésről kimutatható volt a nyelvi fejlődés: a szövegértési, írásbeli, szóbeli és kiejtésbeli fejlődés mellett a hallgatók szókincsa is bővült, s magabiztosabban használták az idegen nyelvet. Az igazán izgalmas eredmények témánk szempontjából azonban a szakmai fejlődésbeli változások. Aydin azt emelte ki, hogy a hallgatók sokkal tudatosabban viszonyultak a különböző oktatási és intézményi folyamatokhoz és rendszerekhez, és átvettek korábban nem használt nyelvtanítási módszereket. Viszont az ő esetükben is problémákat okozott a bürokráciában való eligazodás, valamint a küldő és fogadó intézmény tantervei közötti jelentős eltérés (Aydin, 2012).

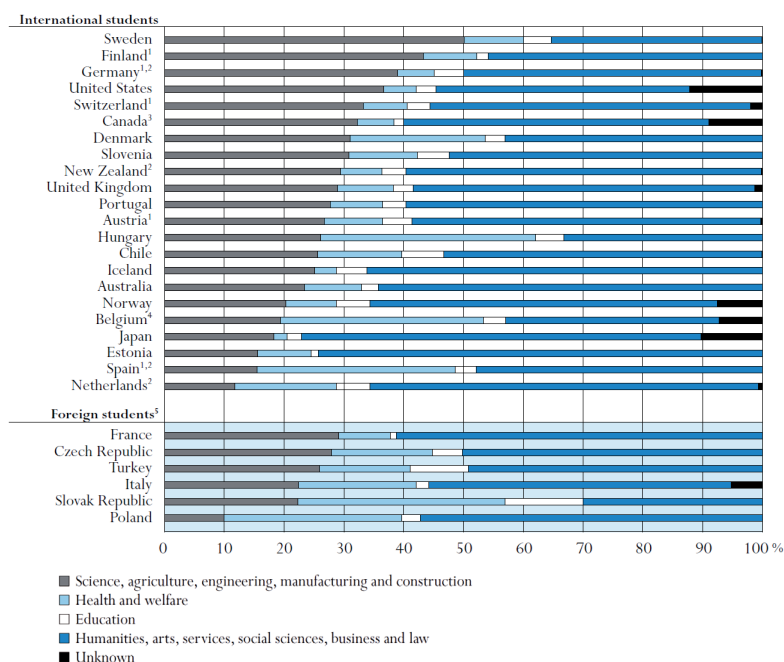
Jaritz (2011) szerint azért lenne szükség a pedagógusképzésen belül növelni a nemzetközi csereprogramokat, mert azáltal a legkönnyebb elsajátítani az interkulturális kompetenciához és a magabiztos idegennyelv-tudáshoz szükséges készségeket, melyek viszont a későbbi élethosszig tartó tanulást (és a szakmai professzionalizációt) előlegezik meg. Jaritz

szerint a fiataloktól egyre inkább elvárják a globális folyamatok átlátását, a globalizálódó világban való eligazodást. Erre azonban akkor képesek legjobban felkészülni, ha a tanáraiik saját tapasztalatokkal, magas szintű interkulturális kompetenciákkal, a világra való nyitottsággal rendelkeznek.

Mindezek után érdemes azt is áttekinteni, hogy a pedagógusjelöltek milyen arányban részesülnek a nemzetközi hallgatói mobilitás nyújtotta pozitív hatásokból, azaz mennyien tanultak külföldön hosszabb-rövidebb ideig.

A pedagógusjelöltek tanulási célú nemzetközi mobilitásáról legszélesebb körű nemzetközi adatokkal az OECD rendelkezik. Az 1. ábrán azt látjuk, hogy a különböző országokban tanuló fiatalok milyen képzési területekre járnak. A pedagógusképzések minden országban alacsony értéket mutatnak, ugyanakkor a statisztika tudományterületi besorolása torzíthat, hiszen nagyon sok képzést és szakot egybevon.

2. ábra. A nemzetközi és a külföldi hallgatók képzési területek szerinti megoszlása befogadó országoként.



Forrás: Education at a Glance (2010, p. 322.)

Jaritz (2011) az ERASMUS mobilitási program 2004/2005-ös, 2005/2006-os és a 2006/2007-es tanévre vonatkozó adatait elemezte (1. táblázat). Összességében elmondható, hogy az európai diákcseraprogram esetében a társadalomtudományi területen kirajzolódó kis arányú csökkenést leszámítva minden megnevezett tudományterületen – a pedagógusjelöltek között is – tanévről tanévre emelkedett a résztvevők aránya. Ugyanakkor sajnos az is látszik, hogy a pedagógusjelöltek az agrártudományi hallgatókkal együtt alacsony arányban vesznek részt a külföldi részképzésekben.

1. táblázat. Az ERASMUS mobilitási programban résztvevők tudományterületeken belüli aránya (%).

Tudományterület	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Gazdaságtudományok	20,36	20,52	21,05
Nyelvtudományok, idegen nyelvek	14,94	15,18	15,29
Társadalomtudományok	11,8	11,31	11,16
Műszaki tudományok, Technológia	10,8	10,99	10,91
Pedagógusképzés	3,15	3,13	3,21
Agrártudományok	1,86	1,94	1,93

Forrás: Jaritz (2011)

A 2011/2012-es tanévre vonatkozó másik ERASMUS-statisztika a mobil hallgatók tudományterületek közötti megoszlását mutatja. Ebben az adatsorban az látszik, hogy a cserediákok 3,5 százaléka vett részt pedagógusképzésben, míg 41,4 százalékuk társadalomtudományi, gazdasági vagy jogi területen, 21,9 százalékuk bölcsészettudományi és művészeti, 15,1 százalékuk pedig valamilyen műszaki terület képzésében tanult. A pedagógusképzéshez hasonlóan alacsony az agrárképzésben (1,7%) és a szolgáltatások területén tanulók (2,1%) bekapcsolódása a nemzetközi hallgatói mobilitásba (European Commission, 2013).

Az Eurostudent 2013-as hazai felmérése alapján a magyarországi hallgatók ERASMUS részvételére az jellemző, hogy leggyakrabban a bölcsészettudományi területeken tanulók (7,8%-uk), közöttük is a nyelvszakosok egészítik ki a hazai képzésüket külföldi félévekkel. Mellettük a gazdasági (6,8%) és társadalomtudományi területekhez (6%) tartozó szakok diákjai vettek már részt kredit-mobilitásban. A legalacsonyabb arányban pedig a közigazgatási, rendészeti és katonai (a válaszadók 1,3%-a), valamint az informatikai képzésekre (1,3%) járó válaszadók vettek részt külföldi részképzésben. Szintén alacsony arányban tanulnak külföldön a pedagógusképzésben tanulók (a válaszadók 2,5%-a). Az Eurostudent felmérés a megvalósult mobilitás mellett a tervekre is kíváncsi volt, s igazán ekkor ugrik ki a pedagógusjelöltek motiválatlansága, hiszen csupán 16,4 százalékuk mondta, hogy nem tanult még külföldön, de tervezi, szemben az orvos- és egészségügyi képzésben résztvevőkkel, akik körében szintén csak 2,5 százalék volt már külföldi egyetem diákja hosszabb-rövidebb ideig, ám további 34 százalék még szeretne külföldön tanulni. A magas mobilitási aránnyal rendelkező képzési területek hallgatói között a mobilitási tervek is magasak (Kiss, 2014).

Más szemszögből, de 2010-ben is hasonló eredmények mutatkoztak a magyar mobil hallgatók között. Kasza Georgina (2010) a mobil hallgatók tudományterületek közti eloszlását vizsgálta meg a Diplomás kutatás 2010-es adatbázisban. Ez alapján az látszik, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitásba az egyetemi évek során bekapcsolódó hallgatók 39 százaléka gazdaságtudományi, 21,6 százaléka bölcsészettudományi, 8,3-8,3 százaléka jogi-igazgatási és műszaki területen tanult. A nemzetközi hallgatói mobilitásban alacsonyabb arányban résztvevő szakok sorrendben a következők voltak: orvos- és egészségügyi tudomány (6,1%), társadalomtudomány (6,1%), informatika (3,8%), agrár (3,4%) és végül a pedagógusképzés (2,3%) és a természettudomány (1,1%).

A diplomás pályakövető rendszer (DPR, 2011) az abszolvált hallgatók egykori felső-

oktatási mobilitását mérte fel, s ez a felmérés is a pedagógusképzésben résztvevő diákok alacsony mobilitási részvételéről számolt be. A teljes képzés alatt a pedagógusjelöltek 5,7 százaléka végzett külföldi résztanulmányokat, de szintén alacsony arányban tanultak külföldön az informatikusok (6,1%), a közigazgatási, valamint a rendészeti és katonai képzés diákjai (6,1%) is. Hozzájuk képest a legmobilabbak a megvalósult mobilitást tekintve a jogi (13,3%), a művészeti (15,3%) és a bölcsész (15,4%) képzési területek hallgatói. Kiss ezt úgy összegezte, hogy az alacsony presztízsű szakokra járók kevésbé mennek külföldre, míg a nemzetközi szinten is magas presztízsű szakokra járók nagyobb eséllyel pályáznak külföldi ösztöndíjakra (Kiss, 2014).

Megjegyezzük, hogy az összefüggés nem közvetlen oksági, hanem valószínűleg egy harmadik okra, a magasabb státusra és az ezzel összefüggő jobb nyelvtudásbeli és gazdasági helyzetre vezethető vissza.

ELEMZÉS

Az elemzés során alapvetően az IESA-TESSCEE II. 2014 hallgatói adatbázisra támaszkodtunk (N=1792). Néhány esetben az összehasonlítás miatt a TESSCEE I. 2014 pedagógus-hallgatókkal készített adatbázist is felhasználtuk (N=306).¹

MOBILITÁSI KÉRDÉSEK BEMUTATÁSA

Az empirikus adatfelvétel során a hallgatók nemzetközi tanulmányi mobilitását több kérdéssel is vizsgáltuk. Egyrészt érdekelt minket az, hogy vettek-e már részt csereprogramban a hallgatók hosszabb-rövidebb ideig a felsőoktatási éveik alatt, s mely országokban. Az előzetes mobilitási tapasztalatok ugyanis előrevetíthetik a nyitottságot a későbbi nemzetközi tanulmányok felé. Továbbá a hallgatók mobilitási terve is érdekesek, ezért megkérdeztük azt is, hogy szeretnének-e a felsőoktatási éveik alatt külföldön tanulni, s ha igen, mely országokban.

A megvalósult és tervezett hallgatói mobilitás mellett fontos a mobilitásból kimaradókkal is foglalkozni: vajon milyen nehézségek, akadályok állnak a külföldi tanulmányok útjában? Egyszerű motivációhiány vagy más tényezők is gátolják a mobilitást? Ezt a kérdéskört egy tizenkét ítemes kérdéssorral mértük fel.

A továbbiakban először a mobilitási tapasztalatok, majd a mobilitási tervek adatait tekintjük át, mielőtt a részletesebb elemzésekbe belekezdenénk.

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁSOK

Az összes megkérdezettből 1702-en válaszoltak a korábbi felsőoktatási mobilitási tapasztalatokat firtató kérdésre. A válaszadók 11,2 százaléka (201 fő) járt már külföldön egyetemi vagy főiskolai hallgatóként. A férfiak 13 százaléka, míg a nők 11,2 százaléka válaszolt igennel a kérdésre, bár a korábbi tanulmányi tapasztalat és a nem közötti összefüggés nem

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

szignifikáns. A felsőoktatási intézmény országa szerint már mutat szignifikáns összefüggést a korábbi tanulmányi mobilitás. Arányait tekintve a Debreceni Egyetem hallgatói rendelkeznek a legkevesebb külföldi tanulmányi tapasztalattal, körükben 9,4 százalék volt azok aránya, akik már jártak külföldön tanulmányi céllal. A többi magyarországi intézmény esetében ez az arány csak picit magasabb (12,8%), hasonlóan a megkérdezett erdélyi és partiumi (13,1%) valamint a délvidéki hallgatókhoz (14,3%). Legmagasabb mobilitási tapasztalatai a kárpátaljai intézmények hallgatóinak vannak, köztük 20,2 százalék tanult már külföldön hosszabb-rövidebb ideig. Igaz, a nem magyarországi megkérdezettek – és ez különösen igaz a kárpátaljai részmintára – Magyarországot nevezte meg egykori külföldi tanulmányai országaként (a kárpátaljaiak 16,2%-a, a romániaiak 10,2%-a és a délvidékiek 7,9%-a). Átlagosan 4 hónapot töltöttek külföldön a hallgatók, de a legtöbben rövid ideig folytattak külföldi tanulmányokat (73 fő egy hónapot, 33 fő két hónapot).

Érdekes, hogy a mobilitásban való részvétel, vagy az abból való kimaradás nem mutatott szignifikáns összefüggést se a szülők iskolázottságával, se a család objektív vagy szubjektív gazdasági helyzetével, se a 14 éves kori lakóhely településtípusával. A nyelvvizsgával való rendelkezés és a mobilitási tapasztalatok között azonban már erős és szignifikáns kapcsolat van ($P=0,000$) (2. táblázat). Azt láthatjuk, hogy minél több és magasabb fokú nyelvvizsgája van valakinek, annál nagyobb eséllyel volt már külföldön. Persze az ok-okozati összefüggés nem egyértelmű: mivel nem tudjuk, hogy a nyelvvizsgát a kiutazás előtt vagy után szerezték a megkérdezett hallgatók, így ebből az összevetésből nem derül ki egyértelműen, hogy a nyelvtudás miatt vágtak bele bátrabban a külföldi utakba, vagy a külföldi tapasztalat miatt szereztek nyelvvizsgát a hallgatók.

2. táblázat. A nyelvvizsgák és a mobilitási tapasztalat közötti összefüggés (oszlopszázalék).

	Nincs nyelvvizsgája	Középfokú nyelvvizsgája van	Felsőfokú nyelvvizsgája van	Közép- és felsőfokú nyelvvizsgája is van	Összesen (fő)
Tanult már külföldön a felsőoktatási éveit alatt	9,8	11,4	14,6	25,5	201
Nem tanult külföldön a felsőoktatási éveit alatt	90,2	88,6	85,4	74,5	1501
Összesen (fő)	840	677	48	137	1702

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelölt hallgatók mobilitási tapasztalatai között egészen erős összefüggést lehet kimutatni: a pedagógusjelöltek között többen jártak már külföldön (3. táblázat). Az eredményeket viszont árnyalja az, hogy a pedagógusok között sok a nem magyarországi intézménybe járó hallgató, akik viszont magas mobilitási tapasztalattal bírnak. Ezért azt gondolhatnánk, hogy miattuk lesz erős az összefüggés. Ha csak a magyarországi intézményekre, vagy ha csak a Debreceni Egyetem hallgatóira szűkítjük le a mobilitási tapasztalatokat, azt látjuk, hogy a pedagógusképzésben való részvétel és a korábbi külföldi tanulmányok közötti szignifikáns kapcsolat megszűnik.

Viszont még így is (mind a csak magyarországi intézményekre, mind a csak debreceni hallgatókra szűkített minta alapján) kimutatható, hogy a pedagógusjelöltek között tendenciaszerűen többen nyilatkoztak úgy, hogy már tanultak külföldön az eddigi felsőoktatási éveik alatt.

3. táblázat. Megvalósult és tervezett nemzetközi hallgatói mobilitás a pedagógushallgatók körében (sorszámalék).

		Igen válaszok	Nem válaszok
Mobilitási tapasztalatok	Pedagógusjelöltek	16,6	83,4
	Nem pedagógusjelöltek	9	91
Mobilitási tervek	Pedagógusjelöltek	39,2	60,8
	Nem pedagógusjelöltek	30,8	69,2

Megjegyzés: A megvalósult mobilitási tapasztalatok esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$.

A tervezett mobilitás esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,001$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Most térjünk át a tervezett, jövőbeli mobilitásra. Az összes megkérdezett hallgató 34,1 százaléka (559 fő) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy tervezi-e, hogy a felsőoktatási éve alatt külföldön tanuljon. A TESSCEE első hulláma során (N=306) csak elsőéves pedagógusjelölteket kérdeztünk meg, akik körében kicsivel magasabb, 40,1 százalék tervezte a külföldi résztanulmányokat. A második adatfelvétel során nemcsak pedagógusjelöltek töltötték ki a kérdőívet, ám a nem pedagógusjelöltekkel összevetve újból azt látjuk, hogy a leendő pedagógusok sokkal nagyobb tanulási mobilitási nyitottsággal jellemezhetők: ahogy a 3. táblázat utolsó két oszlopában látjuk, a megkérdezett pedagógusjelöltek 39,2 százaléka vágyik külföldön tanulni, míg ugyanígy a nem pedagógusjelölt hallgatóknak csak 30,8 százaléka válaszolt igennel ($P=0,001$).

A csak pedagógusjelöltek csoportján belül a nyelvszakosság jelenthet még komoly választóvonalat a külföldi tanulási célokban. A nyelvszakos hallgatók esetében a szakjuk szerint az adott idegen nyelv gyakorlása anyanyelvi környezetben és az idegen nyelv országának megismerése a tanítás során is felhasználható tapasztalat. A hallgatók válaszai alapján is az rajzolódik ki, hogy a nyelvszakos pedagógusjelöltek több mint fele (58,1%) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy tervezi-e, hogy külföldön tanul, míg a nem nyelvszakos pedagógusjelöltek között 37 százalék volt ugyanez az arány ($P=0,001$).

Korábbi adatfelvételeinkben (TESSCEE I. 2014, HERD 2012²) érdekes eltérések mutatkoztak a vizsgált felsőoktatási régiókn belül országonként. Az intézmények országa szerint a jövőbeli mobilitást tekintve a TESSCEE első adatfelvételekor az elsőéves pedagógusjelölt hallgatók esetében a magyarországi hallgatóknak 31,9 százaléka, a romániai felsőoktatási intézménybe járóknak pedig 30,5 százaléka válaszolta azt, hogy tervezi a külföldi tanulmányokat, míg az ukrainai képzésben résztvevőknél ez az arány 62,7 százalék volt. Hasonló eredmények születtek a 2012-es HERD adatfelvételkor is, mikor a tanulási és munkavállalási célú mobilitást tekintve szintén az ukrainai hallgatók mutattak nagyobb

² Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HURO/0901/253/2.2.2.) Kutatásvezető: Kozma Tamás

mobilitási terveket (Dusa, 2012). A 2015-ös adatfelvételekor is hasonló szignifikáns eredmények mutatkoztak: az összes válaszadót vizsgálva azt látjuk, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak 30,9 százaléka, a kutatásba bevont egyéb magyarországi intézmények hallgatóinak csak 17,6 százaléka, az erdélyi és partiumi diákok 38,8 százaléka tervez külföldi felsőoktatási tanulmányokat (4. táblázat). A kárpátaljaiak körében – hasonlóan az előző évek trendjeihez – kimagaslóan nagy a mobilitást tervezők aránya: 63 százalék. Korábbi vizsgálatainkban délvidéki kitöltők még nem voltak, így nincs összehasonlítási alapunk, ugyanakkor érdekes megjegyezni, hogy a 2014 őszen készült IESA-TESSCEE II. vizsgálat szerint körükben volt a legalacsonyabb a külföldi egyetemre vagy főiskolára vágyók aránya, csupán 6,8 százalék. Igaz, hogy az alacsony elemszám miatt, s azért, mert itt kizárólag pedagógusjelölteket kérdeztünk meg, óvatosan kell értelmeznünk az eredményt, minden esetre a későbbiekben – amennyiben lesz rá lehetőségünk – érdemes lesz odafigyelni arra, hogy ez tartós különbség-e az intézmények országai között ($P=0,00$).

4. táblázat. Külföldi tanulmányi tervek a felsőoktatási intézmény országa szerinti bontásban (a „Tervezed-e, hogy felsőoktatási éveid alatt külföldön tanulj?” kérdésre adott „igen” válaszok százalékos aránya).

	Összes hallgató	Pedagógusjelöltek
Ukrajnai intézményekben tanulók	63	63,8
Romániai intézményekben tanulók	38,8	37,1
Debreceni Egyetemen tanulók	30,9	28,1
Egyéb magyarországi intézményekben tanulók	17,6	24,2
Szerbiában tanulók	6,8	6,8

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A két nem között nem találtunk szignifikáns különbségeket a mobilitási terveket illetően, ám mind a teljes mintán, mind a pedagógusjelöltekre szűkített elemzéskor tendenciásként a férfiak magasabb arányú mobilitási tervei mutatkoztak meg.³ A gyerekkori lakóhely településtípusa elég komoly szignifikáns összefüggést mutat a későbbi tanulmányi mobilitási tervekkel. A falun, tanyán felnővők körében 33,4 százalék szeretne majd külföldön tanulni, a kisebb városban felnővők körében ez az arány alacsonyabb, 30,1 százalék, s a legmagasabb a 14 éves korukban megyeszékhelyen, fővárosban élők körében (40,5%). A csak pedagógusjelöltekre leszűkített vizsgálat szintén szignifikáns ($P=0,05$) összefüggést mutat, s hasonló módon egy kisebb hullám fedezhető fel a 14 éves kori lakóhely településtípusa és a mobilitási tervek között. A faluban felnövekvők 38,8 százaléka tervez külföldi tanulmányokat, a kisebb városokból származók 32,5 százaléka, míg a 14 éves korukban megyeszékhelyen, fővárosban élőknek már 47,4 százaléka mondott igent. A legkisebb településtípusokon felnővők nagyobb mobilitását az is magyarázza, hogy a legmagasabb mobilitással rendelkező ukrajnai diákok többsége faluban nőtt fel a kárpátaljai települési viszonyok sajátossága miatt. Ezt az egyedi jellegzetességet leszámítva a szakirodalomban

3 A nemzetközi adatfelvételek azt mutatják, hogy a megvalósuló mobilitásban a lányok vannak többségben.

a települési lejtő hatása mutatható ki a nemzetközi hallgatói mobilitásban, azaz hogy a nagyvárosi háttér elősegíti a későbbi mobilitást (Bauwens et al., 2008).

A szülők iskolázottsága és a mobilitási tervek között szintén szignifikáns összefüggést tudunk kimutatni (5. táblázat). Az apa/nevelőapa iskolázottsága is hatással van a gyermeke mobilitási terveire ($P=0,02$), de az édesanya/nevelőanya hatása még ennél is erősebb ($P=0,00$). Mindkét esetben azt látjuk, hogy minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál nagyobb eséllyel tervez a gyermek külföldi tanulást. A pedagógusjelöltek körében csak az anya végzettsége mutatott szignifikáns összefüggést: ebben az esetben is a szülői iskolázottság növekedése a mobilitási tervek magasabb arányával jár együtt. A nemzetközi és hazai szakirodalomból pedig azt is tudjuk, hogy a végül magvalósuló tanulmányi célú mobilitásban is nagy szerepe van a szülők iskolázottságának: a hosszabb-rövidebb ideig másik országban tanuló felsőoktatási hallgatók között több az iskolázottabb szülők gyermeke (Bauwens et al., 2008; Czákó & Koltói, 2012).

5. táblázat. A szülők iskolai végzettségének hatása a hallgatók nemzetközi tanulási mobilitási tervére (a „Tervezed-e, hogy felsőoktatási éveid alatt külföldön tanulj?” kérdésre adott „igen” válaszok) (sorszázalék).

		Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú	P
Összes hallgató	Anya legmagasabb iskolai végzettsége	20,4	31	41,6	0,000
	Apa legmagasabb iskolai végzettsége	27,2	32,2	39,5	0,02
Pedagógusjelöltek	Anya legmagasabb iskolai végzettsége	22,4	37,5	47	0,007
	Apa legmagasabb iskolai végzettsége	30	39,4	41,1	NS

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Végül még a tervezett mobilitás és a család anyagi helyzete közötti kapcsolat feltárására is lehetőségünk volt. A kérdőívben több, objektív és szubjektív anyagi helyzetre vonatkozó kérdés is szerepelt. Az összevont objektív gazdasági tőkeadatunkat egy tíz ítemes kérdéssor⁴ összevonásával alkottuk meg. Az összevont itemsor esetében az összes hallgató válaszáinak átlaga 6,1 lett, ezért a maximum hat felsorolt lehetőségre igennel válaszolókat átlagos vagy az alatti objektív gazdasági helyzetűeknek, a minimum hét itemre igennel válaszolókat pedig átlagon felüli objektív gazdasági helyzetűeknek tekintettük. Az összevont objektív gazdasági tőkeadat nem mutatott szignifikáns összefüggést a tanulási célú mobilitási tervekkel, ám tendenciaszerűen mégis azt látjuk, hogy az átlag feletti objektív tőkével rendelkező családok gyermekei magasabb arányban szeretnének külföldön tanulni, s a pedagógusjelöltekre leszűkített vizsgálatkor is ugyanez a tendencia rajzolódott ki – szintén nem szignifikáns eredménnyel.

4 A teljes kérdés: „Jelöld be, amivel a családod rendelkezik!” A 10 item: saját ház, lakás; nyaraló, hobbitelek; plazma TV, LCD TV; asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel; táblagép, e-book olvasó; mosógatógép; klíma; okostelefon; személyautó

A szubjektív anyagi helyzetet, azaz hogy a hallgató hogyan értékeli családjá anyagi helyzetét, két kérdéssel is felmértük. Egyrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgató a saját családjá anyagi helyzetét hogyan értékeli az országában élő többi családéhoz képest. Másrészt egy négy kijelentésből álló itemsorból⁵ lehetett kiválasztaniuk, hogy melyik jellemzés a leginkább igaz a családjukra. Utóbbi esetben szintén csak tendenciaszerű, de nem szignifikáns eredményeket kaptunk. Azon hallgatók körében, akik mindennapi gondokkal küzdenek (az alacsony elemszámok miatt az utolsó két kategóriát egybevontuk, így 176 fő tartozik ebbe a csoportba), mindössze 29,5 százalék tervez külföldi tanulást. A legtöbb válaszadó (929 fő, az összes megkérdezett 60,5 százaléka) úgy értékelte családjá anyagi helyzetét, hogy mindenük megvan, de jelentősebb kiadásra már nem telik nekik. A mobilitást tervezők aránya azért egy picivel magasabb körükben, 34,3 százalékuk válaszolt igennel arra a kérésre, hogy szeretne-e külföldön tanulmányokat folytatni. Végül a harmadik, legjobb anyagi helyzetű csoport (467 fő, azaz az összes válaszadó 28,4 százaléka tartozott ide) 36,6 százaléka tervez külföldi tanulást. Mivel az eredmény nem szignifikáns, ezért ezeket az adatokat szintén óvatosan kell kezelni, ám újból kirajzolódik az, hogy a magasabb anyagi tőkével rendelkezők körében gyakoribbak a mobilitási tervek.

A szubjektív anyagi helyzetet felmérő másik kérdés már erős szignifikáns együttjárásról árulkodik (6. táblázat). A hallgatók egy kilencfokú Likert-skálán nyilatkozhattak arról, hogy szerintük a családjuk milyen anyagi helyzetben van az országban élő átlagos családokhoz képest, ahol az 1 jelentette a legszegényebbeket, a 9 pedig a leggazdagabbakat. Az összes hallgató átlaga 5,1 volt, ez alapján két csoportra bontottuk a hallgatókat, létrehozva az átlagos vagy az alatti anyagi helyzetű csoportot, illetve az átlag feletti anyagi helyzetű csoportot. A mobilitási terveikkel összevetve – a nemzetközi szakirodalom eredményeihez hasonlóan – mi is azt az eredményt kaptuk, hogy azok, akik a saját családjukról úgy gondolják, hogy jobb anyagi helyzetű az országukban élő átlagos családokhoz képest, azok körében magasabb azok aránya, akik gondolkoznak azon, hogy a későbbiekben külföldi egyetemre vagy főiskolára járjanak ($P=0,006$). A különbség még a pedagógusjelöltekre leszűkítve is megmarad: ekkor az átlagos és az alatti szubjektív anyagi helyzetű diákokat az átlag felettiakkal összevetve kicsit gyengébben, de megmutatkozik a család szubjektíven érzékelt gazdasági pozíciójának hatása a hallgatók nemzetközi tanulmányi mobilitási terveire ($P=0,011$).

5 1 – Mindenünk megvan jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk; 2 – Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak; 3 – Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni; 4 – Gyakran megessük, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.

6. táblázat. Külföldi tanulási tervek a család szubjektív anyagi helyzete szerinti bontásban
(a „Tervezed-e, hogy felsőoktatási éveid alatt külföldön tanulj?” kérdésre adott
válaszok alapján) (oszlopszázalék).

	Összes hallgató			Pedagógusjelöltek		
	Átlagos vagy átlag alatti szubjektív anyagi helyzet	Átlag feletti szubjektív anyagi helyzet	Összesen (fő)	Átlagos vagy átlag alatti szubjektív anyagi helyzet	Átlag feletti szubjektív anyagi helyzet	Összesen (fő)
Tervez külföldi tanulmányokat	32	39	518	35,1	46,3	218
Nem tervez külföldi tanulmányokat	68	61	985	64,9	53,7	346
Összesen (fő)	970	533	1503	387	177	564

Megjegyzés: Az összes hallgató esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,006$.

A pedagógusjelöltek esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,011$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Korábbi vizsgálataink során is azt tapasztaltuk, hogy a mobilitási tervekre inkább a szubjektíven érzékelt anyagi helyzet van erősebb hatással, mint az objektív anyagi helyzet (Dusa, 2012). Erre az összefüggésre Kasza Georgina is rámutatott korábban (Kasza, 2010). A tanulmányi mobilitást segítheti a migrációs burok, azaz a közvetlen vagy közvetett ismerősök vagy rokonok, akik külföldön élnek vagy éltek. Ők a tapasztalataikkal, értékrendjükkel, kapcsolathálójukkal megerősítően hathatnak a hallgató mobilitási terveire (Sik & Örkény, 2003). Ugyanakkor a kapcsolatháló „másik fele”, azaz a hallgató erős lokális-regiónális társadalmi beágyazottsága a hazai környezetben a mobilitás egyfajta gátja is lehet. Az adatfelvételünkben a hallgatók párkapcsolatára (családi állapotára) vonatkozó kérdést is feltettünk (7. táblázat). Ahogyan az várható volt, a párkapcsolat hatással van a mobilitási kedvre: a párjukkal, élettársukkal vagy házastársukkal együtt élőknek 21,5 százaléka mondta, hogy szeretne külföldön tanulni, a párkapcsolatban lévők (de nem együtt élők) már 33,8 százaléka, az egyedülállóknak pedig 37,6 százaléka jelezte azt, hogy tervez hosszabb-rövidebb ideig egy másik ország felsőoktatási intézményében tanulni. A pedagógushallgatók esetén a csoportok közötti különbségek valamennyivel kisebbek.

7. táblázat. Külföldi tanulási tervek a hallgatók családi állapota szerinti bontásban (a „Tervezed-e, hogy felsőoktatási éveid alatt külföldön tanulj?” kérdésre adott válaszok alapján) (oszlopszázalék).

		Élettárssal vagy házastárssal együtt élő	Párkapcsolatban lévő (de nem együtt élő)	Egyedülálló	Összesen (fő)
Összes hallgató	Tervez külföldi tanulmányokat	21,5	33,8	37,6	520
	Nem tervez külföldi tanulmányokat	78,5	66,2	62,4	1007
	Összesen (fő)	181	657	689	1527
Pedagógusjelöltek	Tervez külföldi tanulmányokat	23,3	36,2	45,7	38,7
	Nem tervez külföldi tanulmányokat	76,7	63,8	64,3	61,3
	Összesen (fő)	60	276	230	566

Megjegyzés: Az összes hallgató esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$.

A pedagógusjelöltek esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,003$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A hallgatók mobilitását a nyelvtudásuk szintje is befolyásolhatja. Egyrésről a magabiztos nyelvtudással rendelkezők feltételezhetően szívesebben mennének külföldre tanulni, másrésről viszont a külföldi tanulás a nyelvtudás fejlesztésének egy intenzív és jól bevált módja. Pusztai és Nagy egy, a vizsgált populáció szempontjából is ide illeszkedő korábbi vizsgálatukban azt állapították meg, hogy a mobilitást vállaló partiumi hallgatók több mint kétharmada beszél, olvas és ír idegen nyelve(ke)n, míg a nem mobil hallgatók kevesebb, mint feléről mondható ugyanez el (Pusztai & Nagy, 2005). Czako és Koltói (2012) pedig az ELTE hallgatói esetében találtak hasonló eredményeket.

A hallgatók nyelvtudását objektív mutatókkal mértük: azaz azzal, hogy rendelkeznek-e nyelvvizsgálóval, nyelvvizsgákkal (8. táblázat). Az látszik az eredményekből, hogy mind az összes megkérdezett hallgató, mind a pedagógusjelöltek esetében a hallgatói mobilitás szignifikánsan összefügg a nyelvvizsgák számával. Magyarországon a mobilitási programok elbírálásakor ugyan előny a nyelvvizsga, ám nyelvvizsga nélkül is lehet pályázni (a pályázáskor az adott felsőoktatási intézmény lektorátusának igazolását is elfogadják), illetve önmagában a nyelvvizsga sem elegendő, hiszen a pályázat részeként egy nyelvi szintfelmérőn is részt kell venni a legtöbb mobilitási programban. Mégis azt látjuk, hogy a legnagyobb hajtóerőt nem a középfokú nyelvvizsga, hanem a minimum felsőfokú (és emellett még esetleg egy középfokú) nyelvvizsga jelenti. Ez két dologra hívja fel a figyelmet: a nyelvvizsga hiánya valóban visszatartó tényező lehet a hallgatói mobilitás során, ugyanakkor önmagában a nyelvvizsga megléte nem emelte meg számottevően a külföldön tanulni vágyók arányát. Lehetséges, hogy a nyelvvizsga nem jelent magabiztos nyelvtudást, s a hallgatók nem gondolják azt, hogy a nyelvvizsga elegendő egy külföldi felsőoktatási intézményben való boldoguláshoz. Sajnos a szubjektív nyelvtudást (azaz, hogy a hallgató hogyan ítéli meg a nyelvtudását) ezúttal nem volt alkalmunk felmérni, így azzal nem tudtuk összevetni a hallgatói mobilitást.

8. táblázat. A külföldi tanulási tervek és a nyelvvizsgával való rendelkezés közötti összefüggés (a „Tervezed-e, hogy felsőoktatási éveid alatt külföldön tanulj?” kérdésre adott válaszok alapján) (oszlopszázalék).

		Nincs nyelvvizsgája	Középfokú nyelvvizsgája van	Felsőfokú nyelvvizsgája van	Közép és felsőfokú nyelvvizsgája is van	Összesen (fő)
Összes hallgató	Tervez külföldi tanulmányokat	29,6	34,7	47,8	53,3	559
	Nem tervez külföldi tanulmányokat	70,4	65,3	52,2	46,7	1082
	Összesen (fő)	817	643	46	135	1641
Pedagógusje löltek	Tervez külföldi tanulmányokat	36,2	39,5	40	56,9	233
	Nem tervez külföldi tanulmányokat	63,8	60,5	60	43,1	362
	Összesen (fő)	329	195	20	51	595

Megjegyzés: Az összes hallgató esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$.

A pedagógusjelöltek esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,04$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Végül, a hallgatóktól azt is megkérdeztük, hogy amennyiben szeretnének külföldön tanulni, milyen országban képzelik el a (rész)képzésüket (9. táblázat). A nemzetközi hallgatói mobilitásban kirajzolható jellegzetes mobilitási csatornák logikája szerint könnyen értelmezhetők az eredmények. A mobilitási csatornák kialakulásának egyik oka ugyanis a nyelvi-kulturális hasonlóság, így például a dél-amerikai országok diákjai a spanyolországi és portugáliai egyetemeket és főiskolákat részesítik előnyben (Langerné, 2009). A határon túli magyarok esetében a nyelvi és kulturális egyezés megkönnyíti a Magyarország felé irányuló hallgatói mobilitást (Polónyi, 2010). Ráadásul a megkérdezett határon túli magyar hallgatóknak – mint láthattuk – igen erős a mobilitási hajlandósága. Ez magyarázhatja azt, hogy mindkét TESSCEE adatfelvétel során Magyarország volt a legnépszerűbb vágyott célország.

A mobilitási csatornák másik jellegzetessége a keletről nyugat felé irányuló mozgások nagyobb volumene. Jelen kutatásban is a hallgatók Nyugat-Európa és Észak-Amerika országaiból neveztek meg a legtöbbet. Talán kissé meglepő az Amerikai Egyesült Államok gyakori említése, mert a szakirodalom szerint sokkal jellemzőbb, hogy az európaiak másik európai országba mennek hosszabb-rövidebb ideig tanulni (Rédei & Kobilka, 2007; Marginson, 2008).

9. táblázat. A leggyakrabban említett célországok a tervezett tanulmányi mobilitás esetében (említések száma).

	TESSCEE I. 2014	IESA-TESSCEE II. 2014
Magyarország	65	167
Nagy-Britannia	28	128
Németország	25	104
USA	8	48
Franciaország	6	33
Olaszország	5	29
Spanyolország	3	24
Dánia	1	22
Egyéb Nyugat-Európa	18	77
Egyéb Kelet-Európa	8	39
Egyéb más földrész	2	33
Még nem tudja	-	69

Forrás: TESSCEE I. 2014 (N=306), IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

MOBILITÁSI TERVBŐL MEGVALÓSULÓ MOBILITÁS – A HALLGATÓI MOBILITÁS GÁTJAI

Általánosságban jellemző a földrajzi mobilitás minden formájára, hogy a mobilitási terv (vagy az adott társadalmi csoport mobilitási potenciálja) magasabb a végül valóban megvalósuló mobilitásnál. A mobilitási terv, vágy vagy potenciál megvalósulása ugyanis olyan tőkéket feltételez, melyek szükségesek a külföldre költözéshez. A nemzetközi hallgatói mobilitás esetében a kutatások főszórása a szülők gazdasági és kulturális tőkéjéből fakadó különbségekben szokta keresni az immobilitás okát (lásd González et al., 2011; Wiers-Jenssen, 2011; Kemény, 2005; Danko, 2010; Finger, 2011). Szintén ehhez a kutatási irányhoz tartozik a nyelvtudás, nyelvvizsgák hiánya is, hiszen a szülők gazdasági és kulturális tőkéje erősen befolyásolhatja a nyelvtudást, nyelvvizsga megszerzését (Kasza, 2010).

A kutatások egy másik ága viszont azt mondja, hogy ezek a különbségek nem szolgálnak elegendő magyarázatul, hiszen az alacsony szocio-ökonómiai státusú családok gyermekei között is egyre többen képesek bekapcsolódni a nemzetközi hallgatói mobilitásba, míg mások – akiknek lenne gazdasági és kulturális tőkéjük – mégis kiszorultnak belőle, hiszen a valós ok az általában vizsgált tőkefajtákon túlmutató tőke, az ún. mobilitási tőke (Murphy-Lejeune, 2009; Brooks & Waters, 2010; Finger, 2011; Carlson, 2013; Dusa, 2015). E tanulmány kereteiben most nem foglalkozunk a vizsgált régió hallgatóinak mobilitási tőkeellátottságával – inkább az érem másik oldalát nézzük meg, mégpedig azt, hogy a hallgatók milyen gátló tényezőket tartanak a leginkább hátráltatónak, s melyeket kevésbé hátráltatónak.

Ezt a kérdést egy tizenkét itemből álló kérdéssorral⁶ vizsgáltuk meg, s az egyes itemeket egy négyfokú Likert-skálán értékelhették a hallgatók (10. táblázat). A hallgatói válaszok átlaga alapján azt látszik, hogy mind a pedagógusjelöltek, mind a nem pedagógusjelöltek esetében a leginkább visszatartó tényező a külföldi tanulmányok vállalásában a plusz pénzügyi tehertől való félelem, az elégtelen idegennyelv-tudás, a rokonoktól, barátoktól való távollét, és végül a kredit-elismerési problémákból fakadó, tanulmányokban való csúszás veszélye. Abban azonban már markáns különbségek rajzolódtak ki a pedagógusjelöltek és más pályára készülők között, hogy mi akadályozza a legkevésbé őket a hallgatói mobilitás megvalósításában. Ezt a gátló tényezők átlagainak sorrendje is jól mutatja. A pedagógusjelöltek között a rossz tanulmányi teljesítmény, a korlátozott hozzáférés érzése vagy a motiváció kevésbé számít gátló tényezőnek. A többi hallgató esetében a külföldi tanulmányok hazai hasznosíthatósága erősebb visszatartó tényezőnek mutatkozott, a nem pedagógusjelöltek jobban bíznak abban, hogy a külföldön tanultak itthon is felhasználhatók lesznek, ez az eltérés a két hallgatócsoport között szignifikáns különbséget mutat. Ha a továbbiakban csak az átlagok közötti szignifikáns eltérésekre koncentrálnunk, azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógusjelöltek jobban tartanak a képzésen belüli csúszástól, inkább gondolják azt, hogy a külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzésbe, valamint jobban tartanak a célsország nehézkes szabályozási rendszerétől is. Ha a határon túli pedagógusjelölteket összehasonlítjuk a magyarországiakkal, akkor az látszik, hogy a szerbiai hallgatók szinte minden esetben magasabbra értékelték a visszatartó tényezőket. Ha az előbb említett itemekre koncentrálnunk, azt látjuk, hogy a határon túli magyarok számára nagyobb gondot jelent az, hogy úgy érzik, hazatérve a külföldi tapasztalatokat nem tudják hasznosítani. A külföldi tanulmányok hazai integrációja leginkább a szerbiai és ukrainai pedagógusjelöltek szerint probléma, míg a külföldi tanulmányok elismertetési problémái okozta csúszás az ukrainai és magyarországi intézményekben tanuló hallgatók esetében jellemzőbb félelem.

6 Az eredeti kérdés és a hozzá tartozó itemek: Véleményed szerint mi nehezíti a külföldi tanulmányok vállalását? 1, Elégtelen idegennyelv-tudás; 2, A saját intézmény által nyújtott információ hiánya; 3, Távollét a családtól, partnertől, barátoktól, gyermektől; 4, Plusz pénzügyi teher; 5, Félelem az ismeretlen, bizonytalan élethelyzettől; 6, Motiváció hiánya; 7, Külföldi tanulmányok alacsony fokú hasznosíthatósága itthon; 8, A külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzési szerkezetbe; 9, Külföldi tanulmányok elismertetésének problémái a hazai intézményben, csúszás a tanulmányokban; 10, A választott ország szabályozási rendszerének nehézsége (vízum, beutazási engedély); 11, Nem megfelelő hazai tanulmányi teljesítmény; 12, Korlátozott hozzáférés a mobilitási programokhoz.

10. táblázat. A pedagógusjelölt és nem pedagógusjelölt hallgatók közötti különbség a nemzetközi hallgatói mobilitást akadályozó tényezők értékelésének átlagpontjaiban (négyfokú skála átlagértékei).⁷

	Pedagógusjelöltek		Nem pedagógusjelöltek		ANOVA
	átlag	sorrend	átlag	sorrend	
Pénzügyi teher	3,14	1	3,11	1	NS
Elégtelen idegennyelv-tudás	2,98	2	2,95	2	NS
Távollét a családtól, barátoktól	2,86	3	2,85	3	NS
Csúszástól való félelem	2,75	4	2,64	4	0,05
Külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók	2,64	5	2,29	9	0,000
Félelem az ismeretlen élethelyzettől	2,44	6	2,49	5	NS
Saját intézmény által nyújtott információ hiánya	2,4	7	2,3	8	NS
Szabályozási rendszer	2,38	8	2,26	10	0,035
Külföldi tanulmányok alacsony hasznosíthatósága itthon	2,35	9	2,03	12	0,000
Nem megfelelő tanulmányi teljesítmény	2,32	10	2,36	6	NS
Korlátozott hozzáférés	2,26	11	2,33	7	NS
Motiváció hiánya	2,21	12	2,25	11	NS

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A további értelmezés kedvéért a tizenkét itemet megpróbáltuk faktorokba rendezni, hogy meglássuk, kimutatható-e valamilyen struktúra a gátló tényezők között. Maximum-Likelihood módszerrel, rotálva a tizenkét item végül négy faktorba rendeződött.⁸ Az első faktorba az egyetemi, főiskolai tanulmányokkal kapcsolatos individuális félelmek kerültek, melyek alapján a külföldön való tanulás haszontalannak tűnik tanulmányi, szakmai szempontból. A második faktorba olyan itemek kerültek, melyek rendszerszintű problémákra utalnak: ilyen a mobilitási programokhoz való korlátozott hozzáférés, vagy a felsőoktatási intézmény által nyújtott információ hiánya, melyek a mind a mobilitási programok szelektív jellegét éreztetik. A harmadik faktorba olyan kijelentések rendeződtek, melyek a motiválatlanságra utalnak, azonban az általános motiválatlanság az ismeretlen élethelyzettől való félelemmel és a nyelvtudásbeli hiányosságokkal alkot egy faktort. Végül a negyedik faktorba a családtól, rokonoktól való távollét és nagyon kis faktorsúllyal a plusz anyagi teher került. A pedagógusjelölt és más pályára készülő hallgatók faktorátlagai között egyedül az első faktorban mutatkozott szignifikáns különbség. Ez alapján az látszik, hogy a pedagógusjelöltekre inkább jellemzők az individuális szintű, tanulással kapcsolatos félelmek. Viszont a másik három faktorban nem mutatkozott szignifikáns eltérés a pedagógus és nem pedagógusjelöltek között.

⁷ Az 1-es azt jelentette, hogy „egyáltalán nem okoz(na) problémát”, a 4-es pedig azt, hogy „komoly problémát okoz(na)”.

⁸ Kaiser-Meyer-Olkin teszt: 0,781, Bartlett szign: 0,000. A teljes variancia 43,386 százalékát magyarázza.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban egy határmenti régió felsőoktatási hallgatóinak nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvételi terveit, az azzal összefüggő segítő, és az azt gátló, hátráltató tényezőket tártuk fel. A már megvalósult nemzetközi hallgatói mobilitást tekintve azt láthattuk, hogy a pedagógusjelöltek között többen tanultak hosszabb-rövidebb ideig külföldön. A pedagógusjelöltek a tervezett, jövőbeli mobilitás tekintetében is motiváltabbnak tűnnek. Viszont az összes megkérdezett hallgatót tekintve is viszonylag magas azok aránya (34,1 százalék, 559 fő), aki tervezi, hogy felsőoktatási éveit alatt külföldön tanul majd. Eredményeink a nemzetközi és hazai felsőoktatási mobilitási kutatásokkal összhangban azt mutatták, hogy a mobilitási tervek erősen összefüggnek a lakóhely településtípusával, a szülők iskolázottságával, a szubjektíven érzékelt anyagi helyzettel, a családi állapottal és a nyelvvizsgák számával is. Újból fontos utalni arra, hogy az összefüggésekről nem jelenthető ki egyértelmű ok-okozati hatás.

A nemzetközi mobilitásba való bekapcsolódást több tényező is gátolhatja. A hallgatói válaszok átlaga alapján azt látszik, hogy a leginkább visszatartó tényező a plusz pénzügyi teher, az elégtelen idegennyelv-tudás, a rokonoktól, barátoktól való távollét, és végül a kredit-elismerési problémák. Mind a magyarországi, mind a határon túli pedagógusjelöltek jobban tartanak a képzésen belüli csúszástól, inkább gondolják azt, hogy a külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzésbe, és jobban tartanak a célsország nehézkes szabályozási rendszerétől is.

IRODALOM

- Aydin, Selami (2012): I am not the same after my ERASMUS. A Qualitative Research. *The Qualitative Report*. Vol. 17. Article 55. 1–23.
- Bauwens, Simon–Bonifazi, Walter–Boomans, Veerle–Krzaklewska, Ewa–Lopez, Nacho–Nikolic, Tajana–Pederiva, Danilo–Tokova, Marketa (2008): *Exchanging Cultures*. Results of ESN Survey '08. Brüsszel: Erasmus Student Network AISBL.
- Brooks, Rachel–Waters, Johanna (2010): Social Networks and Educational Mobility: the experiences of UK students. *Globalisation, Societies and Education* Vol. 8. Iss.1. Special Issue: *Regulatory Regionalism and Higher Education*. 143–157.
- Carlson, Sören (2013): Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility. *Population, Space and Place*. 168–180 DOI: 10/19. 1002/psp.1749.
- Czakó Andrea–Koltói Lilla (2012): Hallgatói mobilitás. Milyen háttérrel tervezik és valósítják meg az ELTE hallgatói és végzettjei külföldi tanulmányaikat? *Felsőoktatási Műhely*. 3. 67–86.
- Danka Balázs (2010): *Migráció a felsőoktatásban*. Kutatási tanulmány a magyarországi felsőoktatásban tanuló harmadik országbeli állampolgárokról. Budapest: Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal.
- Dusa, Ágnes Réka (2012): The factors influencing student mobility plans. In: Kozma, Tamás–Bernáth, Krisztina (Eds.): *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Cooperation Area*. Oradea–Debrecen: Partium Press–Center for Higher Education Research and Development. 133–140.
- Dusa Ágnes Réka (2015): A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK. 25–41.
- Dwyer, Mary M. (2004): More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004/Fall. 151–163.
- Finger, Claudia (2011): The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process. *WZB Discussion Paper*. SP I/503. Berlin: WZB.
- Franklin, Kimberly (2010): Long-term impact And Professional Applicability of the Study Abroad Experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2010/Fall. 169–190.

- González, Carlos Rodríguez–Mesanza, Ricardo Bustillo–Mariel, Petr (2011): The determinants of international student mobility flows. An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*. 62. 413–430.
- Jaritz, Gerit (2011): Developing a Culture of (Inter)national Mobility in Initial Teacher Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. In: Goetz, Thomas–Jaritz, Gerit–Oser, Fritz (Eds): *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Kasza Georgina (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. In Garai Orsolya et al. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 177–192.
- Kemény Gabriella (2005): A mobilitás menedzselése. *Educatio*. 2. 282–301.
- Kiss László (2014): A tanulmányi célú nemzetközi hallgatói mobilitás alakulása Magyarországon. In: *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary tanulmánykötet 2014. 135–159.
- Langerné Rédei Mária (2009): A tanulói migráció és a munkapiac. In: Illés Sándor (Szerk.): *Magyarország vonzásában*. A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései 85. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet.
- Marginson, Simon (2008): A nemzeti és globális felsőoktatási verseny dinamikája. *Felsőoktatási Műhely*. 2. 71–88.
- Messer, Dolores–Wolter, Stefan C. (2007): Are student exchange programs worth it? *Higher Education*. 54. 647–663 DOI 10.1007/s10734-006-9016-6
- Murphy–Lejeune, Elizabeth (2002): *Student Mobility and Narrative in Europe*. The New Strangers. London: Routledge.
- Nash, Dennison (1976): The Personal Consequences of a Year of Study Abroad. *The Journal of Higher Education*. Vol. 47. No. 2. 191–203.
- Norris, Emily Mohajeri–Steinberg, Michael (2008): Does Language Matter? The Impact of Language of Instruction on Study Abroad Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2008/Fall. 17. 107–131.
- Polónyi István (2010): Felmentő seregek? A külföldi hallgatók a hazai felsőoktatásban. *Társadalomkutatás*. 28. évfolyam 3. 321–342.
- Pusztai Gabriella–Nagy Éva (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*. 2. 360–384.
- Rédei Mária–Kobolka István (2007): A mobilitással a szellemi tőke növelhető. In: *Aki a gondolatokat tette váltja*. Tanulmánykötet a 60 éves Koltai Dénes tiszteletére. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. 239–245.
- Sik Endre–Örkény Antal (2003): A migrációs potenciál kialakulásának mechanizmusa. In: Örkény Antal (Szerk.): *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet–Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont. 188–200.
- Sutton, Richard C.–Rubin, Donald R. (2004): The GLOSSARI Project: Initial Findings from a System-Wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004/Fall. X. 65–82.
- Teichler, Ulrich–Ferencz, Irina–Wächter, Bernd (Eds.) (2011): *Mapping mobility in European higher education*. Volume I: Overview and trends. Brussels: European Commission.
- Wiers–Jenssen, Janneke (2011): Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students. *Tertiary Education and Management*. 17:2. 79–100. DOI: 10.1080/13583883.2011.562524.

DOKUMENTUMOK

- Education at a Glance 2010*. OECD indicators. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf> (Utolsó letöltés: 2015.07.24.)
- European Commission (2013): *A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011–12*. Brussels.

FELKÉSZÜLÉS A PROFESSZIÓRA

PEDAGÓGUS- ÉS JOGHALLGATÓK PÁLYAKÉPE A DEBRECENI EGYETEMEN ÉS A PARTIUMBAN. AZONOSSÁGOK ÉS KÜLÖNB-SÉGEK

Fónai Mihály

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány két, egymástól lényegesen eltérő helyzetű szak és a hozzájuk kapcsolódó szakmák pályaképének elemeit veti össze, a hallgatók rekrutációját és a szakválasztás motívumait illetően. Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az eltérő presztízssű professziók között a különbségek a meghatározóak a pályaképet illetően. A magas státusú jogászok, illetve joghallgatók pályaválasztására inkább a státussal, a befolyással és az érdekérvényesítéssel összefüggő motívumok a jellemzők, míg a tanár szakos hallgatók kevésbé preferálják ezeket a tényezőket. A pályaképük közötti azonosságokat, hasonlóságokat a hallgatói léthelyzetből fakadó közös elemek alakítják. A tanulmány a TESSCEE I. 2014 és az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázisok alapján készült.

BEVEZETÉS

Tanulmányomban két, egymástól lényegesen különböző pozíciójú szak hallgatóinak a pályaképét vetem össze. A jogászoké egy magas presztízssű, klasszikus hivatás, a tanároké ezzel szemben egy, a de-professzionalizáció tüneteit mutató olyan hivatás, amely néhány évtizede még a magas presztízssű professziók közé tartozott, ám számos folyamat következtében a tanárok ezt a magas státust és a foglalkozásuk magas presztízst elvesztették, pontosabban a tagolt „tanári professziók” eltérő mértékben, de elvesztették korábbi társadalmi megbecsülésüket. Magának a szakmáknak, a hivatásoknak a helyzete természetesen meghatározza azoknak a hallgatóknak a pályaképét, professzióképét, akik azt választották. Mivel a két vizsgált hallgatói csoport között inkább a különbségek látszanak érvényesülni, az várható, hogy pályaképükben is az eltérések dominálnak, melyek a pályaválasztás motívumai és a szakmai jövőkép között bontakoznak ki.

ELMÉLETI HÁTTÉR ÉS KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

A vizsgált kérdések elméleti kereteit a társadalmi státussal és presztízzsel, a pályaválasztással és a pályára, szakmára vonatkozó elvárásokkal foglalkozó források és kutatási előzmények jelentik.

A weberi megközelítésben a „presztízsz”, pontosabban a „társadalmi megbecsülés” a „rendi helyzetnek” hatékonyan megkövetelt pozitív, vagy negatív privilégiuma, mely az életmódon, a formális oktatáson, a születés, vagy a foglalkozás presztízsen alapul (Weber, 1987, p. 303–308.). Az egyes foglalkozások, szakmák, hivatások (professziók) presztízse

egymástól lényegesen eltér, ami a „társadalmi megbecsülésen” túl, és azzal szoros összefüggésben, az egyes szakmák státusának, a státus összetevőinek az eltérését is jelentik. Bár úgy tűnik, hogy a foglalkozások, a professziók státusa az átfogóbb, mégis, a presztízzsel és a státussal foglalkozó elméleti magyarázatok nem egységesek, a fogalmakat gyakran egymással felcserélhetően használják (Léderer, 1977; Márton, 2013; Fónai, 2014; Hargreaves, 2009, 217. p.).

Az egyes foglalkozási, szakmai csoportok társadalmi rekrutációja, valamint státusa, továbbá presztízse között is összefüggés van, hisz az egyes foglalkozások rekrutációja között lényeges különbségek tapasztalhatók; gyakran nehéz arra a kérdésre választ adni, hogy a magas presztízs magának a szakmának, hivatásnak szól-e, vagy sokkal inkább annak, hogy milyen társadalmi csoportokból származók „töltenek fel” egy-egy szakmát; ez a szakmák zártságának a kérdésével is összefügg (Fónai, 2012b; 2013). Mivel e tanulmányban diplomás professziók közötti különbségeket és hasonlóságokat elemzek, e kérdés továbbvisz a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségei újratermelésében, illetve csökkentésében játszott szerepének eltérő teoretikus és empirikus megítéléseihez is.

A pályaválasztás, szakválasztás többféle elmélettel magyarázható, ezek egy része a közvetlen hatásokat és aktorokat vizsgálja, másik csoportja pedig a döntések mögött meghúzódó folyamatokat, így az iskolai teljesítmény és továbbtanulás, a továbbtanulás, szak- és pályaválasztás, valamint a társadalmi háttér összefüggéseit, részben a mobilitási folyamatokba ágyazva (Róbert, 1986). A pályaválasztási folyamatra és döntésre a szülők, az iskola, a barátok, és egyéb szereplők is hatnak, ám a felsőoktatási továbbtanulási döntésekben nagy szerepet játszik a hallgatók önálló döntése is (Boudon, 1981; Mare, 1981; Molnár, 1989; Róbert, 1986). A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának (DETEP) vizsgálatából származó tapasztalataink is azt mutatták, hogy a hallgatók önálló döntésként értelmezték a pályaválasztást és a továbbtanulást, ugyanakkor az eredmények elemzése több ponton is igazolta a szakirodalmi állításokat és kutatási előzményeket, így például a szülők erős „háttérbeli” hatásával a magas presztízsű szakok esetében, vagy a nemek közötti eltérő választási mechanizmusokat, például az anyák hatását a lányaik pályaválasztására (Márton, 2013). A DETEP-hez kapcsolódó kutatás egyik meghatározó eredménye épp a pályaválasztási döntések szakok, karok közötti lényeges különbségeire vonatkozott, mely különbségeket részben a karok eltérő hallgatói kompozíciója, részben a szakok eltérő diszciplináris szocializációja magyarázott (Fónai, 2009; 2010a; Márton, 2013; Hargreaves, 2009, 217. p.).

HIPOTÉZISEK

Az első hipotézis a szülők iskolai végzettségére vonatkozik, mint ami a társadalmi státuszt leginkább alakítja és kifejezi. Azt várom, hogy a foglalkozások presztízs hierarchiája közötti különbségek alapján a joghallgatók szüleinek az iskolai végzettsége magasabb lesz a tanár szakos hallgatók szüleinek az iskolai végzettségénél (Fónai, 2010b; 2014; Gáti, 2010; Kiss, 2011).

A második hipotézis a szakválasztás mögött meghúzódó értékekre vonatkozik. Feltekezem, hogy a joghallgatók választásai mögött inkább materialista értékek húzódnak meg, míg a tanár szakos hallgatók választásait jobban alakítják a poszt-materialista értékek (Bocsi, 2013; Fónai et al., 2005; Fónai & Kiss, 2013; Pusztai, 2011; Veroszta, 2010).

MÓDSZER ÉS MINTA

A tanulmányban elemzett adatok a CHERD-Hungary¹ keretei között folyó TESSCEE I. 2014 és IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázisokból származnak. A 2014 tavaszán készült TESSCEE I. 2014 kutatásban a partiumi régió² pedagógusképzésben résztvevő elsőéves hallgatói közül 306 fő válaszolt az on-line kérdőíves megkeresésre. A mintába óvodapedagógus, tanító és tanár szakos hallgatók kerültek. A szakma presztízsére vonatkozó országokénti különbségeket ezen adatbázis segítségével vizsgáltam.

Az IESA-TESSCEE II. 2014 egyesített adatbázis a pedagógusjelöltek mellett más szakosok adatait is tartalmazza, így alkalmas arra, hogy a pedagógusképzés pályaképét összehasonlítsuk egy másik pályáéval (az összes válaszoló 1792 fő volt). Jelen tanulmányban joghallgatók és tanár szakosok pályaképét hasonlítom össze a Debreceni Egyetemen. Az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázisból leválogattam a Debreceni Egyetem joghallgatóit (66 fő), valamint a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatóit, beleértve az óvodapedagógus szakosokat is (tanítóképzés nem folyik az intézményben) (131 fő).

EREDMÉNYEK

A HALLGATÓK TÁRSADALMI HÁTTERE

A két szak hallgatói között a lakóhely típusa és a szülők iskolai végzettsége alapján érvényesülnek szignifikáns különbségek. Kisebbség az eltérések a hallgatók nemek szerinti összetételét tekintve: a joghallgatók kétharmada, a tanár szakosok háromnegyede nő. A joghallgatók körében magasabb a városokban élők aránya, csak egyötödük él falun, a tanár szakosoknak pedig az egyharmada. Sokkal nagyobbak a különbségek a szülők iskolai végzettségét tekintve (1. táblázat).

1 Center for Higher Education Research & Development – Hungary

2 A Partium eredetileg a középkori Magyar Királyság észak-keleti megyéit jelentette. A török háborúk alatt az Erdélyi Fejedelemség terjesztette ki a területre az uralmát. Az 1867-es magyar-osztrák kiegyezés után újra a Magyar Királyság része lett. Az első világháborút követő trianoni békeszerződés a terület legnagyobb részét Romániához csatolta, kisebb része került Csehszlovákiához és Magyarországhoz. A második világháború után a korábbi csehszlovákiai „Partium” a Szovjetunióhoz került, ma Ukrajna része. Napjainkban a Partium így három országot, Magyarországot, Romániát és Ukrajnát határmenti régióit jelenti. Kutatásunk ebben a térségben, a térség egyetemén és főiskoláin folyt. Fontos megjegyezni, hogy a Partiumban napjainkban a határokon átnyúló, élénk gazdasági és kulturális kapcsolatok vannak, de az itt élőknek nincs „Partium-tudata”.

1. táblázat. A szülők iskolai végzettsége a Debreceni Egyetem joghallgatói és tanár szakos hallgatói körében (osztószázalék).

	Apák iskolai végzettsége		Anyák iskolai végzettsége	
	Joghallgatók	Tanár szakos hallgatók	Joghallgatók	Tanár szakos hallgatók
Legfelsőbb általános iskola	5	5,7	4,7	5,1
Szakk munkásképző	20	35	7	18,5
Szakközépiskola	10	20,3	11,6	21
Gimnázium	17,5	8,1	11,6	14,3
Technikum	5	7,3	7	2,5
Főiskola	12,5	13	30,2	27,7
Egyetem	30	10,5	28	10,9
Összesen	100	100	100	100
N=	43	119	40	123
P	P≤0,05		P≤0,05	

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (a Debreceni Egyetem joghallgatóinak és pedagógusjelöltjeinek almintája) (N=197)

A szülők iskolai végzettsége közötti különbségek tendenciájukat tekintve megfelelnek más kutatások eredményeinek (Gáti, 2010; Kiss, 2010; Fónai, 2014). Mivel a válaszoló joghallgatók száma alacsony, az anyák extrém magas iskolai végzettségét a mintaválasztás is alakíthatta – ám az mindenképpen figyelmet érdemel, hogy a mintaválasztásból eredő hiba ellenére az anyák iskolai végzettsége már magasabb az apáénál. Mivel egy szakma presztízsét az is lényegesen alakítja, hogy milyen társadalmi csoportokból toborzódik, a két professzió közötti státusz- és presztízsbeli különbségeket részben a rekrutációs folyamatok alakítják.

A különböző presztízsvizsgálatok azt mutatják, hogy a jogászai és tanári szakmák megítélésében lényeges különbségek érvényesülnek. A Standard Nemzetközi Foglalkozási Presztízsz Skálán (SIOPS, Standard International Occupational Prestige Scale) elért helyezésekben jelentős különbség érvényesül a jogi és tanári szakmák között: a jogászok 71-78 pontjához képest a tanárok 49-62 pontot értek el (az óvodai pedagógusoktól a középiskolai tanárokig), a tanárok esetében a vezetői pozíció növeli a presztízst (Hargreaves, 2009, p. 218.). A professziók státuszát jól mutatják az elérhető jövedelmek is; 2009-ben az USA-ban a jogászok a sebészek és a fogorvosok után a legjobban fizetett szakmát jelentették 124 750 \$-ral, a középiskolai tanárok 52570 – 54390, az általános iskolai tanárok 52440, az óvodapedagógusok 49770 dollárt kerestek (Ingersoll & Merril, 2011, p. 194.). A hazai kutatások is hasonló képet mutatnak a két professzió megítélésében, különösen, ha a „megbecsülés” különböző dimenzióit vetjük össze. A Szonda Ipsos³ 2009 áprilisában 16 foglalkozás „társadalmi értékességére” és „anyagi megbecsültségére” kérdezett rá (Szabó, 2011, p. 65.). Ezen a listán a középiskolai tanárok szerepeltek, akik a „társadalmi értékesség” rangsorban 4,89-es, míg az „anyagi megbecsülésében” 7,44 pontot értek el, ami erős diszkrepanciát mutat. Hasonló ambivalens helyzetet találunk a visegrádi országok esetében is

3 A Szonda Ipsos közvéleménykutató intézet.

(Fónai et al., 2014a). Ezt erősítik meg a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR)⁴ keretében folytatott vizsgálatok is. A foglalkozások anyagi és társadalmi megbecsültségét tekintve a jogászok az anyagi megbecsültség első helyén álltak (45,7%), ezzel szemben a középiskolai humán szakos tanárok e lista kilencedik helyén (0,5%). A társadalmi megbecsülési listán a jogászok az orvosok után következtek (53,5%), a középiskolai humán szakos tanárok 5,7 százalékkal a lista hetedik, a tanítók 4,6 százalékkal a nyolcadik helyen álltak (Diplomás pályakövetés, 2009; Fónai, 2010b). Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a jogászok helyzete sokkal kongruensebb, anyagi és presztízsbeli pozíciójuk egymáshoz közel áll, státuszuk magas. Ezzel szemben a tanárok anyagi megbecsültségét a válaszoló hallgatók alacsonyra taksálták, de nem sokkal látták jobbnak a társadalmi megbecsültségüket sem. Fontos arra utalni, hogy a szakmák „elnőiesedéséhez” hasonlóan az egyes szakmák társadalmi rekrutációja is elsősorban következményként értelmezhető, azaz nem attól lesz alacsony egy foglalkozás presztízse, mert a foglalkozást űzők alacsony származásúak – sokkal inkább arról van szó, hogy egy romló pozíciójú szakmát a magasabb státusú társadalmi csoportokból származók otthagynak, elkerülnek, így az megnyílik a feltörekvő alacsonyabb státusúak számára.

A TANÁRI SZAKMA PRESZTÍZSE: AHOGY A HALLGATÓK LÁTJÁK

Az országos DPR vizsgálatok (Fónai, 2010b) megerősítették a foglalkozások, szakmák presztízshierarchiájáról kialakult tapasztalati benyomásokat. A Debreceni Egyetemen a DETEP⁵ keretében elemeztük a hallgatóknak a saját karukra (áttételesen szakjukra és az azzal összefüggő szakmákra) vonatkozó rangsorait (Fónai, 2010a; Márton, 2013). A joghallgatók saját szakjukat egy tízfokozatú skálán 6,95-ös értékkel sorolták be, míg azt gondolták, hogy az „egyetem közvéleménye” 7,95-ös értékre sorolja őket (Fónai, 2010a, p. 232.). A DETEP adatbázis alapján képzett „tanár szakos” mintában ez a következőképp alakult: BTK tanár szakosok 7,47 – 5,63, TTK tanár szakosok 7,29 – 5,31 (Fónai, 2012b, p. 118.). A presztízsrangsorok eltérő képet mutatnak: a joghallgatók, bár alacsonyabbra taksálták önmagukat, magasabbnak gondolják azt a rangsorbeli helyet, ahova mások sorolják őket. A tanár szakos hallgatók esetében épp fordított a helyzet, magas saját rangsorbeli helyükhöz képest sokkal alacsonyabb „észlelt” külső rangsorbeli helyről szólnak. A tapasztalt külső rangsorbeli helyek, és a saját rangsor eltérései jól mutatják, hogy a tanár szakosok erős inkongruenciával értékelik szakjuk, és a majdani szakmájuk pozícióit.

A TESSCEE I. 2014 adatfelvétel módot ad arra, hogy összehasonlítsuk a partiumi régióban tanuló hallgatók rangsorolásának és a szakmai jövőképükre vonatkozó elvárásaiknak néhány elemét (a nemzeti, etnikai hovatartozástól függetlenül) (2. táblázat).

4 A Diplomás Pályakövető Rendszer 2010-ben indult a magyar felsőoktatásban. A vizsgálat keretében az aktív hallgatók és a frissdiplomások társadalmi háttérét, iskolai és felsőoktatási, valamint munkaerő-piaci életútját vizsgálják, a nemzetközi tapasztalatok figyelembe vételével.

5 A Debreceni Egyetem Tehetséggazdálkodási Programja (DETEP) 2000-ben indult az integrált egyetem első közös hallgatói programjaként. Az első periódusban egy háromlépcsős beválogatási eljárás után kerültek a hallgatók a programba. A „beválogatáshoz” a SUPER munkaérték kérdőívet, a Raven-féle intelligenciatesztet, valamint egy, a hallgatók társadalmi háttérét és motivációit vizsgáló kérdőívet használtunk. Ebben a periódusban 3183 hallgató került a programba. Részen a Bolognai-folyamat hatására a program 2008-ban, majd 2010-ben módosult. A program kezdetektől tutori támogatás melletti tehetséggazdálkodás, melynek egyik célja a tudományos utánpótlás nevelése. Az első periódusban (2000 és 2008 között) a hallgatók értékválasztásai – így munkaértékek választásai is – nagyfokú állandóságot mutattak, ahogy erre ebben a tanulmányban is utalok (Fónai, 2009; Fónai et al., 2005; Fónai & Kiss, 2013).

2. táblázat. A saját szak belső és külső értékelésének országonkénti különbségei a partiumi pedagógusjelöltek körében (nyolc fokozatú skála átlagértékei).

Ország	Hová helyezi a saját szakját az egyetem szakjai között	Mit gondol, az egyetem „közvéleménye” hová helyezi azt
Magyarországi intézmények (N=139)	5,48	4,99
Romániai intézmények (N=82)	5,88	5,52
Ukrajnai intézmények (N=83)	6,42	5,62
P	$P \leq 0,05$	$P \leq 0,05$

Forrás: TESSCEE I. 2014 (N=306)

A DETEP-es vizsgálathoz hasonlóan a hallgatók mindhárom ország egyetemén úgy látják, hogy mások alacsonyabbra pozicionálják szakjukat, mint ők maguk. Ami figyelmet érdemel, az az országok közötti eltérések, különösen, ha megvizsgáljuk a pedagóguspályára vonatkozó rangsorokat is (3. táblázat).

3. táblázat. A pedagóguspálya értékelésének országonkénti különbségei a partiumi pedagógusjelöltek körében (ötfokozatú skála átlagértékei).

	Magyarországi intézmények	Romániai intézmények	Ukrajnai intézmények	P
Presztízsét	2,87	3,35	3,14	0,000
Társadalmi hatását	3,97	3,76	3,72	0,128
Érdekérvényesítő képességét	3,15	3,25	3,36	0,297
Szakmai autonómiáját	3,18	3,26	3,16	0,750
Emberi megbecsülését	3,18	3,68	3,61	0,001
Karrierlehetőségét	3,02	3,45	3,21	0,012
Anyagi megbecsülését	2,55	2,46	2,9	0,011

Forrás: TESSCEE I. 2014 (N=306)

Bár az alacsony elemszámok óvatosságra intenek, a pedagóguspályára vonatkozó jövőbeli elvárásokban több hasonlóságot és különbséget is találunk a három ország hallgatói között. A pedagógus pálya presztízsét és anyagi megbecsülését mindhárom hallgatói csoport mérsékeltnak látja, leginkább a professzió társadalmi hatását látják jelentősnek, ami a tanári professzionálisabb értelmezését mutatja. Hasonlóan ítélik meg a tanárok érdekérvényesítő képességét és szakmai autonómiáját, melyeket „erősen közepesnek” látnak. Szignifikáns eltérések a tanárok presztízsének, anyagi és emberi megbecsülésének és karrierlehetőségeinek az esélybecsléseiben van. A presztízsét és a karrierlehetőségeket a romániai tanár szakos hallgatók látják a legkedvezőbbnek, őket a kárpátaljai hallgatók követik. A magyarországi hallgatók minden területen a legkritikusabbak a pe-

dagógus szakma jövőbeli lehetőségeit illetően. Ezeket az eltéréseket – hangsúlyozva az alacsony elemszámból fakadó általánosíthatósági korlátokat – részben a tradicionális értékek továbbélésével lehet magyarázni, melyek között ott lehet a tanároknak, mint tradicionálisan fontos értelmiségi csoportnak a hagyományosan magas társadalmi presztízse, illetve annak továbbélése – ez a hatás Magyarországon kevésbé érvényesül (Fónai, 2010c). Az értelmiségi szerepekből fakadó spekulatív magyarázat óvatos megfogalmazását támaszthatja alá, hogy a romániai és az ukrainai hallgatók között jelentős a magyarok aránya, az erdélyi hallgatók háromnegyede, a kárpátaljai hallgatók kilenczede vallotta magát magyarnak. A nemzeti kisebbségi csoportok diplomásai pedig sokkal inkább tartják magukat a szó tradicionális értelmében „értelmiséginek”, ami magyarázhatja a tanárok jövőbeli helyzetét illető elvárásaikat és véleményüket (Flóra & Szilágyi, 2012).

A SZAKVÁLASZTÁST ALAKÍTÓ TÉNYEZŐK

A különböző szakos hallgatói csoportok között a felsőoktatási továbbtanulásnak, a szakválasztásának egymástól lényegesen eltérő motívumai vannak, melyek jelentős mértékben az egyes szakokhoz, illetve szakmákhoz kapcsolódó sztereotípiákkal és elvárásokkal vannak összefüggésben. Ezek egy részét korábban a DETEP mérési eljárásában alkalmazott Super-féle munkaérték kérdőívvel vizsgáltuk. A hallgatók választásai több értékkör esetében hasonlóak voltak, ami az egyetemista élethelyzetből következik, kevésbé volt vonzó számukra a hierarchia, az anyagiak, az esztétikum, és az irányítás minőségének a fontossága. Jellemző, hogy míg a preferált értékkörök megítélésében nagy az egyetértés, az elutasítottaknál lényegesen nagyobb nézetkülönbséggel találkozunk. Ezek azok az értékek, melyeknek inkább individuális, személyiségtől függő a megítélése, szemben a sztereotípebb, életkori és szakmai csoport által meghatározott elfogadott értékekkel. A joghallgatók, valamint a bölcsész és természettudományi karos hallgatók (köztük a tanár szakosok) egyaránt a változatosságot, a társas kapcsolatokat, az önértékesítést, az altruizmust, a kreativitást, a presztízst és a szellemi ösztönzést preferálták inkább, és bár a különbségek nem szignifikánsak, a TTK-s hallgatók kevésbé voltak altruisták, a presztízst pedig kicsit jobban vonzotta a joghallgatókat (Fónai et al., 2005).

Az IESA-TESSCEE II. 2014 során a szakválasztás motívumait dichotóm változóval mérték. Az eredmények nagyon tanulságosak. A különbségek egy részét a professziók eltérései, a hasonlóságokat pedig inkább az egyetemi élethelyzet, a hallgatói létből eredő hatások magyarázzák (4. táblázat). Egységes ifjúsági kultúráról ennek ellenére nem beszélhetünk, a legtöbb, az egyetemisták körében folytatott kutatás inkább tagolt kultúrát és életmód mintázatot mutat (Bocsi, 2013; Pusztai, 2011; Veroszta, 2010).

4. táblázat. A szakválasztásban szerepet játszó tényezők a Debreceni Egyetem joghallgatói és tanár szakos hallgatói körében (igen állítások, %).

	Joghallgatók	Tanár szakos hallgatók	P
Jól jövedelmező állást találjak	98,2	54	0,000
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére	78,8	19,5	0,000
Elismert foglalkozásom legyen	94,1	73,4	0,001
Könnyebb legyen elhelyezkedni	92,3	70,2	0,001
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki	71,7	54,6	0,032
Ne kelljen tandíjat fizetni	32	45,5	0,072
Kövessem a családi példát	26	17,1	0,130
Gyarapítsam tudásom	96	90,8	0,205
Kövessem barátaim példáját	16,7	11,8	0,271
Megfogadjam szüleim, tanárain tanácsát	44,2	38,7	0,303
Még ne kelljen dolgozni	21,6	17,5	0,336

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (a Debreceni Egyetem joghallgatóinak és pedagógusjelöltjeinek almintája) (N=197)

A Super-féle munkaérték-körök alapján a kétezres években nem találtunk lényeges különbséget a joghallgatók és a tanár szakos hallgatók között (más karok között viszont lényeges eltérések érvényesültek). Ehhez képest a szakválasztásban már meghatározó különbségeket találunk a két vizsgált hallgatói csoport motivációiban. A különbségek azt mutatják, hogy a joghallgatók pályaválasztási céljait a befolyás, a hatalom, a pozíció, az anyagiak és a presztízs sokkal inkább alakítja, mint a tanár szakos hallgatókét. Úgy tűnik, a joghallgatókra már a szakválasztáskor hatnak a választott professzió magas státuszából következő attribútumok, melyek a „hivatásrend” direkt és indirekt pályaszocializációjából, és a jogi szakmákról kialakult külső képből is következnek (Fónai, 2014; Fónai et al., 2014b). Mivel a kutatások azt jelzik, hogy a hazai jogászság esetében a többi diplomás csoporthoz, így a tanárokhöz képest is alacsonyabb azoknak az aránya, akik jogász felmenővel rendelkeznek, ez azt is igazolja, hogy a jogász professziók nagyon erős hatást gyakorolnak az aspiránsokra, akik hamarabb, már a pályaválasztás előtt azonosulnak a professziók mintáival és társadalmi jellemzőivel (például a magas státusszal és presztízzsel). A szignifikáns különbségek ellenére az „elismert foglalkozás” és a „könnyebb elhelyezkedés” nemcsak a magas presztízsre utaló motívum; a tanár szakosok esetében ez legalább annyira az „elismertség” a megbecsülés kevésbé rendies értelmében, a könnyebb elhelyezkedés pedig jelentheti a diplomások munkaerő-piaci előnyeit is. Ami valóban nagy különbség, az a

jövedelemre, a vezető pozícióra és a kapcsolatokra vonatkozik, e területeken inkább az eltérések érvényesülnek, a „rendesebb” jogászok javára.

A hasonlóságok legfontosabbika az a motívum, hogy a hallgatók zöme tudása gyarapítása miatt jött egyetemre és választotta a szakját – ez generális minta (lásd erről a tanár szakos hallgatók esetében: Jancsák, 2014). Viszonylag jelentősek a családi, iskolai hatások, amit inkább a joghallgatók jeleztek – ez megfelel más kutatások eredményeinek is (Fónai, 2010a; 2010b; Kovács, 2014). A mintabeli tanár szakos hallgatók kevésbé említették a családi példa követését, mint ahogy azt az országos DPR kutatások eredményei mutatják, a „családi példa” (azaz van-e a családban jogász vagy tanár) és a szülők tanácsának a megfogadása között is összefüggés van. Végül, az is igen fontos, hogy a válaszoló hallgatók számára kevésbé vonzó az, hogy még nem kell dolgozniuk, azaz nem „életforma-szerűen” egyetemisták, kitolva a kamaszkort.

ÖSSZEGZÉS

A joghallgatók és a tanár szakos hallgatók pályaképét alakító tényezők és folyamatok elemzése alapján megfogalmazható, hogy a hallgatók származására vonatkozó hipotézis igazolódott: a két hallgatói csoport társadalmi háttere között szignifikáns különbség érvényesül, ami részben magyarázza a szakok eltérő presztízsét is. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a kapcsolat nem determinisztikus és egyszerű ok-okozati, hisz nem az egyes szakok hallgatói kompozíciója alakítja a szakok presztízsét. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatban a hallgatók rangsorolták a pedagógus szakma helyzetére megfogalmazott állításokat, amely arra is rámutatott, hogy a rangsorokat a tradicionális értelmiségi minták is alakíthatják.

Ugyancsak igazolódott a szakok választására megfogalmazódott hipotézis is, miszerint a joghallgatók választásai sokkal inkább materiálisak, míg ezek a motívumok kevésbé hatottak a tanár szakos hallgatók pályaválasztására, és mindkét hallgatói csoportot leginkább a tudásgyarapítás vonzotta az egyetemre.

IRODALOM

- Bocsi V. (2013): *Az idő a campusokon*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Boudon, R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G.–Lannert J. (Szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker. 406–417.
- Flóra, G.–Szilágyi, Gy. (2012): Hungarian Minority Educational Policies and Opportunities in Bihor County. In: Pusztai, G.–Hatos, A.–Ceglédi, T. (Eds.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development–Hungary, University of Debrecen. 45–62.
- Fónai M.–Á. Dusa–M. Chovancova–M. Chrost–A. Królikowska–B. Topij-Stempinska (2014): The prestige and social construction of the teacher profession in three countries. In: Pusztai, G.–Engler, Á. (Eds.): *Comparative Research on Teacher Education*. Ružomberok: Katolíckej Univerzity v Ružomberku.
- Fónai M.–Barta A.–Gyüre A.–Pénzes F. (2014): A joghallgatók rekrutációja és professzió-képének néhány eleme. *Pro Futuro*. 2014/2. 11–37.
- Fónai M. (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovitz J. T. (Szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület. 49–65.

- Fónai M. (2010a): Hallgatók professzió-képének elemei. In: Kozma T.–Perjés I. (Szerk.): *Új kutatások a nevelés-tudományokban*. Többnyelvűség és multikulturalitás. Budapest: Aula. 227–246.
- Fónai M. (2010b): A jogi- és igazgatási képzési területen végzetek elhelyezkedésének presztízs-szempontjai. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 227–244.
- Fónai M. (2010c): Tanárok: diplomás szakemberek, és/ vagy értelmiségiek? In: Buda A.–Kiss E. (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata–Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 77–89.
- Fónai M. (2013): Az intézményi habitus eltérései és a karok státusza. In: Andl H.–Molnár-Kovács Zs. (Szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. II. kötet. Pécs: Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori iskola. 237–247.
- Fónai M. (2014): *Joghallgatók – honnan jönnek és hová tartanak?* Debrecen: Debreceni Egyetem Állam és Jogtudományi Kar–DELA.
- Fónai, M. (2012a): The Relationship Between Socio-economic Status and Educational Progress. In: Kozma, T.–Bernáth, K. (Eds.): *Higher Education in the Romania – Hungary Cross-Border Area*. Oradea–Debrecen: Partium Press–CHERD–Hungary. 13–32.
- Fónai, M. (2012b): Tanár-szakos hallgatók professzió-képe: a deprofessionalizálódás esete? In: Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 109–128.
- Fónai M.–Zolnai E.–Kiss J. (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In: Pusztai G. (Szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 190–205.
- Fónai, M.–Kiss, J. (2013): The interrelation of work-value preferences and students' image of profession. *Hungarian Educational Research Journal*. 3 (1). 1–17.
- Gáti A. (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 155–175.
- Hargreaves, L. (2009): The Status and Prestige of Teachers and Teaching. In: L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer Science–Business Media. 217–229.
- Ingersoll, R.–Merril, E. (2011): The Status of Teaching as a Profession. In: J. Ballantine–J. Spade (Eds.): *School and Society. A Sociological Approach to Education*. CA: Pine Forge Press–Sage Publications. 185–198.
- Jancsák Csaba (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. In: Németh Nóra Veronika (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Szeged: Belvedere Meridionale. 201–215.
- Kiss L. (2011): „Alacsony státuszú” szakok az alapképzésben. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 67–91.
- Kiss P. (2010): Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 105–129.
- Kovács Edina (2014): Kik maradnak, miért maradnak? A partiumi tanár szakos hallgatók elkötelezettségét befolyásoló tényezők. In: Németh Nóra Veronika (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Szeged: Belvedere Meridionale. 179–200.
- Léderer P. (Szerk.) (1977): *Foglalkozások presztízse*. Budapest: Gondolat.
- Mare, R. D. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*. Vol. 46. 72–87.
- Márton S. (2013): *Egy tehetség gondozó program hallgatóinak rekrutációja és professzió-képe a program első szakaszában*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program, kéziratban.
- Molnár P. (1989): *A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulásának és megvalósulásának feltételei hátrányos társadalmi helyzetű fiataloknál*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.
- Róbert P. (1986): *Származás és mobilitás* (Műhelytanulmány). Rétegződés-modell vizsgálat VII. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Szabó L. (2011): A foglalkozások – különösen a katonai hivatás – presztízsének szociológiai vonásairól. *Nemzet és Biztonság*. 2. 58–72.

- Veroszta Zs. (2010): *Felsőoktatási értékek hallgatói szemmel*. A felsőoktatás küldetésre vonatkozó hallgatói értékstruktúra. PhD-disszertáció. Budapest: Corvinus Egyetem.
- Weber, M. (1987): Rendek és osztályok. In: *Gazdaság és társadalom*. A megértő szociológia alapvonalai. I. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 303–308.

ADATBÁZISOK

Diplomás pályakövetés. 2009. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

„JÓ SZÓVAL OKTASD, JÁTSZANI IS ENGEDD” PEDAGÓGUSJELÖLTEK GYERMEKNEVELÉSI ÉRTÉKEI

Bocsi Veronika & Morvai Laura & Csokai Anita

ABSZTRAKT

Tanulmányunk célja, hogy egyrészt felvázolja a gyermeknevelési értékek elméleti hátterét, másrészt pedig egy nagymintás hallgatói vizsgálat segítségével feltárja a pedagógusjelöltek preferenciarendszerét. A pedagógusok gyermeknevelési értékeinek rajzolatai fontos kutatási területet képeznek, hiszen az intézményi miliók egyik legjelentősebb elemét jelentik. A gyermekek gondolkodási struktúrája az intézményi lét során átalakul, s ebben a tanári hatások is komoly szerepet játszanak, még ha hatásuk nem is kizárólagos. Empirikus kutatásunkhoz a TESSCEE II. 2014 kutatás adatbázisát használtuk fel, amelyben 635 fő pedagógusjelölt hallgató vett részt a partiumi régió és a Délvidék együttműködő felsőoktatási intézményeiből. Elemzésünk során háttérváltozók bevonásával vizsgáltuk a pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékei közötti különbségeket.

A GYERMEKNEVELÉSI ÉRTÉKEK FOGALMÁRÓL

Az értékutatásoknak többféle szegmense ismeretes, s ennek egy területét képezi a gyermeknevelési értékek világa. Bizonyos, az értékekre jellemző tulajdonságokkal ezek a tartalmak is jellemezhetők: vágyott célokra és viselkedési módokra vonatkoznak, vezérlik a szelekciós mechanizmusokat és az értékelés folyamatát, alakítják a magatartást, illetve a kultúra szerves részét képezik. S bár az értékek gyökerei makrostrukturálisak, e hatások megjelenése az egyének életében, tehát az individuumok szintjén ragadható meg. Az itt felsorolt elemek az értékdefiníciók szinte mindegyikében visszaköszönnek (Rokeach, 1973; Schwartz, 2003). Mondhatnánk, hogy mindezeket a jegyeket egy speciális értékmezőben figyeljük meg, mégpedig a gyermekek nevelésének a területén. Azonban az értékfogalmak, illetve a kutatásokkal kapcsolatos lehetőségek bizonytalanságait és buktatóit is áttemelhetjük a gyermeknevelési értékek területére. Ilyenek például a tesztek módszertani korlátai, a vallott értékek és a gyakorlatok között megfigyelhető különbségek, illetve a definíciós nehézségek is. A leggyakrabban használt értékesztek esetében is megfogalmazódhatnak olyan kritikák, hogy azok túlon túl kevés kontextuális elemet tartalmaznak az itemek értelmezéséhez, s ha mérnek is valamit, azok nem biztos, hogy az egyéni viselkedésekben is megfogható tartalmak lesznek. Az értékek ugyanis (s itt az értékek bármely szegmensére gondolhatunk) nehezen konceptualizálhatók és mérhetők, továbbá a fogalmak, illetve a metodológiai elvek mögötti konszenzus is gyakran hiányosnak tekinthető.

A gyermeknevelési elvekkel kapcsolatban több elméleti írás és kutatás is ismeretes, pontos definícióval azonban ritkán találkozunk. A Childcare Value Scale öt dimenziót használ a gyermeknevelési értékek felmérése során, amelyek a szülői szerepekre, a gyermekneveléssel kapcsolatos pozitív és negatív benyomásokra, a környezet felől érkező támogatásokkal kapcsolatos igényekre, illetve a szülőknek a gyermekükkel kapcsolatos ér-

zéseire és véleményeire vonatkoznak (Mori et al., 2012). Mori és szerzőtársai szerint ez a fogalom egyéni véleményeket, értékeket és elvárásokat foglal magába, amelyek a gyermekek gondozásával és ellátásával kapcsolatosak (Mori et al., 2012). Ugyanakkor ebből a definícióból kimaradnak a szülői aspirációk, hiszen a gyermeknevelés feladata sok esetben a szülők számára az önmegvalósítás terepe is, s a kialakítandó tulajdonságok a jövőbeli sikeresség zálogai is lehetnek. Friedlmeier és szerzőtársainak írásában is hangsúlyos szerepet kap az a tényező, hogy a szülők milyen készségeket akarnak a gyermekekben kifejleszteni (Friedlmeier et al., 2008). A készségek vélhetően elősegítik a mobilitási csatornákon való előrehaladást vagy a társadalmi rekonverziót. A szülői aspirációk azonban nem minden esetben kapcsolódnak az előrejutáshoz, hiszen a kitűzött célok között a családot körbevevő közösségekbe való beilleszkedés is szerepelhet.

A gyermeknevelési értékek a normál értékpreferenciák kontextusába beágyazottak. Egy, a mobilitás szempontjából kinyíló társadalom nevelési gyakorlatában minden bizonynyal a „self made man” jegyei jelennek meg, míg a közösségbe erősebben betagozódó család esetében a makrotársadalmi elvek és az együttélést elősegítő mechanizmusok válhatnak fontosabbá, egy individualizált életfelfogásban pedig várhatóan az autonómia itemét választják. A kontextus megváltozása visszahat az elvek megváltozására is, tehát a nagyobb társadalmi átalakulások a gyermeknevelési értékek kiforrott rendszerét is felforgatják.

A gyermeknevelési értékek ugyanúgy a kultúra részét képezik, mint az értékpreferenciák más területei. Az egyes kultúrák értékjellegzetességei (például az individualista vagy a kollektivista beállítottság megléte) vagy a vallások által előírt normák és ideák befolyásolják a gyermekektől elvárt tulajdonságokat a közgondolkodásban és az egyéni értékterekben egyaránt. Az individualista kultúrák, mint például az Egyesült Államok vagy Ausztrália, olyan itemeket értékelnek magasabbra, amelyek a függetlenséghez, az autonómiához vagy az egyediséghez kapcsolódnak, s arra irányulnak, hogy az egyén kibontakoztassa a benne rejlő képességeket. A kollektivista gyermekkonceptiók azonban a beilleszkedés és mások igényeinek figyelembe vételén alapulnak (például tisztelet, felelősség mások iránt stb. Friedlmeier et al., 2008).¹ A vallások által előírt életvezetési elvek is kapcsolódnak a gyermeknevelési értékek rendszeréhez, s hívhatnak életre vagy tehetnek hangsúlyossá olyan tulajdonságokat, mint a szorgalom, a felhalmozás, a tolerancia vagy a világi javakról való lemondás. Ezeknek az elveknek és gyakorlatoknak az átadása ugyanúgy a szocializációs mechanizmushoz kötött, tehát a családban, a formális intézményekben vagy a többi szintéren zajlik. Az egyes szintereken normaként megjelenő gyermeknevelési elvek eltérhetnek, ami a különböző szférák együttműködését nehezítheti.

A generációk közötti értékátadás a kulturális kontinuitás legfőbb mechanizmusa (Kwast-Welfel et al., 2007). A generációk közötti szakadékok mélyülése azonban az értéktereket is messzebbre taszítja egymástól, s mindez eltérő gyakorlatokat és célokat jelent a gyermeknevelési elvek területén is. Mindezt a mannheimi generáció-elmélettel (Mannheim, 1968) is összekapcsolhatjuk. Tehát abban az esetben, ha a társadalmi struktúra lassan változó vagy állandósult jegyekkel jellemezhető, az idősebb kohorszok tudása (és ebben a gyermekek nevelésére vonatkozó célok rendszere) is az általuk „felügyelt” tartalmakból áll majd. A nevelésszociológiában használt olyan fogalmak, mint a nevelési vagy vezetési

1 A kollektivista és az individualista kultúrák szembeállítása ugyanakkor kérdéses lehet. Az értékpreferenciák kapcsán a szakirodalom inkább azt hangsúlyozza, hogy nem két egymást kizáró pólusról van szó, hanem két olyan tengelyről, ahol az egyiken tapasztalható magas pozíció nem feltétlenül jár együtt a másik tengelyen mutatott alacsony értékkel (Triandis, 2003). Ha ezt az állítást elfogadjuk, akkor a gyermeknevelési értékek terére is igaznak kell tekintenünk ezt a kijelentést.

stílus gyakorlatilag a gyermeknevelési értékekben is megragadhatóak. A kultúra tágabb rendszerén kívül azonban a közös családi értékek kialakulását a közös tapasztalatok és az együttélés során megtapasztalható egymásra hatások is alakítják (ez a jelenség megfigyelhető a szülők között is, s nem csak az egyes generációk kapcsán). Az ifjúsági korszakvál-táshoz kapcsolódó elméletek is tartalmaznak olyan elemeket, amelyek a gyermeknevelési elvekhez kapcsolhatók (pl. Zinnecker, 1993; Gábor, 1992). Mindez alakítja a különböző generációk egymással kapcsolatos elvárásait, s ezáltal konfliktusokat is generálhat.

Suizzo úgy véli, hogy a gyermeknevelési értékek rajzolatait három alapvető folyamat alakítja. Egyrészt az agrárjellegű társadalmak indusztriálissá válása, amelyet a tömegoktatás kialakulása is kísér: mindez az egyéni nyitottságot, a teljesítményt és a változást helyezi előtérbe. Olyan gyermekképpel találkozunk tehát, ahol a fiatalabb generációkba mintegy „investálni” kell, hogy később a megfelelő eredményeket tudják felmutatni. A másik alapvető változás a demokratizálódás, amely a szabadság, az egyenlőség, a tolerancia, az univerzalizmus értékeit helyezi előtérbe. Harmadrészt a szerző a nők iskolai végzettségének növekedését emeli ki, amely a pedagógiai célzatú és egyéb interakciók emelkedését, illetve a gyermekekkel kapcsolatos aspirációk erősödését eredményezte (Suizzo, 2007). Az itt felsorolt súlypontok a normál értékpreferenciákat megrajzoló modellekkel is lefedhetők – elég, hogyha a Schwartz-féle kétdimenziós értéktérre gondolunk (Schwartz, 2003).

Azonban azt is látnunk kell, hogy az egyes családok gyermeknevelési értékei nem csupán a társadalom tágabb rendszerében formálódnak ki, hiszen a kiscsoportoknak a rétegződésben elfoglalt pozíciója vagy a szülők személyiségstruktúrájának a milyensége ugyanúgy alakítja a következő generációval kapcsolatos elvárásokat. A migráns családok gyermeknevelési értékeiben történő elmozdulások a külső társadalmi kontextus megváltozásának fontosságára hívják fel a figyelmet (Kwast-Welfel et al., 2007; Kagitcibasi, 2005). Ezeknek a változásoknak a lefolyásához (tehát a befogadó közeg preferenciáinak a részleges vagy teljes átvételéhez) pár év is elegendő.

A GYERMEKNEVELÉSI ÉRTÉKEK AZ OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK TERÉBEN

A gyermekek nevelésének formális keretei egyrészt megmutatják a külső környezet kulturális kódjait, másrészt azonban el is térhetnek tőle. Ezek az eltérések adódhatnak egyrészt a formális keretek rendszeréből, másrészt pedig az intézmények saját preferenciáiból is. Az iskolák esetében azt mondhatjuk, hogy a pedagógiai irányzatok, az intézményvezetők stílusa, a fenntartók, a vallott ideológiák és eszmék mind-mind hatnak a gyermekkonceptiókra, s ezáltal a gyermeknevelési értékekre is. A különböző politikai rendszerek gyermekfelfogásai között is komoly eltérések húzódnak: egy diktatórikus országban tanuló diáktól elvárt viselkedési módok élesen eltérnek azokétól, akiket demokratikus keretek között oktatnak. Az intézmények gyermeknevelési értékeivel kapcsolatban több kérdés is felmerülhet. Egyrészt lényeges kérdés, hogy ha a családi és az intézményi elvek eltérnek, akkor az milyen hatással van olyan tényezőkre, mint például a pedagógiai munka vagy a szülő-pedagógus kapcsolatrendszer. Másrészt pedig fontos az, hogy az intézmények és a szülők eltérő értékei a szülők önkéntes választásának az eredményei-e (más esetben a kettős szocializációhoz hasonló mechanizmussal is számolhatunk).

Az oktatási-nevelési intézmények hatásai azért is tekinthetők fontos kutatási területnek, mivel a gyermekek idejük jelentős részét az iskolákban töltik. Az óvodapedagógusok,

tanítók és tanárok gondolkodása, pedagógiai gyakorlata – ahogyan azt a család kapcsán is láthattuk – hat a gyermekekre. Gyermekevelési értékeik alapjaiban határozzák meg azokat az ideákat, amelyek a tanulókhoz kapcsolódnak, de kihatnak az órai kommunikációra, a hierarchiák kezelésére, s – minden bizonnyal – az értékelési folyamatokat is alakítják. Ezek az értékterek az intézményi miliő kutatásában alapvető fontosságúak (Buchbinder et al., 2006). Azonban nem szabad abba a hibába esnünk, hogy az intézményi miliőket kizárólag a pedagógusok hatásai alapján modellezzük.

A formális oktatási rendszerek bizonyos sajátossága például az, hogy az erősen hierarchikus, szabályozott jelleg speciális készségeket vár el a gyermekektől, s ahhoz, hogy ezeknek az intézményeknek az elvárásait sikeresen teljesítsék, olyan képességek kellenek, amelyek többek között a weberi bürokratikus struktúrákban is kamatoztathatók. A formális oktatásban elvárt elvekhez és gyakorlatokhoz bizonyos társadalmi rétegek könnyebben adaptálódnak, s ez kihathat intézményi eredményességre is.

Az etnikai csoportok eltérő gyermeknevelési rajzolatai is nagymértékben különbözhetnek az intézményi elvárásoktól. A hazai romológiai kutatások is rámutatnak, hogy azok az értékterek, amelyben a roma gyerekek szocializálódnak, eltérnek az iskolák életvilágától és annak formális elvárásaitól (Fejes, 2005). Az iskolának tehát – ha sikeresen akar működni – ismernie kell a szülők gyermeknevelési gyakorlatait és céljait, s valamilyen módon alkalmazkodnia is kell ahhoz. Mindezt azonban olyan módon szükséges véghezvinnie, hogy saját preferenciáit sem adja fel teljesen.

Friedlmeier és munkatársai arra hívják fel a figyelmet, hogy a gyermeknevelési értéket az iskolai dolgozók munkakörülményei és a gyermekek szociokulturális összetétele is alakítja (Friedlmeier et al., 2008). Mind a hazai, mind pedig a nemzetközi kutatások rávilágítanak arra, hogy a férfiak és a nők gyermeknevelési értékei között eltérések találhatók (Schwartz & Rubel, 2005; Myrnyy, 2008; Ryckman & Houston, 2003). Ha ebből indulunk ki, akkor az intézmények e rajzolatát a pedagógusok nemi arányai is meghatározzák, s okozhatnak a női preferenciák irányába történő elmozdulást például az alacsonyabb ISCED szinteken, ahol a női pedagógusok aránya a többi szinthez képest még számottevőbb. A hagyományos nemi szerepek masszív jelenléte pedig olyan hatást válthat ki, hogy a fiúkra és a lányokra vonatkozó intézményi ideák és gyakorlatok eltérő rajzolatokat mutathatnak.

A gyermeknevelési értékek esetében találkozhatunk egy teljesítményorientált célrendszerrel, amely a tanulmányi sikert várja el a gyermekektől, és az oktatási rendszerekben megragadható versenyhelyzetekre is felkészít. Ennek elemei a kreativitás, a kontrollált viselkedés vagy a fegyelmezettség. Mindez nem pusztán az individuális társadalmak sajátossága, mivel az így elért siker a közösség vagy a kiscsoport sikere is lehet. Pearson és Nirmala vizsgálata pedig ennek meglétét egy komparatív kutatás során a hongkongi almintában erősebbnek találta, mint az angliai nevelési gyakorlatban (Pearson & Nirmala, 2003). Friedlmeier és munkatársai arról írnak, hogy a teljesítményorientált gyermeknevelési rajzolat jelentős mértékben megerősödött Oroszországban a peresztrojka után, mikor is az oktatási rendszer sokkal szelektívebbé vált (Friedlmeier et al., 2008). Kérdés ugyanakkor, hogy az így leírható gyermeknevelési értékeket milyen intézmények és milyen szociokulturális csoportok képviselik. Az idekapcsolódó tulajdonságoknak szemmel láthatóan van középosztálybeli háttere, hiszen gyakorlatilag a weberi protestáns etikához köthető jegyeket tartalmazzák, ezért intézményi szinten a bürokratikusabb rendszerekhez kapcsolhatóak. Ez a fajta beállítottság azonban kevésbé jellemző a hátrányosabb helyzetű társadalmi csoportokban, s az is kérdés, hogy a „kreativitás” iteme hogyan és milyen módon

fér bele egy erősen formalizált oktatási rendszerbe. A teljesítményorientált célrendszerrel való azonosulást felerősítheti az a tény, ha az intézmények szinte kizárólagos mobilitási csatornaként funkcionálnak. Egy szelektív oktatási rendszerben erősebben jellemezheti mindez az intézmények elit szegmensét, de a „normál” intézmények is elmozdulhatnak ebbe az irányba a szülői igények hatására. Ennek a rendszernek mintegy az ellenpontjaként pedig olyan intézmények és szülői gyakorlatok jelenhetnek meg, amelyek szinte teljesen szembehelyezkednek ezzel a szabályozott és sikerorientált beállítottsággal.

Az intézményi értékterek egyik legfontosabb alapját a pedagógusok gyermeknevelési értékei képezik. Ezekre a struktúrákra az értelmiségi lét is rányomja a bélyegét, s ismertek a társadalmi háttér (jelen esetben a középosztály) hatásai is. A nagymintás vizsgálatok rámutatnak arra a tényre, hogy bizonyos itemeket az alacsonyabb státusú csoportok preferálnak (például fegyelmezettség, udvariasság, jó magaviselet, vallásos hit, takarékoság), míg mások a magasabb státushoz vagy az értelmiségi léthez kapcsolódnak (kreativitás/fantázia, vezetőkészség, határozottság, tolerancia). A kutatási eredményekből a generációs ellentétek is kiolvashatók – az idősek az ún. világfenntartó, míg a fiatalok a világmegváltó értékeket preferálják (Szabados, 1995). A nemzetközi vizsgálatok az egyes országok közötti eltérések mellett a különböző társadalmi csoportok rajzolatait is bemutatják (például Mori et al., 2012; Friedlmeier et al., 2008). Suizzo az egyesült államokbeli mintában a magasabb iskolai végzettség esetében többek között a tradicionális gondolkodáshoz és a jóindulathoz kapcsolódó faktorok gyengébb jelenlétét találta (Suizzo, 2007). Csurgó és Kristóf egy magyar kutatásban azt vette észre, hogy az őszinteség, a felelősségérzet, az önállóság és a mások tisztelete jelentik a leginkább elfogadottabb itemeket, míg a lista végén a hűséget, a képzelőerőt, a vallásos hitet és a vezetőkészséget találjuk (Csurgó & Kristóf, 2012). A hazai társadalom gyermeknevelési értékei a kapott adatok tükrében inkább közösségorientáltak és szekulárisnak tekinthetőek, miközben a már említett teljesítményorientáció jeleit kevésbé találjuk meg bennük. A pedagógusok esetében a középosztály és az értelmiségi lét hatásait feltételezhetjük, ugyanakkor a pedagógustársadalom belső rétegzettsége (például a középiskolai tanárok és az alacsonyabb ISCED szinteken dolgozók szociokulturális hátterének eltérése) a gyermeknevelési elvek különböző hangsúlyait valószínűsítik.

GYERMEKNEVELÉSI ÉRTÉKEK FONTOSSÁGA EMPIRIKUS ADATOK TÜKRÉBEN

Elemzésünk során arra kerestük a választ, hogy a szakirodalomban is tárgyalt hatások és az általunk vizsgált 17 nevelési érték² között vannak-e szignifikáns összefüggések. Az itemeket a megkérdezetteknek ötfokozatú skálán kellett értékelniük. Elemzésünkhöz a TESSCEE II. 2014 kutatás adatbázisát használtuk fel, amelyben 635 fő pedagógushallgató vett részt a partiumi régió és a Délvidék együttműködő felsőoktatási intézményeiből.³ Az elemzés során felhasználtuk az egyes értékek átlagait, sorrendjét, valamint variancia-analízist és ehhez kapcsolódóan ANOVA teszteket⁴ végeztünk.

A háttérváltozók közé a nemet, a szülők háromértékű iskolázottságát, a 14 éves kori lakó-

2 A kérdőívben szereplő értékek a következők voltak: jó magaviselet, udvariasság, önállóság, kemény munka, őszinteség, felelősségérzet, türelem, képzelőerő/fantázia, mások tisztelete/tolerancia, vezetőkészség, önfegyelem, takarékoság, határozottság/állhatatosság, vallásos hit, önzetlenség, engedelmesség, hűség/lojalitás.

3 Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

4 Az ANOVA tesztek eredményeit az 1. melléklet tartalmazza.

hely településtípusát, a szubjektív anyagi helyzetet, a vallásosságot, a jelenlegi felsőoktatási intézmény országát, valamint a jövőbeni munkavégzés ISCED szintjeit vontuk be. A vallási felekezetek közül a mintában legalább 40 fővel jelenlévőket vizsgáltuk.

Nemcsak azt vizsgáltuk meg, hogy mely nevelési értékeket mennyire tartanak fontosnak a pedagógusjelöltek, hanem azt is, hogy az egyes értékek egymáshoz képest mennyire fontosak számukra, tehát az egyes itemeket rangsoroltuk. Ennek a módszernek a használatát az indokolta, hogy az egyes értékek között bizonyos esetekben nem figyelhettünk meg komolyabb eltéréseket, általában mindent fontosnak tartottak a pedagógusjelöltek.

PEDAGÓGUSJELÖLTEK NEVELÉSI ÉRTÉKEINEK EMPIRIKUS ELEMZÉSE

Kutatási eredményeink is erősítik a szakirodalomból ismert tényt, mely szerint a nők és a férfiak nevelési értékei között különbségek vannak. Kutatásunk során minden nevelési érték esetén szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusjelölt nemével, sőt minden nevelési érték kialakítása esetén a nők jelöltek magasabb értékeket. A két nem között a legnagyobb különbségeket az engedelmesség, a hűség/lojalitás, a mások tisztelete/tolerancia és a jó magaviselet esetében találtunk, ami illeszkedik a tradicionális nemi szerepek rajzolatához. Ezzel szemben a legkisebb különbség a két nem között a takarékoság és a vezetőkészség tekintetében mutatkozott. Ez utóbbi item inkább a férfi nemi szerepek része – ez az eredmény tehát arra is utal, hogy a társadalmi nemeknek napjaink gyermeknevelési értékeiben való megjelenése nem csupán tradicionális rajzolatokkal jellemezhető. A jelenség magyarázatát eltérő alapokról kísérelhetjük meg: Kovács (2014) arról ír, hogy a pedagóguspálya eleve feminin beállítottsággal bír, tehát a tanári hivatást választó férfiak nem jellemezhetők „tiszta” maskulin gondolkodási elemekkel. Fényes (2014a; 2014b) a partiumi régióra fókuszálva mutat rá arra, hogy a hallgatók nemi szerepfelfogása eltávolodni látszik a klasszikus mintázatoktól. A nevelési értékek sorrendjét nézve (1. táblázat) a rangsor élén mindkét nem esetén a felelősségérzet, a legvégén pedig a vallásos hit helyezkedik el. A legnagyobb rangsorbeli különbség a hűség/lojalitás kapcsán figyelhető meg, amelyet a nők négy hellyel fontosabbnak tartottak. Háromhelyezésnyi a különbség a takarékoság és az önállóság kapcsán, mindkettő a férfiak rangsorában került előrébb. Míg a mások tiszteletét a nők értékelik többre a nevelési értékek egymáshoz viszonyított rangsorában, addig az önfegyelmet és a képzelőerőt a férfiak. Ez sokkal vegyesebb képet mutat, mint a korábbi kutatások (Takács, 2008), hiszen az önfegyelem és a képzelőerő más esetekben is a férfiak rangsorában került előrébb, azonban a válasszadók értékelésében kiemelkedik az önállóság is mint a férfiak által preferáltabb érték. A vezetőkészség szintén a férfiak által előnyben részesített értéknek szokott megjelenni, azonban esetünkben nem látható nagy különbség a nemek kapcsán. A takarékoságra nevelés nem a férfiaknál, hanem a nőknél foglalt el előkelőbb helyet a hasonló témájú kutatásokban. Ugyanakkor azt fontos hangsúlyozni, hogy ezek a kutatások társadalmi szintűek voltak és nem pedagógusjelöltek nevelési értékeit vizsgálták (Takács, 2008).

1. táblázat. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek sorrendje nemenként (ötfokú skála átlagértékei).

	Férfiak (N=105)		Nők (N=484)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor
Felelősségérzet	4,38	1.	4,76	1.
Önállóság	4,3	2.	4,65	5.
Őszinteség	4,26	3.	4,72	2.
Udvariasság	4,19	4.	4,66	4.
Mások tisztelete/tolerancia	4,18	5.	4,69	3.
Önfegyelem	4,13	6.	4,51	8.
Jó magaviselet	4,12	7.	4,63	6.
Türelem	4,1	8.	4,55	7.
Képzelőerő/fantázia	4,03	9.	4,38	11.
Határozottság/állhatatosság	3,97	10.	4,39	10.
Kemény munka	3,95	11.	4,33	12.
Takarékosság	3,95	12.	4,19	15.
Hűség/lojalitás	3,85	13.	4,45	9.
Önzetlenség	3,84	14.	4,22	14.
Vezetőkészség	3,62	15.	3,87	16.
Engedelmesség	3,61	16.	4,24	13.
Vallásos hit	3,2	17.	3,63	17.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

A kutatásba bevont intézmények négy ország (Magyarország, Románia, Ukrajna, Szerbia) területén helyezkednek el. Aközött, hogy mely országokban tanulnak a pedagógusjelöltek, és hogy az egyes nevelési értékek átadását mennyire tartják fontosnak, minden nevelési érték esetén szignifikáns kapcsolatot találtunk. A vallásos hitre való nevelés kivételével minden nevelési értéket a szerbiai hallgatók becsülték leg többre (2. táblázat). Minden ország esetén elmondható, hogy legkevésbé a vallásos hitre való nevelést és a vezetékkészséget tekintik átadandó értékeknek, leginkább pedig a jó magaviseletet, az udvariasságot, az önállóságot, az őszinteséget, a felelősségérzetet, a mások tiszteletét/toleranciát, tehát a gyermeknevelési értékeknek van egyfajta univerzális mintázata a térségben. A vizsgált nevelési értékeket legkevésbé fontosnak tartók az ukrainai hallgatók. A magyarországi és romániai intézmények hallgatóinak válaszait összehasonlítva az derül ki, hogy inkább a romániai hallgatók értékelik magasabbra a legtöbb nevelési értéket, kivéve a kemény munkát, a felelősségérzetet, az önfegyelmet és a takarékoságot, azonban ezek a különbségek nem számottevőek. A legkomolyabb különbség a válaszadók között a vallásos hitre való nevelés tekintetében van, amely ötfokú skálán közel egy teljes értékkel kapott magasabb minősítést a romániai, mint a magyarországi pedagógusjelöltektől. A négy ország viszonylatában is egyértelműen Romániában a legfontosabb a vallásos hitre nevelés. Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy korábbi kutatások is azt mutatták, hogy Romániában a térség országaihoz képest kiemelkedő a vallásosok aránya (Kiss, 2009). A vizsgált adatbázisban a 166 Romániában tanuló pedagógusjelölt 90 százaléka magyar nemzetiségű.

nek vallotta magát, amely azért is fontos, mert a szakirodalomból tudjuk, hogy az erdélyi magyarok kisebbségi helyzetükből fakadóan identitásuk megőrzésének egyik eszközeként tekintenek a vallásosságra (Kiss, 2010). A nevelési értékek egymáshoz viszonyított sorrendjében láthatjuk, hogy Magyarország, Ukrajna és Szerbia esetén a felelősségérzet, Románia esetén pedig az őszinteség került az első helyre, esetükben nem nagy lemaradással a felelősségérzet a második helyen szerepel. Jelentős különbség fedezhető fel az udvariasság tekintetében, hiszen az ukrainai intézményekben tanuló pedagógusjelöltek második helyre sorolták azt, míg a többi ország hallgatói az 5-6. helyre. Az udvariasság mint gyermeknevelési érték a tradicionális gondolkodás egyik eleme – elképzelhető, hogy a kárpátaljai almlinta szociokulturális háttere is befolyásolta ezen item pozícióját. A kemény munkát a magyarországi hallgatók, a türelmet és a képzelőerőt/fantáziát a szerbiai hallgatók gondolták fontosabbnak. A takarékoság a magyarországi pedagógusjelöltek rangsorában került legelőrébb, de még így is csak a 12. helyet foglalta el. A hűség/lojalitás az országok közül a magyarországi hallgatók esetén áll leghátrébb (13.), míg a többi ország hallgatói körében előrébb, közel hasonló helyen (8-10.) fedezhető fel. A hazai kutatások is (Csurgó & Kristóf, 2012) azt a négy nevelési értéket szokták előresorolni, amely esetünkben is az első négy helyen áll, bár azt is láthatjuk, hogy a mintában szereplő másik három ország hallgatói körében is nagyjából ezek az értékek szerepelnek legelől.

2. táblázat. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek sorrendje a felsőoktatási intézmény országa szerint (ötfokú skála átlagértékei).

	Magyarország (N=187)		Románia (N=159)		Ukrajna (N=188)		Szerbia (N=63)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor	átlag	rangsor	átlag	rangsor
Felelősségérzet	4,78	1.	4,75	2.	4,48	1.	4,89	1.
Őszinteség	4,68	2.	4,77	1.	4,43	3.	4,86	2.
Önállóság	4,65	3.	4,69	3.	4,37	5.	4,81	4.
Mások tisztelete/ tolerancia	4,63	4.	4,68	4.	4,43	3.	4,86	2.
Udvariasság	4,59	5.	4,64	6.	4,46	2.	4,75	6.
Jó magaviselet	4,58	6.	4,67	5.	4,32	6.	4,75	6.
Önfegyelem	4,53	7.	4,52	9.	4,22	8.	4,68	8.
Türellem	4,46	8.	4,62	7.	4,25	7.	4,78	5.
Kemény munka	4,35	9.	4,2	14.	4,14	11.	4,52	13.
Képzelőerő/ fantázia	4,35	10.	4,36	11.	4,14	11.	4,67	9.
Határozottság/ állhatatosság	4,29	11.	4,43	10.	4,18	10.	4,57	11.
Takarékosság	4,27	12.	4,16	15.	3,89	15.	4,49	14.
Hűség/lojalitás	4,23	13.	4,54	8.	4,2	9.	4,63	10.
Önzetlenség	4,07	14.	4,3	12.	3,96	14.	4,57	11.
Engedelmesség	3,94	15.	4,22	13.	4,13	13.	4,48	15.
Vezetőkészség	3,65	16.	3,88	16.	3,85	16.	4,17	16.
Vallásos hit	2,95	17.	3,86	17.	3,84	17.	3,68	17.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

Az, hogy a pedagógusjelöltek milyen ISCED szinten fognak dolgozni, több nevelési értékkel (jó magaviselet, udvariasság, önállóság, őszinteség, felelősségérzet, türelem, tolerancia, határozottság/állhatatosság, engedelmesség, hűség/lojalitás) mutat szignifikáns összefüggést. Ezekkel kapcsolatban elmondható, hogy az alacsonyabb ISCED szintű nevelésre készülő (óvodapedagógusok, tanítók) alapvetően fontosabbnak tartják egyes nevelési értékek kialakítását a jövő nemzedékében (3. táblázat). Ha a nevelési értékek sorrendjének különbségeit vizsgáljuk, akkor láthatjuk, hogy a legtöbb nevelési érték nagyjából hasonló helyen áll, mindössze négy nevelési érték (jó magaviselet, mások tisztelete, engedelmesség, takarékoság) kapcsán vannak különbségek, de ezek is csupán kéthelyezésnyi méretűek. A jó magaviseletet és az engedelmességet az óvodapedagógia és a tanító szakosok, a mások tiszteletét és a takarékoságot a leendő szaktanárok sorolták előrébb. Ez utal az eltérő gyerekképekre is, s az alacsonyabb ISCED szinteken a pedagógusok konformabb magatartást preferáló elvárásaira.

3. táblázat. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek sorrendje aszerint, hogy milyen ISCED szintre készíti fel őket a jelenlegi képzésük (öt fokú skála átlagértékei).

	ISCED 0-1 (leendő óvodapedagógusok, tanítók) (N=117)		ISCED 2-3 (leendő szaktanárok) (N=425)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor
Őszinteség	4,83	1.	4,61	2.
Felelősségérzet	4,82	2.	4,67	1.
Önállóság	4,78	3.	4,54	4.
Jó magaviselet	4,77	4.	4,48	6.
Mások tisztelete/tolerancia	4,75	5.	4,56	3.
Udvariasság	4,73	6.	4,54	4.
Türelem	4,62	7.	4,43	7.
Hűség/lojalitás	4,54	8.	4,3	9.
Önfegyelem	4,54	8.	4,41	8.
Határozottság/állhatatosság	4,48	10.	4,28	10.
Képzelőerő/fantázia	4,43	11.	4,27	11.
Kemény munka	4,31	12.	4,24	12.
Engedelmesség	4,29	13.	4,09	15.
Önzetlenség	4,29	13.	4,1	14.
Takarékosság	4,19	15.	4,13	13.
Vezetőkészség	3,84	16.	3,79	16.
Vallásos hit	3,63	17.	3,48	17.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

A szülők iskolai végzettsége sem az anya, sem az apa esetén nem mutatott szignifikáns összefüggést a nevelési értékekkel, ahogyan az objektív anyagi helyzetre vonatkozó index sem. A szubjektív anyagi helyzet kapcsán dichotóm változót hoztunk létre. Az így kapott eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusjelöltek az anyagi helyzetüket inkább kedvezőnek ítélik meg, mint a más pályára készülő: mindössze 11 százalékuk mondta azt, hogy a családjuknak anyagi problémái lennének. Az anyagi helyzet és a gyermeknevelési

értékek között négy esetben (vezetőkészség, vallásos hit, önzetlenség, engedelmesség) mutatható ki szignifikáns összefüggés. Mind a négy nevelési érték a jobb anyagi helyzetben lévők számára volt lényegesebb. Az egyes nevelési értékek fontosságának tekintetében a legnagyobb különbség a vallásos hitre való nevelés esetén figyelhető meg, ahol majdnem egy teljes értéknyi a különbség (4. táblázat). Mindez ellentétben Szabados (1995) kilencvenes évekbeli vizsgálatának eredményeivel, amely a magyar társadalomra irányult, s ebben a vallásos hit iteme a társadalom alsóbb szegmenseiben kapott magasabb értéket. Ugyanakkor a kutatásunk során használt minta nem csak a határon belüli magyarságot érintette, valamint a vallás szerepe és társadalmi bázisa is átalakulhatott az elmúlt húsz év folyamán. Ezen kívül azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy elemzésünk során hallgatói mintával dolgozunk, amely a magyar társadalom egészét nem reprezentálja. Ha az egyes nevelési értékeket fontosságuk szerint sorrendbe rendezzük, azt láthatjuk, hogy mindkét csoport számára a felelősségérzet kialakítása a leglényegesebb. A rangsorokban jelentősebb különbséget az ösztinteség, a hűség/lojalitás, a fantázia és a takarékoság kapcsán találunk: míg az első kettőt a jobb anyagi helyzetűek tartják fontosabbnak, addig a második kettőt a rosszabb anyagi helyzetben lévők sorolták előrébb. Összességében viszont szinte minden nevelési érték kialakítását a jobb anyagi helyzetű családból jövő pedagógusjelöltek értékelték magasabbra.

4. táblázat. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek sorrendje a családjuk szubjektív anyagi helyzete szerint (ötfokú skála átlagértékei)

	Jó anyagi helyzetűek (N=521)		Anyagi problémákkal küzdők (N=66)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor
Felelősségérzet	4,69	1.	4,73	1.
Ösztinteség	4,66	2.	4,57	4.
Mások tisztelete/tolerancia	4,6	3.	4,66	2.
Önállóság	4,59	4.	4,59	3.
Udvariasság	4,59	4.	4,53	5.
Jó magaviselet	4,55	6.	4,51	6.
Türelem	4,48	7.	4,48	7.
Önfegyelem	4,45	8.	4,41	8.
Hűség/lojalitás	4,36	9.	4,24	11.
Határozottság/állhatosság	4,33	10.	4,27	10.
Képzőőre/fantázia	4,32	11.	4,3	9.
Kemény munka	4,28	12.	4,12	12.
Önzetlenség	4,19	13.	3,79	14.
Engedelmesség	4,18	14.	3,76	15.
Takarékosság	4,16	15.	4,08	13.
Vezetőkészség	3,86	16.	3,6	16.
Vallásos hit	3,65	17.	2,79	17.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

Az adatbázisban szereplő pedagógusjelöltek 54 százaléka tanyán, faluban vagy községben élt 14 éves korában, 29,2 százalékuk kisebb városban és mindössze 16,8 százalékuk megyeszékhelyen vagy fővárosban. Ez az egyedi mintázat a régióra jellemző településstruktúrából fakad. A 14 éves kori lakóhely településtípusa három gyermeknevelési értékkel mutatott szignifikáns összefüggést (képzelőerő, vallásos hit, engedelmesség). Bár a legtöbb gyermeknevelési érték a kisvárosban élők számára a fontosabb, találunk néhány kivételt ez alól, hiszen az önállóság a megyeszékhelyek lakói, a vallásos hit és a vezetőkézség pedig a falvakban, községekben élők számára bír nagyobb jelentőséggel (5. táblázat). Településtípusonként a legnagyobb különbség a vallásos hit tekintetében mutatkozik, mégpedig a legkisebb és a legnagyobb település kategória között. A fővárosban vagy megyeszékhelyen élők habár minimálisan, de kevésbé tartják fontosnak a vallásos hitre nevelést, mint a falusi pedagógusjelöltek. Ez a jelenség társadalmi szinten is megfigyelhető (Takács, 2008). Az engedelmesség terén a nagyobb különbség a kisváros és megyeszékhely között jelentkezik, a falusiak és a kisvárosiak az erre való nevelést lényegesen fontosabbnak érzik. A képzelőerőt a kisvárosban élők becsülik legtöbbször, őket minimális különbséggel követik a megyeszékhelyen/fővárosban élők, majd több mint két tizedes eltéréssel a falusiak. Rangsor tekintetében településtípustól függetlenül a felelősségérzet került az első helyre. Komolyabb különbség észlelhető a fantázia kapcsán, hiszen a megyeszékhelyen élők rangsorában elfoglalt helye és a falusiak rangsorában elfoglalt helye között öthelynyi különbség van. A megyeszékhelyen lakók sorolták előrébb – ez a tendencia pedig össztársadalmi szinten is megfigyelhető (Takács, 2008). Kicsivel kisebb, de még így is négyhelynyi a különbség az önállóság és a jó magaviselet kapcsán. Az önállóságot a megyeszékhelyen élők sorolták előrébb, még a kisvárosban élőktől is három hellyel előrébb. A jó magaviseletet viszont a falusiak értékelték magasabbra, s hozzájuk hasonlóan a kisvárosban élők véleménye szerint is előrébb helyezkedik el. Korábbi kutatásoktól eltérően (Takács, 2008) – a régió egyedi helyzetéből is eredeztethető módon – a vezetőkézségre való nevelés a kistelepüléseken a legfontosabb. A takarékossgal kapcsolatban pedig pont ennek a fordítottja jellemző, ez azonban inkább a rangsor szinten megfigyelhető jelenség.

5. táblázat. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek sorrendje a felsőoktatási intézmény országa szerint (ötfokú skála átlagértékei).

	Tanya, falu, község (N=322)		Kisebb város (N=173)		Megyeszékhely, főváros (N=98)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor	átlag	rangsor
Felelősségérzet	4,68	1.	4,72	1.	4,69	1.
Öszinteség	4,62	2.	4,69	2.	4,62	3.
Udvariasság	4,59	3.	4,63	4.	4,47	6.
Mások tisztelete/ tolerancia	4,58	4.	4,65	3.	4,58	4.
Jó magaviselet	4,56	5.	4,58	6.	4,41	8.
Önállóság	4,56	5.	4,61	5.	4,64	2.
Önfegyelem	4,42	7.	4,49	8.	4,41	8.
Türelem	4,41	8.	4,54	7.	4,52	5.
Hűség/lojalitás	4,34	9.	4,38	10.	4,28	10.
Határozottság/ állhatatosság	4,33	10.	4,36	11.	4,19	12.
Kemény munka	4,24	11.	4,32	12.	4,24	11.
Képzelőerő/fantázia	4,21	12.	4,44	9.	4,42	7.
Engedelmesség	4,17	13.	4,19	15.	3,86	15.
Önzetlenség	4,15	14.	4,22	13.	4,01	14.
Takarékosság	4,11	15.	4,2	14.	4,15	13.
Vezetőkészség	3,87	16.	3,82	16.	3,69	16.
Vallásos hit	3,73	17.	3,38	17.	3,22	17.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

Mindenképpen érdemesnek találtuk a vallásosság kérdését megvizsgálni, hiszen az általunk megkérdezett pedagógushallgatókon belül magas (76,7%) a vallásosok aránya. Az eredetileg ötértékű vallásosság változóból egy dichotóm mutatót⁵ hoztunk létre (vallásos és nem vallásos hallgatók) Önmagában a vallásosság a jó magaviseletre, a felelősségérzetre, a türelemre, a vezetőkészségre, a vallásos hitre és az engedelmességre mint nevelési értékekre van hatással, tehát a vallásos pedagógusjelöltek számára fontosabbak ezek a nevelési értékek, mint a nem vallásos társaik számára. Ha a vallásosokat az eredeti tagolás szerint két külön csoportba soroljuk – az egyház tanítása szerint és a maga módján vallásos –, akkor egyértelműen az látszik, hogy a vallásos válaszadók kicsit több, mint fele a maga módján vallásos. Így szignifikánsan hat érték jelenik meg (jó magaviselet, felelősségérzet, türelem, vezetőkészség, vallásos hit, engedelmesség), melyek minden esetben magasabb szerepet kapnak az egyház tanítását követőknél.

Felekezeti megoszlás tekintetében a mintánk 39 százaléka római katolikus, 32 százaléka református, 10 százaléka görög katolikus és 8 százaléka ortodox. A többi felekezet esetén minimális elemszámot találtunk, így csak ehhez a négy felekezethez való tartozás

5 Vallásos: 1. Vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni, 2. Vallásos vagyok a magam módján; Nem vallásos: 3. Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem, 4. Nem vagyok vallásos, 5. Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok

nevelési értékekre gyakorolt hatását elemezzük. Ha a nevelési értékek rangsorban elfoglalt helyét vizsgáljuk, láthatjuk, hogy míg a római katolikusoknál és a reformátusoknál a felelősségérzet került az első helyre, addig a görög katolikusoknál az udvariasság, az ortodoxoknál pedig a mások tisztelete (6. táblázat). Ez a lokalitások és mikroközösségek nagy jelentőségére utalhat. Az udvariasság nem csupán azért érdekes, mert a görög katolikusoknál az első helyre került, hanem mert az ő sorrendjükben átlagosan három hellyel van előrébb, mint más felekezetek sorrendjében. Az önállóság a reformátusok sorrendjében került előrébb, viszont a római katolikusok is csak egy hellyel sorolták hátrébb, nem úgy, mint a görög katolikusok és az ortodoxok. A képzelőerő lényegesen kevésbé fontos az ortodoxok számára, mint a másik három felekezet számára, viszont a mások tisztelete nemcsak az első helyen áll az esetükben, hanem valamivel előrébb is sorolták, mint a többi felekezet és a határozottság is számukra a leglényegesebb.

6. táblázat. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek sorrendje aszerint, hogy milyen vallási felekezethez tartozónak vallották magukat (öt fokú skála átlagértékei).

	Római katolikusok (N=233)		Görög katolikusok (N=61)		Reformátusok (N=194)		Ortodoxok (N=48)		Nem vallásosok (N=125)	
	átlag	rang-sor	átlag	rang-sor	átlag	rang-sor	átlag	rang-sor	átlag	rang-sor
Felelősségérzet	4,74	1.	4,58	2.	4,59	1.	4,75	2.	4,58	3.
Öszinteség	4,72	2.	4,52	4.	4,54	3.	4,72	3.	4,61	2.
Önállóság	4,66	3.	4,34	6.	4,57	2.	4,57	5.	4,65	1.
Mások tisztelete/Tolerancia	4,66	3.	4,54	3.	4,47	5.	4,8	1.	4,53	4.
Udvariasság	4,61	5.	4,61	1.	4,51	4.	4,68	4.	4,49	5.
Jó magaviselet	4,58	6.	4,51	5.	4,45	6.	4,57	5.	4,42	7.
Türelem	4,58	6.	4,31	7.	4,33	8.	4,52	7.	4,33	8.
Önfegyelem	4,48	8.	4,25	8.	4,36	7.	4,4	9.	4,46	6.
Hűség/lojalitás	4,47	9.	4,23	9.	4,21	11.	4,4	9.	4,23	12.
Képzelőerő/fantázia	4,39	10.	4,23	9.	4,23	9.	4,15	13.	4,27	9.
Határozottság/állhatatosság	4,39	10.	4,17	12.	4,22	10.	4,46	8.	4,25	11.
Önzetlenség	4,29	12.	4,08	13.	4,1	13.	3,62	16.	4	14.
Kemény munka	4,29	12.	4,23	9.	4,18	12.	4,34	12.	4,27	9.
Takarékosság	4,27	14.	3,92	15.	4,01	14.	3,98	14.	4,13	13.
Engedelmisség	4,23	15.	4,08	13.	3,99	15.	4,35	11.	3,81	15.
Vezetőkészség	3,97	16.	3,73	16.	3,69	16.	3,83	15.	3,67	16.
Vallásos hit	3,7	17.	3,58	17.	3,54	17.	3,43	17.	2,62	17.

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=635)

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk során olyan tényezőket vizsgáltunk meg, amelyekről a szakirodalom alapján azt feltételeztük, hogy a nevelési értékekre hatást gyakorolhatnak. Ahogyan arra az elméleti részben is utaltunk, a nevelési értékekre ható tényezők sok esetben nem feltétlenül azonos irányban hatnak, így míg az egyik erősíti, egy másik gyengítheti egy-egy érték fontosságát az egyén szintjén. Jelentős eltérést tapasztaltunk a nemek között a nevelési értékekhez való viszonyulásban, akárcsak az intézmények országai kapcsán. Az óvodapedagógusok és a tanítók minden nevelési értéknek nagyobb szerepet tulajdonítottak, mint a szaktanárok. Az olyan klasszikusnak tekinthető háttérváltozók, mint a szülők iskolai végzettsége vagy az objektív anyagi helyzet nem mutattak valós összefüggést a nevelési értékekkel. Viszont az átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzettel rendelkezők jelentősebbnek vélnék egyes nevelési értékeket. A 14 éves kori lakóhely településtípusa szerinti vizsgálat során jelentős különbséget tapasztalhattunk a válaszadók között, főleg a falu és a főváros/megyeszékhely viszonylatában. A vallásosság és a felekezeti megoszlás szintén fontos különbségekre világít rá: elég arra gondolnunk, hogy más fontossági sorrendet állítottak fel az egyes értékek jelentőségét illetően. Összességében kijelenthetjük, hogy a térség pedagógushallgatói körében tapasztalható rajzolatok nem egyeznek meg a korábbi, magyar társadalmat elemző kutatások eredményeivel. Ezt csak részben magyarázhatjuk azzal, hogy a vizsgálat több ország felsőoktatási intézményeire is kiterjedt. Véleményünk szerint az eltérések mögött az értelmiségi lét, az oktatási intézmények, a pedagógus pálya iránti elkötelezettség, illetve a speciális társadalmi háttér befolyásoló ereje is meghúzódik.

IRODALOM

- Buchbinder, M.–Longhofer, J.–Barett, Th.–Lawson, P.–Floersch, J. (2006): Ethnographic Approaches to the Child Care Research. *Journal of Early Childhood Research*. 4(1). 45–63.
- Csurgó B.–Kristóf L. (2012): *Csak papír?* Családi állapot és értékrend In: Közösségi viszonyulásaink. Budapest: MTA, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet. 1. 42–53.
- Fejes J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 15(11). 3–13.
- Fényes H. (2014a): Gender Role Attitudes among Higher Education Students in a Borderland Central-Eastern-European Region called 'Partium'. *C.E.P.S. Journal*. 4(2). 49–70.
- Fényes H. (2014b): A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök a felsőoktatásban résztvevő hallgatók körében. In: Csoba J. (Szerk.): *Kopogtatás nélkül*. Szociológiai tanulmányok Szekeres Melinda 70. születésnapjára. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 155–168.
- Friedlmeier, W.–Schäfermeier, E.–Vasconcellos, V.–Trommsdorff, G. (2008): Self-Constructed and Cultural Orientation as a Predictor for Developmental Goals: A Comparison between Brazilian and German Caregivers. *European Journal of Developmental Psychology*. 5(1). 39–67.
- Gábor K. (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kagitcibasi, C. (2005): Autonomy and Relatedness in Cross-Cultural Context. Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 36(4). 403–422.
- Kiss D. (2009). Románia a szakralizáció útján. Három Romániai egyház profán társadalmi funkcióinak elemzése. *Erdélyi társadalom*. 7(1). 123–135.
- Kiss D. (2010): Az erdélyi magyarság vallásosságának sajátosságai. *Erdélyi társadalom*. 8(1-2). 71–87.
- Kovács E. (2014). Kik maradnak, miért maradnak? A partiumi tanár szakos hallgatók elkötelezettségét befolyásoló tényezők In: Németh N. V. (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól. Szeged: Belvedere Meridionale. 179–200.
- Kwast-Welfel, J.–Boski, P.–Rovers, M. (2007): Intergenerational Value Similarity in Polish Immigrant Families in Canada in Comparison to Intergenerational Value Similarity in Polish and Canadian Non-Immigrant Families. In: Zheng, G.–Leung, K.–Adair, J. G. (Eds.): *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology*. Beijing: Light Industry Press. 193–208.

- Mannheim, K. (1968): A nemzedéki probléma. In: Huszár T. (Szerk.): *Ifjúságszociológia*. Budapest: KJK. 36–67.
- Mori, E.–Liu, C.–Otsuki, E.–Mochizuki, Y.–Kashiwabara, E. (2012): Comparing Child-Care Values in Japan and China among Parents and Infants. *International Journal of Nursing Practice*. 18(2). 18–27.
- Myrre, L. (2008): The Diversity of Value Meanings among University Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(6). 549–564.
- Pearson, E.–Nirmala, R. (2003): Socialization Goals, Parenting Practices and Peer Competence in Chinese and English Preschoolers. *Early Child Development & Care*. 173(1). 131–146.
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ryckman, R. M.–Houston, D. M. (2003): Value Priorities in America and British Female and Male University Students. *Journal of Social Psychology*. 143(1). 127–138.
- Schwartz, S. H.–Rubel, T. (2005): Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*. 89(6). 1010–1028.
- Schwartz, S. H. (2003): Univerzálák az értékek tartalmában és struktúrájában. Elméleti és empirikus próbák húsz országban. In: Váriné Sz. I. (Szerk.): *Az értékek az életben és a retorikában*, Budapest: Akadémiai. 105–154.
- Suizzo, A.-M. (2007): Parents' Goal and Values for Children: Dimensions of Independence and Interdependence across Four U.S. Ethnic Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 38(4). 506–530.
- Szabados T. (1995): *Gyermekevelési elvek a magyar társadalomban*. Budapest: MTA Szociológiai Intézete.
- Takács J. (2008): „Ha a mosogatógép nem lenne, már elváltunk volna...” Férfiak és nők otthoni munkamegosztása európai összehasonlításban. *Esély*. 19(6). 51–73.
- Triandis, H. C. (2003): Az individualizmus és a kollektívizmus kultúrközi vizsgálata. In: Váriné Sz. I. (Szerk.): *Az értékek az életben és a retorikában*. Budapest: Akadémiai. 155–195.
- Zinnecker, J. (1993). Gyermekkor, ifjúság és szocio-kulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor K. (Szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága. 29–48.

MELLÉKLET

1. Melléklet: Az elemzés során használt ANOVA-tesztek eredményei.

	Nem	Jelenlegi felsőoktatási intézmény országa	Vallásosság	ISCED szint	Apa iskolai végzettsége	Anyai iskolai végzettsége
Jó magaviselet	,000	,000	,046	,000	,659	,836
Udvariasság	,000	,015	,108	,006	,613	,067
Önállóság	,000	,000	,259	,001	,227	,180
Kemény munka	,000	,002	,977	,413	,483	,549
Őszinteség	,000	,000	,488	,001	,351	,226
Felelősségérzet	,000	,000	,021	,020	,330	,454
Türelem	,000	,000	,018	,015	,279	,518
Képzelőerő/fantázia	,000	,000	,466	,062	,242	,783
Mások tisztelete/tolerancia	,000	,000	,204	,008	,358	,783
Vezetőkészség	,014	,002	,033	,644	,562	,336
Önfegyelem	,000	,000	,832	,131	,931	,119
Takarékosság	,013	,000	,813	,555	,876	,802
Határozottság/állhatatosság	,000	,002	,241	,023	,406	,784
Vallásos hit	,002	,000	,000	,305	,935	,177
Önzetlenség	,000	,000	,057	,078	,125	,450
Engedelmesség	,000	,001	,000	,048	,858	,217
Hűség/lojalitás	,000	,000	,084	,006	,208	,069

	Római katoli- kus	Görög katolikus	Református	Ortodox	14 éves kori lakóhely település- típusa	Szubjektív anyagi helyzet	Objektív anyagi helyzet
Jó magaviselet	,276	,718	,030	,827	,155	,683	,463
Udvariasság	,371	,719	,098	,289	,210	,547	,488
Önállóság	,024	,002	,712	,882	,468	,963	,877
Kemény munka	,549	,730	,079	,490	,583	,129	,924
Őszinteség	,028	,149	,009	,451	,563	,301	,755
Felelősségérzet	,151	,155	,007	,496	,789	,661	,536
Türelem	,004	,072	,001	,619	,141	,931	,838
Képzelőerő/fantázia	,082	,401	,060	,154	,006	,881	,517
Mások tisztelete/tolerancia	,129	,471	,001	,035	,512	,469	,776
Vezetőkészség	,004	,397	,014	,997	,254	,041	,462
Önfegyelem	,310	,031	,059	,703	,579	,716	,801
Takarékosság	,010	,035	,008	,182	,602	,496	,547
Határozottság/állhatatosság	,118	,124	,043	,226	,251	,602	,181
Vallásos hit	,019	,863	,891	,524	,000	,000	,253
Önzetlenség	,006	,564	,375	,000	,246	,001	,282
Engedelmesség	,046	,668	,020	,105	,018	,001	,498
Hűség/lojalitás	,006	,287	,006	,618	,629	,287	,900

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS ÖSSZEKAPCSOLÁSA: A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert & Kelemen Valéria

ABSZTRAKT

A magyar oktatási rendszer a kedvezőtlen családi háttérű tanulók hátrányainak kompenzálásában gyengén teljesít. A probléma kezelésének egyik irányát a pedagógusképzés megújítása jelentheti. Jelen írás arra fókuszál, miért lehet hasznos a hátránykompenzálás témakörének kiemelt kezelése a pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészítésében, és egy konkrét példán keresztül illusztrálja a pedagógusjelöltekre gyakorolt lehetséges kedvező hatásokat. Egyrészt egy interjúkutatás eredményeire, másrészt programkoordinátori tapasztalatokra támaszkodva érvelünk amellett, hogy a pedagógusjelöltek fejlődéséhez egyedülálló lehetőséget biztosít képzésük összekapcsolása oktatási hátránykompenzáló programokkal, amelyek a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos nézeteket, az innovatív pedagógiai eszköztár kialakulását és az önreflexivitást egyaránt kedvezően befolyásolhatják. Emellett a megoldások hozzájárulhatnak az oktatási egyenlőtlenségek enyhítéséhez, egyrészt rövid távon, az iskolában aktuálisan jelentkező feladatok egy részének megoldásán keresztül, másrészt hosszú távon, a megfelelően felkészített pedagógusok által.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS MEGJELENÍTÉSÉNEK ELŐNYEI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A kedvezőtlen családi háttér és az iskolai sikertelenség kapcsolata jól dokumentált jelenség, azonban ez az összefüggés hazánkban extrém mértékben érvényesül. A hátrányos helyzetű tanulók hátrányait iskolarendszerünk nem képes mérsékelni, sőt tovább erősíti azokat, elsősorban a kedvezőtlen családi háttérű tanulók iskolák és osztályok közötti egyenlőtlen eloszlásán keresztül (Csapó et al., 2014). Bár a szelekció mérséklése mindenekelőtt rendszerszintű változásokat igényel, ennek együtt kell járnia a tanulók közötti különbségek osztálytermi kezelésének erősítésével.

Iskolarendszerünk szelektív, szegregáló mechanizmusainak hatásaitól nehéz elkülönítenünk a tanárképzés hiányosságaira visszavezethető problémákat, azonban az valószínűsíthető, hogy a képzés jelenleg nem készít fel hatékonyan arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, különösképpen a szegényebb társadalmi rétegek, gyakran súlyos tanulási problémákkal küzdő gyermekeit. Bár a pedagógustársadalomról nehéz lenne átfogó képet alkotni, szelektív iskolarendszerünk működéséből és a jellemzően kedvező családi háttérű tanulókat oktató gyakorló iskolai rendszerből következően pályára lépésük kezdetén a pedagógusok jó része valószínűleg nem rendelkezik tapasztalatokkal a hátrányos társadalmi rétegek oktatásával összefüggésben.

További kiindulópontja lehet a pedagógusképzés és a hátránykompenzáló programok összekapcsolásának az oktatáshoz szorosabban vagy lazábban kötődő iskolai programok

szervezése, ami a tanári munkaterhek növekedésével valószínűleg legelőször szorul háttérbe. Az extrakurrikuláris tevékenységek a tapasztalatok szerint jelentősen befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, különösen azoknál a tanulóknál, akiket tanulmányi kudarcok veszélye fenyeget (pl. Eccles & Templeton, 2002; Feldman & Matjasko, 2005; Pusztai, 2009). A hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának sikertelenségével kapcsolatban leggyakrabban éppen a motiváció problémáját említik a pedagógusok (lásd Fejes, 2005).

Mivel a szegregáció felszámolása számos esetben sérti a középosztálybeli szülők – vélt vagy valós – érdekeit, az integráció sikerének központi szereplőjeként a pedagógusoknak kulcsszerepük lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében. Ez feltételezi a hátrányos helyzet és az iskolai sikeresség összefüggésének, valamint a gyakorlati kezeléséhez szükséges megoldási módok ismeretét, illetve a pedagógusok önbizalmát ezek alkalmazásával kapcsolatban.

A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM MŰKÖDÉSÉNEK KERETEI

A 2007/2008-as tanév elején a szegedi deszegregációs intézkedés (Szűcs & Kelemen, 2013) támogatása érdekében a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete a Roma Education Fund támogatásával, valamint civilszervezetekkel együttműködve mentorhálózatot szervezett. A program keretei között szegedi általános iskolákban kaptak mentori segítséget az új iskolába kerülő hátrányos helyzetű és roma tanulók. A program felsőoktatásban tanuló hallgatók, elsősorban pedagógusjelöltek és egyéb segítő hivatásra készülők (továbbiakban: mentorhallgató) munkájára épült. A Hallgatói Mentorprogram (2012-től Motiváció Hallgatói Mentorprogram) elsődleges célja a deszegregációs folyamat keretében iskolát váltó tanulók tanulmányi felzárkózásának és szociális integrációjának segítése volt, de közvetett módon a pedagógusjelöltek szakmai felkészítésének támogatása és a társadalmi érzékenyítés elősegítése is a célkitűzések között szerepelt.

A programhoz a 2008/2009-es tanévben a hódmezővásárhelyi deszegregációs programban (Szűcs, 2013) érintett általános iskolák is csatlakoztak. A mentori munka a deszegregációban érintett tanulók továbbtanulásával nem ért véget, az adott iskolákba járó további segítségre szoruló tanulók bevonásával folytatódott. A 2013/2014-es tanévtől kezdve a korábbtól eltérő keretek között a Motiváció Oktatási Egyesület által fenntartott tanodákban folytatódik a program. Jelen írásunk az iskolákban folytatott mentori tevékenységekre fókuszál.

A programba belépő hallgatók elméleti felkészítését egy egyetemi kurzus támogatta, ami a hátrányos helyzetből és a kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti összefüggéseket, az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket és megoldási lehetőségeket tekintette át, kiemelt figyelmet fordítva a deszegregáció és a mentorálás témakörére. Egy további, heti rendszerességgel megtartott kurzus, a mentortalálkozó szolgált az adminisztratív feladatok, programszervezéssel kapcsolatos teendők, a mentorálás során felmerült kérdések, problémák, tapasztalatok megtárgyalására. Az elméleti kurzust minden újonnan bekapcsolódó mentorhallgatónak el kellett végeznie a csatlakozás fél évében, illetve a heti találkozókra való megjelenés a program minden résztvevőjével szemben folyamatos elvárás volt. Többek között módszertani továbbképzések és belső képzések keretében számos további lehetőséget biztosított a program a mentori munka hatékony végzéséhez szükséges kompetenciák megszerzéséhez (lásd Fejes et al., 2014).

A mentorhallgatók egy része munkája ellentételezéseként ösztöndíjban részesült. A befektetett időt figyelembe véve az ösztöndíj minimális volt, a hallgatók számára felkínált diákmunkák mindenkor legalacsonyabb óradíjai magasabbak voltak, mint a programban megszerezhető ösztöndíj. Tapasztalataink alapján a Hallgatói Mentorprogramhoz való csatlakozás elsődleges motivációját a gyakorlatszerzés és a szakmai fejlődés lehetősége jelentette. Ennek a munkaerőpiacon való hasznosítását a programban való részvételről és feladatokról kiállított igazolás, valamint az elvégzett továbbképzések tanúsítványai biztosították. További előnyt jelentett a mentorhallgatók számára, hogy a programot kísérő egyetemi kurzusokért kreditet kaphattak. Ugyancsak vonzerővel bírt néhány mentorhallgató számára, hogy szakmai támogatást és terepet szerezhettek, amennyiben tudományos diákköri dolgozatukhoz, szakdolgozatukhoz oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos témát választottak (pl. Balázs, 2011; Bereczky & Fejes, 2013; Szabó, 2008).

Az ösztöndíjas, azaz legalább nyolc órát hetente az iskolában töltő mentorhallgatók feladatai közé a következő tevékenységek tartoztak: rendszeres találkozás a mentorált tanulókkal, helyzetük nyomon követése; korrepetálás; kapcsolattartás a mentorált tanulók szüleivel; a többségi tanulókkal közös programok szervezése; közös gondolkodás a tanulókkal, tanárokkal a felmerülő iskolai problémák megoldása érdekében; egyéni tanulói igényekre és szükségletekre épülő fejlesztés; egyéni esetkezelés; a család és az iskola közötti információáramlás segítése, mediálás; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció. Az ösztöndíjas mentorhallgatók általában 3–5 tanuló mentorálását végezték.

Az önkéntesek többsége átlagosan heti három órát töltött az iskolában, így feladatvállalásuk eltért az ösztöndíjas mentorhallgatókéétól. Egy részük az ösztöndíjas társaikhoz hasonlóan differenciált feladatokat végzett, ám kevesebb tanulóval foglalkozott. Az önkéntesek egy másik csoportja az ösztöndíjasok munkáját támogatta, például közösségi programok, szabadidős tevékenységek megvalósításában.

A mentorhallgatók tanulókkal töltött idejének jelentős részét a közös tanulás tette ki. A tanulássegítés szervezésének számos kombinációja alakult ki a program keretei között, melyek a következőképpen csoportosíthatók:

- a tanítási idő befejezése után, napközis, tanulószobai foglalkozás ideje alatt, egyéni vagy csoportos munkaformában,

- a tanítási idő alatt, azaz egyes órákról kivihették a tanulókat a pedagógusjelöltek – hasonlóan a mentortanárok, illetve gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által kialakított gyakorlathoz –, egyéni vagy csoportos munkaformában (ez elsősorban a készségtárgyakat jelentette, de a szaktárgyak esetében is előfordult a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően),

- a tanóra ideje alatt egy tanuló mellett ült a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segítette az adott óra teljes ideje alatt,

- duáltanítás keretében, a pedagógusjelölt részt vett a tanórán, ahol a pedagógussal megegyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat látott el.

A tanulássegítés leggyakrabban csoportos munkaformában folyt, főként a tanítási idő befejezése után, mely keretében a házi feladatok elkészítésében, az órákra való felkészülésben segítettek a mentorhallgatók, valamint képességfejlesztő feladatok, tevékenységek segítségével támogatták az iskolai munkát.

A tanulók többsége esetében a problémák leginkább látható jele a nagymértékű tanulmányi lemaradás volt. Ugyanakkor kiemelten fontos cél volt a tanulók bevonása egyéb olyan tevékenységekbe is, amelyek közvetett módon befolyásolhatják a tanulássegítést,

például a tanulással, iskolával kapcsolatos hozzáálláson keresztül. Emellett a társas kapcsolatok befolyásolása további lényeges célként jelent meg mind a kortársak, mind a pedagógusok, mind a mentorhallgatók tekintetében. A mentor-mentorált viszony pozitív irányú befolyásolása azért is bírt kiemelt jelentőséggel, mert gyakran a tanulók szabadidejében folyt a mentorálás, azaz a tanulók dönthettek arról, részt vesznek-e a délutáni foglalkozásokon.

A KUTATÁS

Kvalitatív kutatásunk keretében a Hallgatói Mentorprogram első (2007/2008) és negyedik (2010/2011) tanévében részt vevő mentorhallgatókkal készült mélyinterjúkat elemeztük. A jelen munka szempontjából lényeges kutatási kérdésünk a következő volt: Milyen módon járulhat hozzá a pedagógussá válás folyamatához kezdeményezésünk? Az interjúk elkészítéséhez a Seidman (2002) által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjút alkalmaztuk, összesen 54 beszélgetést elemeztünk. A program pedagógusjelöltekre gyakorolt hatásának bemutatásában egyrészt az interjúkutatás eredményeit (lásd Fejes & Szűcs, 2013), másrészt programkoordinátori tapasztalatainkat összegezzük (lásd Fejes et al., 2014). A rendelkezésre álló keretek miatt eredményeink összefoglalásakor az interjúszemelvények ismertetésétől eltekintünk.

A PROGRAM PEDAGÓGUSJELÖLTEKRE GYAKOROLT HATÁSA

AZ INTERJÚKUTATÁS EREDMÉNYEI

A Hallgatói Mentorprogram által megcélzott tanulókkal való foglalkozás olyan tapasztalatokat kínált, illetve olyan nézőpont felvételére kényszerítette a pedagóguspályára készülő fiatalokat, amelyek következtében későbbi pályájuk során a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémákra adekvátabb válaszokat adhatnak. Interjúkutatásunk eredményei alapján a hátrányos helyzetű diákok gondjainak középpontba állításával a mentori tevékenységet ellátók egy olyan nézőpontból szemlélték a tanulók nevelését-oktatását, amelyből a jelenlegi gyakorlat gyengeségei élesen kirajzolódnak. Elemzésünk szerint ez az aspektus kedvezően befolyásolhatja a pedagógusjelöltek körében a hátránykompenzációval kapcsolatos beállítódásokat, nézeteket. Mindemellett a mentori munka olyan szerep felvételét kívánta meg a pedagógusjelöltektől, amely a tanulók közötti különbségekre, az egyéni igényekre érzékeny, innovatív módszertani repertoár kialakításával és folyamatos bővítésével járhat együtt. A mentorhallgatók gyakran kerültek olyan környezetbe, amelyben aktív szereplőként kellett fellépniük, hogy korábban ismeretlen tevékenységek beépülhessenek az iskolák mindennapjaiba, illetve, hogy újszerű megoldásokat találjanak egy-egy tanulói nehézségre. E szerepkör vélhetően elősegítette a tevékeny, innovatív megoldásokat alkalmazó pedagógusi hozzáállás kialakulását. A mentori munka rugalmassága és a figyelmen kívül nem hagyható tanulói problémák kísérletezésre és az ehhez szorosan kapcsolódó önreflexivitásra ösztönözték a mentorhallgatókat.

A kezdeményezésben való részvétel nemcsak a pedagógusjelöltek szakmai fejlődését, hanem a mentoráltak között felülreprezentált roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdjét is

jelentősen befolyásolta. Bár a felvételi elbeszélgetéseken a roma kisebbséggel kapcsolatos szélsőséges nézetek nem jelentek meg, hiszen a program tematikájának ismerete eleve selektálta a jelentkezőket, ugyanakkor néhány jelentkező arról számolt be, hogy jelentkezésének okai között az is szerepel, hogy meggyőződhessen arról, mi igaz a roma kisebbséggel kapcsolatban általánosan elterjedt negatív vélekedésekből. Tapasztalataink szerint számos sztereotípiától, tévképzettől szabadultak meg a pedagógusjelöltek a programban való részvételnek köszönhetően.

Interjúkutatásunk nem lehet bizonyíték arra vonatkozóan, hogy a pedagógusképzés összekapcsolása a Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezésekkel egyértelműen hatékonyabb, mint a gyakorlatszerzés egyéb formái. A pedagóguspályára készülő hallgatók körében bizonyosan végbe mennek hasonlóan kedvező változások egyéb módon szervezett gyakorlatok esetében is, ugyanakkor eredményeink alátámasztják azt, hogy a képzés megújításának e módja különösen alkalmas néhány olyan témakör előtérbe helyezésére, amely jelenleg a pedagógusok felkészítése kapcsán elhanyagolt, a korábbiaknál hangsúlyosabb megjelenítése kétségtelenül indokolt. További, nehezen megválaszolható kérdés, hogy hasonló programok rendszerszerű beépítése a pedagógusképzésbe, vagyis a pedagógusjelöltek kötelező részvétele is sikerhez vezet-e, hiszen az önkéntes csatlakozás mögött meghúzódó motivációk és attitűdök szerepe központi jelentőségű lehet mind a program működése, mind a pedagógusjelöltek fejlődése szempontjából.

PROGRAMKOORDINÁTORI TAPASZTALATOK

A valóságoknak vagy kritikus első év(ek)nek nevezett jelenség arra utal, hogy a pedagógusképzés elméleti orientáltsága és steril körülményei után felkészületlenül éri a pályakezdőket az iskolai feladatok jelentős része (Nagy, 2004). A mentorhallgatók munkája kapcsán ez fokozottan igaz volt, hiszen a legproblémásabb tanulókkal foglalkoztak, viszonylag kevés sikerélményhez jutottak, és gyakran a pedagógusokkal sem volt konfliktusmentes a kapcsolatuk (lásd Fejes et al., 2014). Úgy véljük, a programnak a valóságokk enyhítésében is számottevő szerepe volt, a pedagógusi munkába való tekintés mellett a rendszeres tapasztalatcserék, az esetmegbeszélések és tudatos csapatépítés által.

A duáltanítás, valamint a kéttanítás vagy kéttanáros modell az iskolai gyakorlatban nem ismeretlen kifejezések, ugyanakkor nehezen határozhatók meg, hogy mit jelentenek, és a hazai neveléstudományi szakirodalom sem ad kapaszkodókat e tekintetben. A program keretei között egyes iskolákban a mentorhallgatók tevékenységével összefüggésben használtuk e kifejezéseket a mentorhallgatók és a pedagógusok együttműködésének bizonyos helyzeteire. Értelmezésünk szerint a duáltanításnak különböző fokozatai vannak, amelynek egyik végpontja, hogy a mentorhallgató a tanóra ideje alatt segíti mentoráltját, míg a skála másik végpontját az óra egy részének önálló vagy a pedagógussal közös megtartása jelenti. Megítélésünk szerint ezen együttműködések különösen hasznosak voltak a résztvevő hallgatóknak a pedagógussá válása folyamatában. A megszerzett gyakorlatot a munkaerőpiac is értékelte, számos visszajelzés érkezett arról, hogy a pedagógusi állásra jelentkezésnél, az oktatási esélyegyenlőséggel foglalkozó munkakörökre beadott pályázatok esetében, valamint külföldi továbbtanulásnál és au pair munkára jelentkezésnél egyaránt előnyt jelentett a programban való részvételt bizonyító referencia. Emellett a mentori munka az együttműködő iskolák számára is lehetőséget kínált a mentorhallgatók megis-

merésére, ezáltal az esetleges humán erőforrás igényeik már kipróbált, a tantestületbe beilleszkedett munkavállalókkal való kielégítésére volt alkalmuk. Így több mentorhallgató helyezkedett el teljes- vagy részmunkaidőben abban az iskolában, amelyben korábban mentori feladatait végezte.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezések rövid távon a tanulói hátrányok mérsékléséhez (Fejes et al., 2014), hosszú távon a pedagógusjelöltek hatékonyabb felkészítéséhez járulhatnak hozzá. Emellett e programoknak a tanári kontraszelekció enyhítésében is szerepük lehet. Hazai adatok arról tanúskodnak, hogy azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya az átlagosnál magasabb, kevésbé előnyös a tantestület összetétele (Varga, 2009). A tanári kontraszelekció egyik következménye, hogy az említett intézményekben gyakran kevésbé képzettek a pedagógusok, az átlagosnál magasabb azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik nem rendelkeznek munkájukhoz megfelelő képzettséggel. A pedagógusjelölteknek az ismertetett programmal rokonítható felkészítése e téren is jelentős előrelépést hozhat, leginkább a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos pedagógiai munka presztízsének változásán, az ehhez kapcsolódó magabiztosságon, felkészültségen, valamint a kezdő pedagógusok és az iskolák összekapcsolásán keresztül. A pedagógusjelölteknek a gyakorlati képzésük során szerzett tapasztalata és az eközben kialakított kapcsolati háló a későbbi elhelyezkedési döntéseikben lényeges szerepet tölthet be (Maier & Youngs, 2009).

IRODALOM

- Balázs Á. (2011): A szegedi Hallgatói Mentorprogram. *Tanít-tani Online*. 1. 2011. 05. 20.
- Bereczky K.–Fejes J. B. (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. 131–155. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Csapó B.–Fejes J. B.–Kinyó L.–Tóth E. (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T.–Tóth I. Gy. (Szerk.): *Társadalmi Riport*. 110–136. Budapest: TÁRKI.
- Eccles, J. S.–Templeton, J. (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*. 26(1). 113–180.
- Fejes J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 15(11). 3–13.
- Fejes J. B.–Szűcs N. (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. 171–188. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Fejes J. B.–Kelemen V.–Szűcs N. (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje*. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához. Szeged: SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- Feldman, A. F.–Matjasko, J. L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*. 75(2). 159–210.
- Maier, A.–Youngs, P. (2009): Teacher Preparation Programs and Teacher Labor Markets. How Social Capital May Help Explain Teachers' Career Choices. *Journal of Teacher Education*. 60(4). 393–407.
- Nagy M. (2004): Pályakezddés mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*. 13(3). 375–390.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola pályafutás*. Budapest: Új Mandátum.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki.
- Szabó D. (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*. 19(6). 77–82.

- Szűcs N. (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. 58–70. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Szűcs N.–Kelemen V. (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. 36–57. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Varga J. (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas K. (Szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. 65–82. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

AZ EGYETEMI KÉPZÉSBE BELÉPŐ BIOLÓGIA BSC HALLGATÓK TUDÁSSZERKEZETE ÉS ANNAK MÓDSZERTANI HÁTTERE

Revákné Markóczi Ibolya & Malmos Edina

ABSZTRAKT

Több mint két évtizedes hazai kutatások arról adnak számot, hogy a magyar felsőoktatásba belépő hallgatók tanulmányaik megkezdéséhez szükséges tudása nem kielégítő. Az okok feltárásának vizsgálata összetett feladat, és a legtöbb esetben a tanulói teljesítmények elemzéséből indul ki. Kutatásunkban mi is azt a célt tűztük ki, hogy a fenomenográfiával kombinált tudástér elmélet módszerével a hallgatók számára problémás fogalmak tudásszerkezetét feltárjuk, és ebből következtetést vonjunk le a fogalomelsajátítás jellemző tanulási útjára, közvetve a tudásszerkezetet és a tanulási utat befolyásoló oktatási módszerekre. A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy melyek a hallgatók biológia tudásának legkritikusabb elemei, milyen a problémás elemek tudásszerkezete és milyen következtetést lehet levonni az egyes tudáselemek egymáshoz való viszonyából az azokat kialakító oktatási módszerekre vonatkozóan. A vizsgálatban 467 felsőoktatásba belépő biológia szakos BSc hallgató vett részt 2010 és 2011 szeptemberében. Az előzetes tudás felmérésére egy 10 feladatból álló tudásszint felmérő feladatsort oldottak meg. A felméréből kiválasztottunk néhány problémás fogalmat, amelyet a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet módszerével elemeztünk. Ezekből a tanulmányban a „növény” fogalom elemzését mutatjuk be. Az eredmények értelmében a hallgatók 72 százalékánál nem alakul ki valódi, megértésre épülő kapcsolat a biológiai fogalmak egyes elemei között, ami feltehetően az összefüggések mélyebb megértését és elmélyítését lehetővé tevő módszerek hiányának köszönhető.

A TÉMA AKTUALITÁSA

A minőségi felsőoktatás egyik alapvető feltétele a képzésbe belépő hallgatók megfelelő szintű előképzettsége és elhivatottsága választott pályájuk iránt. Ez a hallgatók tudásszintjét, attitűdjét és motivációját egyaránt érinti. A pedagógusjelöltek esetében ez kifejezett hangsúlyt kell, hogy kapjon, mivel később ők ugyanezeket a személyiségjegyeket fejlesztik majd tanítványaikban. Ez csak akkor lesz eredményes, ha a kérdéses képességek és kompetenciák birtokában önmaguk is példát tudnak mutatni és tudatában lesznek annak, mit jelent a tanulói képességek sikeres fejlesztése, hogyan, milyen szakmai, pedagógiai és szakmódszertani tudással és eszközökkel lehet azt elérni.

A 2000-es évek elejétől kezdődően azonban számos olyan tanulmány jelent meg hazánkban, ami ezeknek az elvárásoknak ellentmondóan a felsőoktatásba belépő hallgatók nem megfelelő szintű előzetes tudásáról és felkészültségéről ad számot (Radnóti, 2006; 2007; 2010; Radnóti & Király, 2011; Revákné & Radnóti, 2011). Ezek a felmérések diagnosztikus jellegűek voltak, feltárták a létező problémát, de annak okát csak hipotetikusán magyarázták a kutatók. A felmérésekben alkalmazott leíró statisztikai elemzések lehetővé

tették az egyes tudás és képességelemek vizsgálatát, de nem adtak lehetőséget arra, hogy azok összefüggéseit és a mögötte rejlő befolyásoló tényezőket részleteiben is nagyító alá vegyűk. Ez utóbbi elemzés érdekében olyan vizsgálati módszert választottunk, amely közvetve arra is következtetni enged, hogy a hallgató jelenlegi tudása milyen háttértényezők (tanítási, tanulási módszerek, tankönyvek szerepe, stb.) hatására jött létre. Ez a módszer a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet, amelynek segítségével betekintést nyerhettünk a tanulók tudásszerkezetébe, és megtudhatjuk, melyek azok a tudáselemek, amelyek a nem megfelelő tudásszint okozói. A problémát okozó tudáselemekből, a tudáselemek összefüggéseiből arra is következtethetünk, hogy mi vezetett a vizsgált fogalom, összefüggés helytelen ismeretéhez, az esetleges tévképzetekhez. Olyan következtetések vonhatók le, amelyek segítségével felhívhatjuk a középiskolai tanárok figyelmét a hibák kialakulását okozó módszertani hiányosságokra és a korrekció lehetőségére.

A VIZSGÁLAT

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Mint a bevezetőben említettük, vizsgálatunkban az általunk választott módszer segítségével arra keressük a választ, hogy mi állhat a felsőoktatásba belépő hallgatók nem megfelelő szintű tudása és képességei hátterében. Ezek ismeretében javaslatok fogalmazhatók meg mind a közoktatás, mind a felsőoktatás számára a létező problémák tanítás és tanulás módszertani eszközökkel történő enyhítésére, elősegítve ezzel a hallgatók sikeresebb tanulmányi előmenetelét. A nemzetközi szakirodalomban számtalan tanulmány olvasható arról, hogyan fejlesztik a hallgatók képességeit a felsőoktatásban. Az alkalmazott módszerek hatásának mérése tekintetében három nagy csoport rajzolódik ki:

1) Tanárközpontú módszerek. A tanárközpontú módszerek alkalmazása során a tanulók anélkül nyernek információkat az adott témára vonatkozóan, hogy ők maguk aktív részesei lennének a tanulási folyamatnak (Boud & Feletti, 1999). Ilyenkor az ismeretszerzés folyamata nem gyakorlatias, sokkal inkább az elméletre és a memóriára hagyatkozik (Teo & Wong, 2000). A tanár ilyenkor sok esetben a rendelkezésre álló szűk időkeretben megpróbálja maximalizálni a megtanítandó ismeretek mennyiségét, ami gyakran a tanulói érdeklődés elvesztéséhez és a meg nem értés problémájához vezet. A kutatások szerint az ismeretszerzésnek ezek a módszerei alacsony vagy közepes szintű tanulói teljesítményekhez vezetnek, jelentős eltérést mutatva a tanulóközpontú valamint a tanár és tanuló együttes tevékenységéből adódó tanulási folyamathoz képest (Zakaria et al., 2010; Ganyaupfu, 2013).

2) Tanár – tanuló interaktív módszerek. A tanár és tanuló közös munkájának eredményeként a szerzett információk hatékonyabban rögzülnek, mint a tanárközpontú módszerek esetében (Jacoby, 1978; McDaniel et al., 1978; Slamecka & Graf, 1978). Az ebbe a csoportba tartozó tanítási, tanulási módszerek hatékonyabban segítik a tanulók kognitív képességeinek fejlődését: megfelelő mennyiségű és minőségű tanári instrukciók mellett egy helyesen irányított tanulási folyamat jön létre, amely nemcsak motiváló, de magas szintű tanulói tudáshoz és teljesítményhez is vezet (Ganyaupfu, 2013).

3) Tanulóközpontú módszerek. Az önálló tanulói aktivitásra épülő tanulói módszerekről sokáig azt állították, hogy a leghatékonyabb a tanulók képességeinek és teljesít-

ményének fejlődése tekintetében (Greitzer, 2002; Hesson & Shad, 2007; Lindquist, 1995; Slavin, 1996). Mára egyre több olyan tanulmány jelenik meg, amelyek szerint, ha túlzott mértékben magára hagyjuk a tanulókat az ismeretszerzés folyamatában, az nem vezet hatékony tudáshoz és megfelelő teljesítményhez. A tanári instrukciók lényegesek a tanulás céljának megfogalmazásában, az önálló tanulói munka fő irányainak kijelölésében. A tanulók teljesítményének alakulásában elengedhetetlen a tanári visszajelzés a tanuló munkájának és tudásának helyességéről, mert a tanuló önmaga még nem minden esetben tudja megítélni a tanulás eredményének kimenetelét (Reid, 2008; Berg et al., 2003).

A különböző tanítási módszerek tanulói teljesítményre gyakorolt hatásának összegző mérését végezte el Ganyaupfu (2013) és megállapította, hogy a tanár-tanuló interaktív és a tanulóközpontú módszerek hatását illetően nincs szignifikáns különbség, de mindkettő alkalmazása jelentősen jobb tanulói teljesítményhez vezet a tanár-központú módszerekhez képest.

Ezek a vizsgálatok összességében arra világítottak rá, hogy a tanári instrukciókra még mindig szükség van a tanulás folyamatában és a legjobb tanulói teljesítmények a tanár által helyesen irányított, minél több tanulói önállóságot igénylő tanár-tanuló interaktív módszerek alkalmazása mellett érhetőek el. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanórai ismeretszerzés folyamatában a tanár tudatosan szervezi a tanulók munkáját. Tudja, mikor, milyen ismeretet milyen módszerrel lehet a leghatékonyabban megtanulni, milyen képességet kíván a tanulók számára felkínált kooperatív módszerekkel fejleszteni (amiből a tanulók kiválaszthatják a számukra szimpatikus kooperatív munkát), milyen lehetőségeket kínál fel projekttémaként (amiből a tanulók szintén önállóan választanak) stb.. Ezek mind olyan részletek egy tanár munkájában, ami meghatározó a tanulók teljesítménye szempontjából, de nem biztos, hogy egy hagyományos nyílt és zárt végű feladatokat tartalmazó tudásszintmérő feladatsor leíró statisztikai értékelésének eredményeként felszínre is kerülnek. Erre az olyan mérési módszerek alkalmasak, amelyek a tanulói tudást is részletesebben elemzik vizsgálva a tudás elemei közötti összefüggéseket.

A VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS KÉRDÉSEI

A vizsgálat célja egyrészt az egyetemi képzésbe belépő hallgatók tudásszintjének felmérése volt, majd a legproblémásabb teljesítményelemek részletesebb elemzése révén következtetések levonása a gyenge teljesítmény háttérében lévő tanítási és tanulási módszerek alkalmazására, illetve ezek hiányára vonatkozóan. Ezzel szerettünk volna rámutatni arra is, hogyan lehetne a tanulók hiányos tudását a jövőben korrigálni.

A vizsgálat kérdései:

- 1) A vizsgált tudáselemek (ismeretek és képességek) közül melyek mutatják a legalacsonyabb teljesítményszintet?
- 2) A kiválasztott problémás ismeretek mely elemei okozzák a nem megfelelő teljesítményt?
- 3) Milyen jellemző tanulói típusválaszok figyelhetők meg a problémás fogalmak esetében?
- 4) Megtörtént-e az életkornak megfelelő fogalmi váltás a problémás fogalmak esetében?
- 5) Milyen tanítás- és tanulás módszertani magyarázat állhat a problémás teljesítmények mögött?

A VIZSGÁLAT MINTÁJA

A vizsgálatot 2011 és 2012 szeptemberében végeztük a Debreceni Egyetemen. A tudás-szintmérő feladatsort 467 biológia szakos képzésbe belépő hallgatóval írtattuk meg, akik az egyetemi biológia BSc képzésbe aktuálisan belépő hallgatókat reprezentálták. A demográfiai adatok szerint a dolgozatot megíró hallgatók közül majdnem kétszer annyian érettségiztek középszinten biológiából, mint emeltszinten. A vizsgált mintában szereplő hallgatók biológia érettségén nyújtott teljesítménye a magasabb pontszámok irányába tolódott el, ami önmagában pozitívan értékelendő. A vizsgált hallgatók közül a középszintű érettségizők 16 százaléka kapott jeles, 60 százaléka jó, míg 24 százaléka közepes osztályzatot. Az emeltszinten szerzett osztályzatok egyenletesebb eloszlást mutattak, melyek közül 44 százalék jeles, 33 százalék jó, 20 százalék közepes és 3 százalék elégséges született. Így arányaiban, mintánkban az emeltszinten érettségizett diákok körülbelül háromszor annyi jeles, fele annyi jó, ugyanannyi közepes és háromszor annyi elégséges érdemjegyet kaptak. A dolgozat megírása és az érettségi között két és fél hónap telt el egy felejtést előidéző tanulásmentes időszakkal, amit mindenképpen figyelembe kell vennünk a teljesítmények megítélésekor. A hallgatók a felmérés során arról is nyilatkoztak, hogy milyen szakirányt szeretnének választani. A vizsgált mintában összesen 21 hallgató volt, aki tanárképzésbe való belépést tervezett. Ez elenyészően kicsi a többi szakirányt választó hallgatóhoz képest, ami a teljesítmények korrekt statisztikai összehasonlíthatóságát szinte teljesen lehetetlenné tette. A hallgatók a tudásszintmérő feladatsort 90 perc alatt, anonim módon írták meg. A feladatsort minden tanév elején kötelező jelleggel megoldatjuk az egyetemi képzésbe belépőkkel, amely így információt nyújt a biológia felsőoktatásban történő tanulásához szükséges tudás és képességek esetleges hiányosságairól. Egy olyan tájékoztató pont, amely alapján a felzárkóztató, alapozó tantárgyak tartalmát az adott évben a hallgatók felkészültségéhez igazítjuk.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERE

A hallgatók egy 60 perces teljesítménytesztet írtak a regisztrációs hét folyamán, tehát abban az időben, amikor a felsőoktatási intézmény még nem „avatkozott bele” a képzésbe. A dolgozat tíz feladatot tartalmazott, melyek szerkezete, témája változatos. Az elérhető maximális pontszám 70 volt. A feladatokat néhány, a középiskolai biológia tananyagot és tanítást jól ismerő felsőoktatásban dolgozó oktató állította össze. A végleges forma és tartalom egy előmérést követően alakult ki. A felmérő jóságát, belső konzisztenciáját jellemző Cronbach-alfa értéke 0,79, amely jónak mondható.

A kérdések összeállításánál azt tartottuk szem előtt, hogy azok a felsőoktatásban biológiát tanuló diákok számára fontos, illetve a sikeres előrehaladáshoz szükséges tudásanyag és képesség meglétét vizsgálják. A dolgozat kifejezetten a középiskolából hozott, ott elsajátítandó ismereteket és a természettudományos megismerés néhány kompetenciaelemének szintjét térképezte fel.

A dolgozat első feladatában a minimumkövetelményt jelentő legfontosabb néhány fogalmat (tíz fogalom) kértük számon (például sejt, autotróf, faj, populáció, ozmózis, meiózis, stb.). A fogalmakat mi definiáltuk és a hallgatóknak ráismerés alapján meg kellett azt nevezni.

A második feladatban az elsőhöz hasonlóan szintén alapfogalmakra (tizenöt fogalom) kérdeztünk rá, de itt már reprodukív módon, azt vizsgálva, mennyire tudják a hallgatók használni a szaknyelvet és mennyire lényegre törő a megfogalmazásuk.

Ezt követően összehasonlításra irányuló, alkalmazásszintű, és probléma feladatot kaptak a hallgatók.

A szakmai kérdések megválaszolása mellett feltettünk néhány úgynevezett demográfiai kérdést is, mint például érettségizett-e a diák, és ha igen milyen szinten, volt-e tanulmányi versenyen, milyen szakirány választását tervezi stb.

Az adatok feldolgozása Excel táblázatkezelő program segítségével történt. A dolgozatok megoldásait a demográfiai adatokkal együtt egy táblázatban numerikusan kódoltuk. A kiértékeléshez szükséges válogatásokat, összesítéseket, átlagokat az előre programozott makrók segítségével végeztük. Vizsgálatunkban többféle összefüggésben is néztük a beérkező hallgatók tudását, melyek között úgynevezett „keresztlekerdezésre” is volt lehetőségünk.

A teljesítmények értékelése után a problémás ismeretek részletes elemzését a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet segítségével végeztük.

A fenomenográfia módszerét Marton Ferenc és svéd kollégái az 1970-es években dolgozták ki. Az eljárás lényege, hogy a válaszadó szempontjából empirikusan kutatja, hogy a megismerés leírására létrejött kategóriák (amelyek száma véges) hogyan kapcsolódnak egymáshoz, hogyan rendeződnek hierarchiába (Marton, 1994).

Lényeges, hogy a fenomenográfias elemzés során a kategóriákat a tanulók válaszaiból képezzük, amelyek között a hierarchiát a tanulói válaszokat legjobban leíró modell alapján állítjuk fel (Tóth, 2012).

A fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet alkalmazásának menete a következő:

1. Az adott fogalommal kapcsolatos tanulói válaszok összegyűjtése, értékelése, csoportosítása.
 2. A tanulói válaszok alapján egyértelmű, egymástól különböző válaszkategóriák kialakítása.
 3. A tanulói válaszok értékelése az alapján, hogy az adott kategória megjelenik-e a tanuló válaszában vagy sem.
 4. A létrehozott kategóriák hierarchiájának felállítása a tudástérelmélet formalizmusa szerint, a tanulói válaszokat legjobban leíró modell alapján.
- (Tóth, 2012).

A tudástérelmélet, a fenomenográfia és az általunk is alkalmazott fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet legfontosabb jellemzőit az 1. táblázat mutatja.

12. táblázat. A tudástérelmélet és a fenomenográfia valamint a kettő kombinációjának összehasonlítása.

Tudástérelmélet	Fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet	Fenomenográfia
A tudástér elemeit egy szakértő állítja össze	A „tudástér” elemeit a tanulói válaszokból kapott kategóriák alkotják	
A válaszok értékelése: jó (1) vagy rossz (0)	A válaszok értékelése: az adott kategóriát tartalmazza (1) vagy nem (0) A kategóriák hierarchiáját a tanulói válaszokat legjobban leíró modell adja	A kategóriákat egy szakértő rendezi hierarchiába

Forrás: Tóth (2012)

A módszer segítségével az egyik legproblémásabb „növény” fogalmat elemeztük, amiből következtetést vontunk le a fogalom jellemző tanulási útjára, valamint a gyenge teljesítmény háttérében lévő módszertani hibákra is.

EREDMÉNYEK, ÉRTÉKELÉS

Mivel ebben a vizsgálatban elsősorban a problémás tudáselemek további részletes elemzése a cél, az első vizsgálati kérdésünkre, miszerint *melyek voltak a felmérés leggyengébb pontjai*, egy összefoglaló értékelést szeretnénk adni (ez utóbbi részletes leírását lásd Revákné & Radnóti, 2011).

A vizsgálat egyértelműen kimutatja a biológiatanítás azon gyengeségeit, amit egyébként már a PISA felmérésekből eddig is tudtunk és sejtettünk. A tanulók zömének alkalmazásképes biológia tudása, természettudományos gondolkodása, problémamegoldó képessége, szövegértése nem megfelelő. Tudásuk sok esetben felületes, nem pontos, mely idővel fogalomzavarhoz, az ismeretek közötti káoszhoz vezet, ami a meglévő tudás idő előtti elvesztését eredményezi. A természettudományos megismerés ugyanakkor feltételezi a fogalmak és összefüggések pontos ismeretét, melynek hiányában a természettudományos gondolkodás sem működik, és nem fejlődik. E nélkül pedig természettudós sem létezhet.

A 2. vizsgálati kérdés megválaszolására (*A kiválasztott problémás ismeretek mely elemei okozzák a nem megfelelő teljesítményt?*) kiválasztottunk egy olyan fogalmat (a növény fogalmát), amely megoldottsága átlag alatti volt és egymástól jól elkülöníthető tudáselemekből állt. Így jól vizsgálható volt, hogy mely elemek felelősek a fogalom téves vagy hiányos tudásáért. Hasonló elemzést végezhetünk más fogalom esetében is, de a növény fogalom analízise önmagában is példát mutat arra, hogyan vonhatunk le következtetéseket a hiányosságok módszertani háttérére vonatkozóan.

A növény fogalmának megoldottsága 35 százalék volt, amelyet a következőképpen definiálnak a középiskolában: Azok a soksejtű eukarióták (*evolúciós tudáselem*), amelyek fotoszintézisre képesek (*anyagcsere tudáselem*), sejtfaluk cellulóz tartalmú (*sejtfelépítés tudáselem*) és ivaros szaporodásra képesek (*fajfenntartás tudáselem*).

Ehhez képest a tanulók válasza alapján a következő *válaszkategóriákat* állapítottuk meg (keresve ezzel a választ a következő kutatási kérdésünkre: *Milyen jellemző tanulói típusválaszok figyelhetők meg a problémás fogalmak esetében?*)

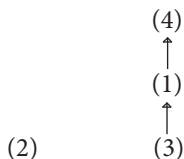
1. Nincs válasz
2. Nem tudom
3. Eukarióta élőlények
4. Zöld szintestjükben klorofill található
5. Fotoszintetizáló élőlények
6. Ivaros és ivartalan szaporodásra képesek
7. Egyéb (pl. gyökérrel, szárral és virággal rendelkező élőlények)

A válaszkategóriák ismeretében meghatároztuk a vizsgált hallgatók „növény” fogalmára vonatkozó tudásszerkezetének legjobban illeszkedő (99,8-99,9 százalékos illeszkedés $P \leq 0,01$) modelljeit. A modellek alapján a fogalom megértésének és a fogalom tudáselemei közötti összefüggésnek különböző szintjeit állapítottuk meg.

1. ábra. A növény fogalom tudáselemeinek összefüggése az 1. szinten.

1. szint

- (1) Eukarióta élőlények; (2) Zöld szintestjükben klorofill található;
(3) Fotoszintetizáló élőlények; (4) Ivaros és ivartalan szaporodásra képesek



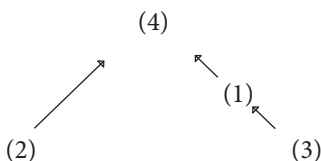
Forrás: saját szerkesztés

Az 1. ábra a következőképpen értelmezhető. Annak feltétele, hogy a tanuló eljusson a növény elvontabb, fajfenntartásra vonatkozó tudáseleméig, meg kell értenie azt, hogy a növények azért szaporodhatnak a rájuk jellemző módon, mert eukarióta élőlények és azon belül fotoszintézisre képesek. Azaz szaporodási módjuk részleteiben eltér az eukarióta heterotróf élőlényekétől. Ezek felismerése csak akkor lehetséges, ha a tanuló tisztában van az itt tudáselemként jelenlévő fogalmakkal is, az hatékonyan rögzült a tudásában. Itt jelenik meg a tanár felelőssége, hogy ezeket az elemeket valamennyi kognitív szinten gyakoroltassa, mert ez csak így fog rögződni. A növény fogalom tudáselemeit vizsgálva az is látható, hogy a 2. elem (Zöld szintestjükben klorofill található) strukturális elem, így alapvetően elkülönül a többi funkcionális vagy elvont biológiai fogalomhoz képest. Az ezen a szinten lévő tanulóknál (előfordulási gyakoriság: 38%) nem mélyítették el azt az összefüggést, ami a biológiai rendszerekben jellemző struktúra és funkció között van.

2. ábra. A növény fogalom tudáselemeinek összefüggése a 2. szinten.

2. szint

- (1) Eukarióta élőlények; (2) Zöld színtestjükben klorofill található;
(3) Fotoszintetizáló élőlények; (4) Ivaros és ivartalan szaporodásra képesek



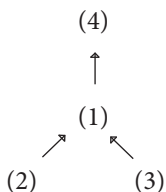
Forrás: saját szerkesztés

A 2. szint (2. ábra) már a megértés egy magasabb szintjét képviseli (előfordulási gyakoriság: 36%). Itt a tanuló már látja a struktúra és a fajfenntartás közötti kapcsolatot, de ez még nem valódi kapcsolat. Ehhez azt kellene először tisztázni, hogy a klorofill és a fotoszintézis az elsődleges struktúra és funkció összefüggés, amiből következik a többi elvont fogalommal való kapcsolat megértése. Ez ismét arról tanúskodik, hogy a 2. szintet mutató tanulók esetében sem világítottak rá kellőképpen az egyes fogalmak közötti összefüggésre, vagy ha igen, azt nem kellő mélységben sajátította el a tanuló.

3. ábra. A növény fogalom tudáselemeinek összefüggése a 3. szinten.

3. szint

- (1) Eukarióta élőlények; (2) Zöld színtestjükben klorofill található;
(3) Fotoszintetizáló élőlények; (4) Ivaros és ivartalan szaporodásra képesek



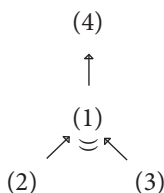
Forrás: saját szerkesztés

A 3. szinten (3. ábra) a tanulók már kapcsolatot teremtenek a strukturális és a hozzá tartozó funkcionális elemmel (előfordulási gyakoriság: 21%). Tudják, hogy zöld színtesttel csakis eukarióta élőlények rendelkezhetnek, de még mindig nem látják a növény fogalom szempontjából lényeges struktúra és funkció kapcsolatot, vagyis azt, hogy fotoszintézisre a zöld színtesttel rendelkező eukarióták képesek.

4. ábra. A növény fogalom tudáselemeinek összefüggése a 4. szinten.

4. szint

- (1) Eukarióta élőlények; (2) Zöld színtestjükben klorofill található;
(3) Fotoszintetizáló élőlények; (4) Ivaros és ivartalan szaporodásra képesek.



Forrás: saját szerkesztés

A 4. szinten lévő tanulók azok, akik már látják a kapcsolatot a növény strukturális, funkcionális és evolúciós jellemzői között. Megértették, hogy zöld színtestje csak eukarióta élőlényeknek lehet (prokariótáknak csak zöld színanyaguk van), és azzal fotoszintetizálnak. Ezek az eukarióta fotoszintetizáló élőlények a faj fennmaradását úgy tudják hatékonyan biztosítani, hogy a szaporodás különböző módjaira képesek. Ez mindenképpen fogalmi váltást jelez a tanulók tudatában, mivel eddig ezek a tudáselemek egymás mellett jelentek meg, az összefüggések ismerete nélkül és teljesen más kognitív szintet képviselnek, mint annak a tanulónak a tudása, aki szerint a növények „zöld színű, virágokat tartalmazó élőlények”. Ezek a tanulók valószínűleg úgy tanultak biológiát, hogy mindig utaltak az előző ismeretekre, keresték azokkal a kapcsolatot és a meglévő tudásuk építkezett a tanár összefüggés magyarázatai és elemző, értelmező tanítása által. Ezek a diákok valószínűleg időt és lehetőséget kaptak ismereteik alkalmazására is, legyen az például csoportmunka, kísérlet vagy feladatmegoldás.

5. ábra. A növény fogalmának jellemző tanulási útja a vizsgált mintában.

Jellemző tanulási út

- (1) Eukarióta élőlények; (2) Zöld színtestjükben klorofill található;
(3) Fotoszintetizáló élőlények; (4) Ivaros és ivartalan szaporodásra képesek.



Forrás: saját szerkesztés (N=467)

A vizsgált hallgatók növény fogalmára jellemző tudásszerkezeti modellek alapján ki-rajzolódik az általuk definiált „növény” fogalom jellemző tanulási útja. Ebből az derül ki, hogy a diákok tipikus és jól bevett fogalma a növényekről, hogy azok fotoszintetizáló élőlények. Ezt már általános iskolában is így tanulják, mint ahogy az is, hogy ehhez zöld színtestre van szükség. Ami a középiskolában megzavarhatja ezt az összefüggést, az az,

hogy a prokarióták is tudnak fotoszintetizálni, de nem rendelkeznek zöld színtesttel csak zöld színanyaguk van. A sorrendben a következő, amivel már középiskolában ismerkednek meg a tanulók, hogy azok az evolúció során csak később a fotoszintetizáló baktériumok után jelentek meg, tehát eukarióták. A növények ez utóbbi kategóriába történő elhelyezése már nem látható, érzékelhető tulajdonság, nehezen is ragad meg a tanulók fejébe, mint ahogy az is, hogy a növények fajoként léteznek, aminek a fennmaradásához a szaporodás különböző fajtái szükségesek. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy először a látható, érzékelhető tulajdonságokat és összefüggéseket ragadják meg, majd ezután teremtenek kapcsolatot az absztrakció magasabb szintjén lévő jellemzőkkel. Ez a folyamat így természetes, és teljesen rendjén való. De ezt a tanároknak is tudni kell, és mindig keresni kell a megértést jelentő kapcsolatokat a már meglévő tudáselemek között. Esetünkben ez a módszertani tevékenység az 4-1. szint felé haladva egyre hiányosabb volt, ami a tanulók nem megfelelő teljesítményéhez vezethetett. A nem megfelelő tudás okaként csak a módszertani hiányosságot okolni nem lehet, természetesen más befolyásoló tényezőt is érdemes vizsgálni. Ugyanakkor a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet módszerével kimutathatók olyan típushibák, ami egyértelműen módszertani problémákra vezethető vissza.

KONKLÚZIÓK

A felsőoktatásba belépő hallgatók tanulmányainak megkezdéséhez megfelelő szintű szakmaspecifikus tudásra és képességekre van szükség. Az utóbbi évtizedekben a hazai kutatások egyértelműen bebizonyították, hogy az elsőéves hallgatók középiskolából hozott előzetes tudása nem elegendő és a sikeres tanulmányi előmenetel érdekében felzárkóztató kurzusok szervezése és tartása szükséges, különösen a természettudományi szakok esetében. A lemaradás okát vizsgálva nem elégedhetünk meg a diagnózissal, azt valahogy orvosolni is kell, ami jelzés egyrészt a közoktatás, másrészt a felsőoktatás felé a tanulást segítő oktatási módszerek alkalmazását illetően.

Vizsgálatunkban a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet módszerével egy, a felsőoktatásba belépő biológia szakos hallgatók tudásának diagnosztikus méréséből származó fogalmat elemeztünk azzal a céllal, hogy megmutassuk a hallgatók tudásszerkezetéből következő tanulási és következtetésképp oktatásmódszertani hiányosságokat. Ehhez az analízishez a vizsgálatunkban átlag alatti teljesítményt mutató „növény” fogalmat választottuk ki. Hogy nem mutattuk be más fogalom hasonló elemzését is, ez annak köszönhető, hogy azok esetében is hasonló következtetésekre jutottunk, másrészt a „növény” fogalom kellő számú tudáselemet tartalmaz ahhoz, hogy azok kapcsolatából részletes következtetést lehet levonni.

Az elemzés során a hallgatók válaszai alapján meghatároztuk a tudásszerkezet legjobban illeszkedő modelljeit, amelyeket a megértés szintjei szerint négy kategóriába soroltunk. Az 1. szintű tudásszerkezet azt mutatta, hogy a tanulók biológiában oly fontos struktúra és funkció kapcsolata nem alakult ki a hallgatók gondolkodásában, ami lehet az összefüggésekre nem kellőképpen rávilágító oktatási módszerek hiányának következménye. A 2. szinten már találtunk némi kapcsolatot a struktúra és egy elvont tudáselem között, de ez nem a tényleges kapcsolat volt, nem az adott struktúrából következő működés megtalálását mutatta. Módszertani tekintetben ez már jelentheti az összefüggések magya-

rázatának igényét, ugyanakkor még hiányzik annak rögzítése, alkalmazásszintű tudássá alakítása.

A 3. és 4. szinten lévő hallgatók esetében már bonyolultabb kapcsolatrendszer figyelhető meg a növény fogalom tudásszerkezetében, megjelennek a tényleges és hierarchikus struktúra és funkció kapcsolatok, ami a tanulók tudásában bekövetkező fogalmi váltásról és rendszeres, a tanulók előzetes tudására építő, összefüggés-elemző, az ismeretek alkalmazását igénylő oktatási módszeregyüttesről árulkodik. Ez utóbbiak olyan módszerek, amelyek a tanulók és hallgatók nagyfokú önálló aktivitását igénylik, legyen az kooperatív munka, projekt, kísérletezés, problémamegoldás stb. Kutatásunk során különbséget kívántunk tenni a vizsgált mintában szereplő tanár- és más szakirányt választandó hallgatók tudásszerkezetei között, de szignifikáns eltérést nem találtunk. Így a pedagógusjelöltekről is ugyanaz mondható el, mint általában, miszerint a vizsgálat alátámasztja ezeknek az oktatási és tanulási módszereknek a hasznosságát, és megfontolandónak tartja azok hatékonyabb és gyakoribb alkalmazását a felsőoktatásban is.

JEGYZET

A kutatást a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009 számú SZAKTÁRNET projekt és az OTKA (K-105262) pályázat támogatta.

IRODALOM

- Berg, C. A. R.–Bergendahl, V. C. B.–Lundberg, B. K. S. (2003): Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*. 25(3). 51–372.
- Boud, D.–Feletti, G. (1999): *The challenge of problem-based learning*. London: KoganPage.
- Ganyaupfu, E. M. (2013): Teaching Methods and Students' Academic Performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. 2(9). 29–35.
- Greitzer, F. A. (2002): *Cognitive Approach to Student-Centered E-Learning, Human Factors and Society*. 46th Annual Meeting, Sept. 30–Oct. 4.
- Hesson, M.–Shad, K. F. (2007): A student-centered learning model. *American Journal of Applied Sciences*. 628–636.
- Jacoby, L. L. (1978): On interpreting the effects of repetition: Solving a problem versus remembering a solution. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. (17). 649–667.
- Lindquist, T. M. (1995). Traditional versus contemporary goals and methods in accounting education: Bridging the gap with cooperative learning. *Journal of Education for Business*. 70(5). 278–284.
- McDaniel, M. A.–Friedman, A.–Bourne, L. (1978): Remembering the levels of information in words. *Memory & Cognition*. 6(2). 156–164.
- Radnóti Katalin–Király Béla (2011): A felsőoktatásba belépő hallgatók fizikatudása egy kémiafeladat megoldása során. *A Fizika Tanítása*. 19(1), 19–25.
- Radnóti Katalin (2006): Első éves BSC hallgatók fizikatudása. *Fizikai Szemle*. LVI(12). 424–427.
- Radnóti Katalin (2007): Miért buknak meg jelentős számban az elsőéves egyetemisták? *Új Pedagógiai Szemle*. (10). 23–32.
- Radnóti Katalin (2010): Felmérés az elsőéves hallgatók kémia tudásáról. *Magyar Kémikusok Lapja*. LXV(5). 158–162.
- Reid, N. (2008): A scientific approach to the teaching of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*. 9. 51–59.
- Revákné Markóczi Ibolya–Radnóti Katalin (2011): A felsőoktatásba belépő hallgatók biológiatudása egy felmérés tükrében. *A Biológia Tanítása*. 19(2). 3–13.

- Slamecka, N. J.–Graf, P. (1978): The generation effect: Delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology. Human Learning and Memory*. 4(6). 592–604.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future – Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*. 21(4). 43–69.
- Teo, R. & Wong, A. (2000): *Does Problem Based Learning Create. A Better Student: A Reflection?* Paper presented at the 2nd Asia Pacific Conference on Problem Based Learning: Education Across Disciplines. December 4–7. Singapore.
- Tóth Zoltán (2012): *Alkalmazott tudástérelmélet*. Budapest: Gondolat.
- Zakaria, E.–Chin, C.L.–Daud, Y. (2010): The effect of cooperative learning on student mathematics achievements and attitude towards mathematics. *Journal of Social Sciences*. 6(2). 272–275.

PEDAGÓGUSJELÖLTEK TANULÁSI JELLEMZŐI ÉS A TANÍTÁS PERSPEKTÍVÁJA

Barabási Tünde

ABSZTRAKT

A pedagógusjelölt hallgatók szakmai kompetenciájának alakulásában meghatározó, hogy milyen tanulási módszereket, stratégiákat, technikákat és stílust érvényesítenek. A tanulmányban empirikus vizsgálatunk eredményeire támaszkodva azt mutatjuk be, hogy a pedagógusjelölt hallgatók milyen tanulási sajátosságokkal jellemezhetők, különös tekintettel a tanulás tudatosságára, a módszerhasználat jellegére, az igényelt segítség forrására, a memorizálási jellemzőkre. Ezek a jellemzőket összevetjük a nem pedagógushallgatók tanulási sajátosságaival (N=1729), kiemelve a közös és eltérő vonásokat, illetve ezek képzési rendszerre gyakorolt hatását. Végül a demográfiai törésvonalak mentén is vizsgáljuk a tanulási jellemzőket, hangsúlyozva meghatározó szerepüket a tanulás módszertani változóinak alakulásában.

ELMÉLETI HÁTTER

Az iskolarendszerű tanítási-tanulási folyamatban a tanulók viszonylag rendszeresen használnak egyéni tanulási technikákat, módszereket, stratégiákat, többé-kevésbé tudatosan. Ezek kialakulását és alkalmazási gyakoriságát számos tényező befolyásolja. Kiemelkednek közülük az észlelt modellek, a pozitív tanulási tapasztalatok és nem utolsósorban az oktatási gyakorlat, amellyel az osztályteremben találkozunk, valamint a tanulókkal szemben támasztott elvárás-rendszer. A tanulási tevékenységbe beépülő stratégiák, technikák egyértelműen meghatározzák későbbi, önszabályozásra épülő ismeretszerzési tevékenységet, ennek eredményességét, motivációs és technikai vetületében egyaránt (Barabási, 2012). Különböző nemzetközi jelentésekben gyakran olvashatjuk, hogy a tanulás nem vonzó tevékenység a gyermekek és fiatalok számára, sok esetben amolyan szükséges rosszként fogják fel (Delors, 1997; Szabó, 2010). A tanulás általánosan megítélhető negatív konnotációjának, rossz helyzetének, az egyének gyenge tanulási teljesítményének egyik oka, hogy a tanulók túlnyomó többsége nem rendelkezik a tanulási stratégiák kialakításának képességével, nem ismerik ennek jelentőségét, nincsenek birtokában ennek kialakításával, lépéseivel, a kivitelezés módjának lehetőségeivel (Lappints, 2002). A vonatkozó szakirodalomban hasonló vélekedésekkel találkozhatunk (Balogh, 1998). Mező (2004) szintetizálja azokat a nézeteket, amelyek sürgetik a tanulók hatékony tanulási módszerekkel, technikákkal, stratégiákkal való felvértezését. A hatékony technikaalakítás imperatívusza már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott a tanítási-tanulási folyamat alapvető követelményeként. A felsőoktatás expanziója és a hallgatótársadalom heterogenizálódása miatt a kérdés a felsőoktatási tanulmányok eredményességének támogatása kapcsán kerül a figyelem középpontjába (Koltói, 2015).

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Ezeknek a korábbi kutatási eredményeknek és vélekedéseknek az előterében merül fel az a kutatási kérdés, hogy a pedagógusi pályára készülő hallgatók milyen tanulási sajátosságokkal jellemezhetők. A pedagógusjelöltek tanulási jellemzőinek vizsgálata egyrészt helyzetképet nyújthat számunka, hogy milyen tanulásmódszertani tudással rendelkeznek a leendő tanítók, tanárok, ugyanakkor azt is előrevetíti, hogy milyen törekvések várhatóak pedagógiai gyakorlati tevékenységükben. Korábbi vizsgálatainkban (Barabási, 2012) ugyanis azt találtuk, hogy a pedagógusjelöltek és gyakorló pedagógusok egyaránt fontos feladatuknak tekintik a tanulóik tanulási technikájának alakítását, tanítványaik tanulni tudásának fejlesztését. Ezt a feladatot már a pályaszocializáció korai szakaszában igen szakszerűen értelmezik, hiszen a vizsgálati személyek 67,6 százaléka a tanulási módszertár feltárását és a módszerválasztás irányítását, az alkalmazás segítségét tekinti feladatának. Ugyanakkor a tanulási környezet dinamikus átalakulására való tekintettel elgondolkodtónak találtuk azt az eredményt, miszerint a tanítójelöltek és gyakorló tanítók elsősorban olyan tanulási stratégiák használatára sarkallják tanítványaikat, amelyeket ők maguk iskoláskorukban használtak és hatékonyak éreztek, tapasztaltak.

KUTATÁSI PROBLÉMA ÉS ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

Erre a kutatási eredmény-előzményre alapozva ítéljük különösen fontosnak annak a kérdésnek a vizsgálatát, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók tanulási tevékenysége milyen jellemzőkkel írható le, hiszen ez döntő módon meghatározza/ meghatározhatja a tanulási technika, módszer átöröklésének folyamatát és tartalmát egyaránt. A tanulási tevékenység jellemzőinek feltárása jelzi a metakognitív folyamatok tudatosságát, a szakmai felkészülés hatékonyságának hallgatói igényét és a professzionalizmusra törekvés mértékét is.

A vizsgálatban önkitöltős hallgatói kérdőívet használtunk eszközként, amelyben a kérdések egy blokkja a tananyag elsajátításának jellemzőire utaló kijelentéseket tartalmazott. A megkérdezettek e kijelentések valóságértékét jelölték saját tanulási tevékenységük mentén egy 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán.

Elemzésünk alapjául az Ukrajna, Románia és Magyarország határán fekvő Partium felsőoktatási térségben készült TESSCEE kutatás második hullámából (II. Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe) és az IESA felmérésből (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) készült egyesített adatbázis szolgál, amely 1729 nappali tagozatos hallgató, köztük 572 pedagógusjelölt válaszait tartalmazza. A kérdőíves lekérdezések 2014 őszén zajlottak a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

A pedagógusjelöltek válaszait a nem pedagógusjelöltekével vetettük össze, valamint a felsőoktatási intézmény országa mentén is végeztünk összehasonlításokat.

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

TANULÁSI MÓDSZEREK

A pedagógusképzésben tanuló hallgatók esetén a tanulási módszerek kialakítása és tudatos kontrollálása tehát rendkívül fontos, hiszen a pedagógusmunka fontos része a diákok fejlődésre képes tanulási stílusának formálása. Az egyes itemekre adott válaszok egyszerű összevetésekor öt ponton mutatkozott szignifikáns eltérés a pedagógusjelölt és a nem pedagógusjelölt hallgatók között. A pedagógusjelöltekre karakteresen kevésbé volt jellemző, hogy a tanuláskor újra és újra elolvassák az anyagot, hogy a tanuláshoz számítógépet, Internetet használnak, az Interneten utánanézzek annak, amit nem értenek és a társaikkal megbeszéljük a nehezen feldolgozható részeket. Az viszont már első ránézésre feltűnő, hogy az oktatóikhoz előszeretettel fordulnak segítségért a leendő pedagógusok.

A tanulási technikákra vonatkozó itemeket vizsgálva a rejtett összefüggések feltárására vállalkoztunk. Négyféle tanulási módszer azonosítható az összes válaszadó körében, (1) a kooperatív-holisztikus-memorizáló, (2) az ICT központú, (3) a tervező – önellenőrző, és a (4) befektetés minimalizáló.² Az első típus oktatóival és társaival együtt értelmezi a nehezebben feldolgozható tanulnivalót, memotechnikákat alkalmaz, ábrákat készít, igyekszik összefüggéseket keresni és átfogó képet kialakítani a tanulás közben. A második típus nemcsak a tanulásban támaszkodik erősen a számítógépre és az Internetre, hanem a megértési nehézségek esetén is ezekhez az eszközökhöz fordul. A harmadik típus a tanulás megszervezésére és az önellenőrzésre építi a tanulási stratégiáját. Mint minden hallgatói mintában, válaszadóink között is kikristályosodik egy túlélésre berendezkedett befektetés minimalizáló attitűdű csoport.

A pedagógushallgatók a kooperatív-holisztikus-memorizáló tanulási stratégiában jeleskednek kiemelkedő mértékben, s előnyben vannak a tervező-önellenőrző típusban is, az ICT központúak és a befektetés minimalizálók inkább a nem pedagógusképzésben résztvevők körében vannak túlsúlyban.

Az egyes faktorokat 0 és 100 közötti értékűvé transzformáltuk, hogy világos legyen, melyik hallgatói csoportra milyen mértékben jellemző az adott tanulási stílus.

² Az első típusba az alábbi változók kerültek: Különböző technikákat alkalmazok a memorizálásra. Tanuláskor készítek rajzokat, ábrákat, táblázatokat. A megtanulandót próbálom összekapcsolni a már meglévő tapasztalataimmal. Oktatóimmal megbeszéltem, ami nem megy, amit nem értek. Társaikkal megbeszéltem, ami nem megy, amit nem értek. Igyekszem átfogó képet kialakítani az anyagról. A második típusba az alábbiak: A tanuláshoz számítógépet és/vagy internetet használok. Az interneten nézek utána annak, amit nem értek. A harmadik típusúhoz került változók: Tanulás közben ellenőrzöm, hogy értem-e, amit elolvastam. Tanuláskor újra és újra elolvasom az anyagot. Tanulás előtt megtervezem a munkát és az időbeosztást. A negyedik típus változói: Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket. Nincs időm arra, hogy értelmezsem az anyagot.

1. táblázat. Az egyes hallgató csoportok tanulási stílusa a felsőoktatási intézmények országai és a pedagógusképzési részvétel szerint (százfokú skála átlagértékei).

		ICT központú	Tervező- önellenőrző	Befektetés minimalizáló	Kooperatív- holisztikus- memorizáló
Magyar- ország	Nem pedagógusjelöltek	60,9	67,5	46,4	49,2
	Pedagógusjelöltek	60,6	66,8	44,9	50,3
Románia	Nem pedagógusjelöltek ³	64,1	63,6	53,8	53
	Pedagógusjelöltek	58,8	67,1	46,5	56,6
Ukrajna	Nem pedagógusjelöltek ⁴	57	55,2	58,1	49,4
	Pedagógusjelöltek	54,2	57,6	53,4	48,8

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A pedagógusjelölt hallgatók tanulási módszerhasználatában különbséget tapasztalunk az egyes országok között. A romániai intézményekben tanuló nem pedagógusjelölt hallgatók tanulása jellemzően ICT központú, ahogyan ezt a szignifikánsan magasabb értékek jelzik. Ez azt is jelenti, hogy nem csupán a tanulás folyamatában döntő jelentőségű számukra a számítógép és az Internet, hanem a megértésben is elsődleges támpont és segítség-forrás. Azonban globálisan vizsgálva az eredményeket magasabb értékeket a tervező-önellenőrző, illetve az ICT központú tanulási módszerek tekintetében találtunk. A pedagógusjelölt hallgatók legalacsonyabb értékei a befektetés minimalizáló stílusban láthatók (az ukrainai intézményben tanuló hallgatókat kivéve), ami azért is előnyös, mert a pedagógusi munkára készülők tanulásában bizonyos mértékű elhivatottságot tükröznek, ugyanakkor a felkészülés eredményességének ígéretét is hordozzák. A kooperatív-holisztikus-memorizáló módszereket inkább a pedagógus-hallgatók részesítik előnyben, ami magyarázható annak a munkának a jellegével, jellemzőivel, amire készülnek. Az együttműködést feltételező módszerek használata nem csupán saját tanulási tevékenységükben előnyös, hanem várhatóan majdani tanítványaik tanulásában is hangsúlyt fektetnek a kooperatív tanulási módszerek alkalmazására, amely tanulói interaktivitást feltételez és a tanulás aktív jellegét érdemben biztosítja. Ugyanakkor az is látható, hogy változatos tanulási technikákat alkalmaznak a megértés érdekében. A tanulás tanulásában a tervezés és önértékelés – mint a hatékony tanulási stratégiák kiindulópontja és záróakkordja – elengedhetetlen.

A kooperatív-holisztikus-memorizáló módszerek alkalmazásának eredményeit tanulásmódszertani szempontok mentén tovább bontottuk a tanulási jellemző változók meghatározása által, és átfogtuk mindazokat a területeket, amelyek az önálló, önszabályozó tanulás hatékonyságát, eredményességét befolyásolják: a tanulás megtervezésének igénye, törekvése, gyakorlata, tanulási módszerek, technikák használata, a tanulás tudatos

3 Az alacsony elemszám miatt az adatok csak óvatos következtetések levonására alkalmasak.

4 Az alacsony elemszám miatt az adatok csak óvatos következtetések levonására alkalmasak.

jellege (megértésre törekvés) és a tanulás szociális jellege (társak, oktatók szerepe a tanulás folyamatában).

Az empirikus vizsgálat következő lépésében a megértésre törekvés megjelenését elemeztük, valamint azokat a technikákat, amelyek ennek létrejöttét szolgálják: grafikus modellezés, az önellenőrzés, átfogó kép kialakítása a tananyagról, strukturális kapcsolatok kialakítása az anyagrészek között. Ugyanakkor vizsgáltuk a hatékony memorizálás technikáinak alkalmazását. Külön vizsgálati felületként jelent meg a tanulási támogatás kérdésköre. A vizsgálati személyek tanulási tevékenységben használt „mankóit” is elemeztük. Ennek megfelelően összehasonlítottuk, hogy mennyire erős a tanulás szociális jellege, igénylik-e a társak jelenlétét, segítségét a tanulás eredményesebbé tételében, ugyanakkor, hogy a társakon túlmenően, a tanulást-támogatók sorában hol helyezik el az oktatókat. Nem utolsó sorban, tekintettel arra, hogy a 21. század hallgatói igen jártasak a digitális eszközök világában, az is érdekelt, hogy a médiát, az Internetet milyen mértékben és mire használják a tanulás folyamatában, ennek mely mozzanatában látják leginkább hasznosíthatónak, hatékonyságot növelőnek. A nyert adatok feldolgozásában, értelmezésében a korábban bemutatott öt kategória mentén haladunk.

A tanulás megtervezésének igénye a teljes mintán 2,73-es átlagértékkel jelenik meg a négyfokú skálán. A tervezési folyamat a tevékenység átgondolására és a tanulásra szánt idő beosztására egyaránt vonatkozik. Azt tapasztaljuk, hogy a nem pedagógusjelölt hallgatókra gyakrabban jellemző a tanulási tevékenység előzetes átgondolása (2,75), mint a pedagógusjelöltekre (2,67). A tervezés megjelenése a tanulási tevékenységben azért jelentős és előnyös, mert a véletlenszerűséget nagymértékben képes kiszűrni, ugyanakkor lehetővé teszi a hallgató számára, hogy pszichés és fizikai erőforrásait megfelelő módon, saját igényeinek megfelelően használja. Ugyanakkor a tervezés teszi lehetővé a tevékenységnek a cél irányában történő alaposabb összpontosítását.

A tanulás tervezésének jelenléte és igénye már önmagában is jelzi, hogy a tanuló egyén véletlenszerű tanulási tevékenységet valósít-e meg, vagy egy tudatosan kiválasztott stratégia alapján szervezi tevékenységét. A tanulási stratégia ugyanis éppen a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyek meghatározott célokra irányulnak. Ezeknek igen szoros kapcsolata van a tanulási módszerekkel és technikákkal, de nem azonosak, ugyanis a tanulási módszernek nem feltétlen velejárója a metakognitív tudatosság (Tóth, 2000). A hatékony módszerek használata azonban szervesen beépül(het) a tanulási tevékenység tudatossá váló szakaszában, az eredményes stratégiákat előtérbe helyező tanulási gyakorlat során. Az alakítás felelőssége ezért hangsúlyos tehát, hiszen a képzés fontos feladata olyan technikákat és módszereket – mint stratégiaelemeket – kialakítani a tanulóknak, amelyek majd a későbbiekben lehetővé teszik az eredményes stratégiaelsajátítást és alkalmazást, vagyis rossz beidegződésekként nem lesznek ezek akadályai. Ezért fontos, hogy a leendő pedagógusok már saját gyakorlatukban eredményes módszereket, technikákat, stratégiákat alkalmazzanak, és pedagógiai gyakorlatuk során ezek kialakítására törekedjenek alapvető nevelői, oktatói feladatként. A tanulás e jellemzőjének erősítése ennek megfelelően, a pedagógusjelölt hallgatók esetében mindenképpen szükségesnek látszik.

2. táblázat. A tanulási technikák preferencia-sorrendje a pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek körében (rangsorpozíció, átlagérték négyfokú skálán).

Pedagógusjelöltek	Tanulási technikák	Nem pedagógusjelöltek
1. (3,2128)	Igyekszem átfogó képet kialakítani az anyagról	3. (3,2282)
2. (3,1993)	A tanuláshoz számítógépet és/vagy Internetet használok.	2. (3,2769)
3. (3,1963)	Tanuláskor megbizonyosodom arról, hogy a legfontosabb részekre emlékszem-e.	5. (3,1874)
4. (3,1799)	A megtanulandót próbálom összekapcsolni a már meglévő tapasztalataimmal.	8. (3,1202)
5. (3,1676)	Tanuláskor újra és újra elolvasom az anyagot.	1. (3,3519)
6. (3,1484)	Igyekszem annyi részletet memorizálni, amennyit csak tudok.	4. (3,1962)
7. (3,1364)	Tanulás közben ellenőrzöm, hogy értem-e, amit elolvastam.)	6. (3,1724)
8. (3,0936)	Az Interneten nézek utána annak, amit nem értek.	7. (3,1722)
9. (2,8785)	Társaimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	9. (2,9598)
10. (2,8684)	Különböző technikákat alkalmazok a memorizálásra.	10. (2,7903)
11. (2,673)	Tanulás előtt megtervezem a munkát, az időbeosztást	11. (2,7536)
12. (2,6333)	Tanuláskor készítek rajzokat, ábrákat, táblázatokat.	12. (2,625)
13. (2,339)	Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket.	13. (2,3201)
14. (2,3264)	Oktatóimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	14. (2,0802)
15. (1,9773)	Nincs idő arra, hogy értelmezsem az anyagot	15. (1,9396)

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A 2. táblázat azt a rangsort mutatja be, amelyek az egyes technikák használatának átlaga jelöl ki a pedagógusjelöltek körében. Egyértelműen kirajzolódik, hogy a legpreferáltabb az átfogó kép kialakítása, a számítógép/ Internet használata, a memorizálás ellenőrzése, a strukturális kapcsolatok alakítása, a tananyag újbóli elolvasása, a memorizálás és a megértés szintjének ellenőrzése. A rangsor végén az oktatók segítségének igénye áll valójában. Látszólag az időhiány és a kihagyás, azaz a „Nincs idő arra, hogy értelmezsem az anyagot”, ill. a „Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket” áll a sor végén, de ezen értelmezésében valójában az alacsonyabb értéke tekinthető pozitív eredménynek a tudatos tanulás szempontjából.

Míg a pedagógusjelöltek esetében egy, a megértést elősegítő tanulás technika a „lista-vezető”, addig a nem pedagógushallgatóknál a preferencia-sorrend elején az alapvető memorizálási technikát, az ismétlést találjuk. A második helyen álló technika a memorizáláshoz szorosan kapcsolódó memorizálás hatékonyságának önellenőrzése, és csak ezután találkozunk egy megértés létrejöttét segítő technikával, az átfogó kép kialakításával. Az ezt követő technikák szintén memorizálás-hangsúlyosak: minden megjegyzése, a memorizálás eredményességének ellenőrzése. Megállapíthatjuk, hogy míg a pedagógusjelöltek esetében változatosabb jellegű technikák és módszerek, valamint tanulási stílusra utaló jelek mutatkoznak meg, addig a nem pedagógushallgatók preferenciájának mérlege egyértelműen a memorizálást favorizáló technikák felé billen el. A sorrend vége egyezik a pedagógusjelölt hallgatók véleményével, így azt mondhatjuk, hogy ebben az esetben nem volt jelentősége annak, hogy pedagóguspályára készül-e a hallgató vagy sem.

Az alkalmazott módszerek, technikák részletezőbb elemzése alapján arra az eredményre jutottunk, hogy a hallgatók nagy része fontosnak tartja azoknak a technikáknak az alkalmazását, amelyek tudatos, megértésre alapozott, tartós tudást eredményeznek. Ennek megfelelően magas átlaggal jelentkezik az (előzetes vagy áttekintő jellegű) átfogó kép kialakításának technikája, mint a legtöbb hatékony tanulási stratégia (SQ4R, MURDER stb.) alapvető eleme. A megértést előtérbe helyező tanulási technikák sorában ez esetben találtuk a legmagasabb átlagértéket: 3,22. Ennek a technikának az esetében azonos eredményeket találtunk a két hallgatói csoport között.

Szintén gyakran alkalmazott tanulási technika a strukturális kapcsolatok keresése, feltárása a meglevő tudásrendszer elemivel (3,14-es átlagérték mellett). A megértésben alapvető kérdés, hogy új ismereteinket összefüggésbe tudjuk-e hozni korábbi tapasztalatainkkal. Minél gazdagabb kapcsolatrendszert létesítünk, annál nagyobbak, tartósabbaknak fognak új ismereteink, tudáselemeink bizonyulni. A megértés létrejöttét segítő tanulási technika alkalmazásának gyakorlata kissé erőteljesebben van jelen a pedagógushallgatók tanulásában (3,17-es átlag, nem pedagógushallgatók: 3,12).

Kevésbé gyakran alkalmazott, mégis markánsan jelenik meg a technikák sorában az ábra, rajz, táblázatkészítés igénye. Ennek átlagértéke: 2,62. E tekintetben nincs különbség a két hallgatói minta között. A grafikus megjelenítés nemcsak az aktivitást fokozza a tanulás ideje alatt, és a megértés, akár a megtanulandó anyag különböző részei közötti összefüggések megértését segíti, de a memorizálásban, az ismétlésben, a felidézés segítségével is kimagasló szerepet tölt be. Az értelmes tanulás egyik alapmódszereként előnyös lenne, ha nagyobb teret hódítana a pedagógusjelöltek körében is.

Szoros összefüggésben a megértést segítő, megkönnyítő technikákkal és módszerekkel, a tanulásban oly fontos szerepet játszó memorizálás alapvető módzataira, az ezzel kapcsolatos néhány szokáselemre is rávilágítottunk.

3. táblázat. Memorizálási jellemzők a tanulásban (négyfokú skála átlagértékei).

Memorizálási jellemzők a tanulásban	Pedagógusjelöltek	Nem pedagógusjelöltek	Összesen
Ismétlés (Tanuláskor újra és újra elolvasom az anyagot.)	3,17	3,35	3,29
Változatos technikák (Különböző technikákat alkalmazok a memorizálásra.)	2,87	2,79	2,83
Mindent bevésni (Igyekszem annyi részletet memorizálni, amennyit csak tudok.)	3,15	3,2	3,18
Memorizálás önellenőrzése (Tanuláskor megbizonyosodom arról, hogy a legfontosabb részekre emlékszem-e.)	3,2	3,19	3,19

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A vizsgálat eredményei azt tükrözik, hogy a memorizálásban alapvetőként az ismétlés jelenik meg 3,29-es átlaggal az összmintában. Különbségeket tapasztalunk a pedagógusjelölt és nem pedagógushallgatók között. Míg az első esetben 3,17, addig a másodikban 3,35 az átlagérték. Az eltérés azért tekinthető jelentősnek, mivel a nem pedagógushallgatók esetében ez a tanulási módok sorában az első helyet foglalja el, míg a pedagógusjelöltek esetében csupán az ötödik, és olyan tanulási jellemzők előzik meg, mint az átfogó kép kialakításának igénye, számítógépen való tájékozódás, a memorizálás eredményességének önellenőrzésére történő törekvés, a meglevő tapasztalatokkal való összekapcsolás. Ezek alapján az is megfogalmazható, hogy a pedagógusjelöltek a tudatosabb tanulást segítő technikáknak nagyobb fontosságot tulajdonítanak, mint a nem pedagógushallgatók. Az a tény azonban, hogy az ismétlés magas átlagértéket képvisel, azt jelenti, hogy a hallgatók nagy többsége szinte mindig újra meg újra elolvassa a tananyagot annak érdekében, hogy pontosan bevéssé, illetve képes legyen ennek felidézésére. Ez az átlagérték összhangban van azzal a szembetűnő hallgatói törekvéssel (megőrizve a hallgatói almintákban a korábban jelzett tendenciát), hogy minden részlet memorizálásával megbirkózzanak (3,18-as átlag az összmintában; 3,15 a pedagógusjelöltek és 3,2 a nem pedagógusjelöltek körében). Amennyiben gyakori szándék az, hogy mindent bevéssék a pedagógusjelölt, értelemszerű az is, hogy ehhez nagyon sokszor újra és újra el kell olvasnia az anyagot. Erre a jelenségre érdemes odafigyelni, mert az a veszélye, hogy nagyon időigényes, a hallgató sok időt eltölt a tanulással, ami az eredményesség látszatát keltheti, ugyanakkor a felidézés sikerességét nem szavatolja. Az eredmény egyben azt is jelezheti, hogy a hallgató nem képes a lényegre, a tömörítésre, arra, hogy az elsajátításban a fontos csomópontokra koncentráljon, és a memorizálásának ez legyen a fókuszpontja, ezért törekszik arra, hogy minden megjegyezzen. (Jelezheti azt is, hogy a számonkérés még igen-igen ismeretcentrikus, hiszen a tanulás nagyon sok esetben úgy megy végbe, ahogyan az értékelés megvalósul, a hallgató úgy tanul, ahogyan azt elvárják tőle.)

Úgy tűnik, hogy az ismétlésnek, mint technikának a magas népszerűsége bizonyos mértékben más olyan technikák érvényesülése ellenébe hat, amelyek szintén a memorizálás eredményességét hivatottak növelni. Így bár gyakran alkalmaznak különböző techni-

kákat a memorizálás során a hallgatók (2,83-as átlag), ezek alulmaradnak az ismétléshez képest. A fenti táblázat azt láttatja, hogy a memorizálás során az önellenőrzés a „gyakran”-tól a „szinte mindig” érték felé mutat, és jelzi, hogy a hallgatók tudatában vannak a saját maguknak adott visszajelzés tanulást és önszabályozást segítő szerepével.

A megértésre való törekvés magas gyakorisági értéket mutat. A hallgatók nagy többsége gyakran, illetve szinte mindig törekszik arra, hogy megértse az olvasottakat, a megtanulandó ismereteket. Erre utal az a tény, hogy az önellenőrzésben igen fontos szerepet tölt be nem csak a memorizálás hatékonyságának, hanem a megértés szintjének felmérése is (3,16-os átlag). A kapcsolatok és összefüggések feltárására szolgáló technikák alkalmazása (3,14-es átlag) is ezt a tény támasztja alá. A megértés megjelenésének vizsgálati egységében elemeztük azokat a válaszokat is, amelyek a megértés esetleges elmaradására utalnak, illetve a tanulás jellemzőire ezekben az esetekben. Itt két kérdés került előtérbe: az időhiány miként hat a megértés törekvésének érvényesülésére, illetve elsajátításra, memorizálásra törekszik-e akkor is a hallgató, ha nem érti az anyagot, vagy inkább kihagyja azt. A tudatos tanulás jellemzői szempontjából a meg nem értett anyagrészek kihagyása erősíti a megértést. A vizsgálati személyek azt nyilatkozták, ritkán történik meg az, hogy időhiány miatt az értelmezés, a megértésre törekvés elmaradjon (1,98-as átlag). Ami viszont mégis jelzi, hogy olykor azt is megtanulja a hallgató, amit nem vagy kevésbé ért az az, hogy csak 2,33-as átlaggal (tehát legtöbbször ritkán) hagyja ki azt, ami számára érthetetlen. Ezekben az esetekben már nem lát módot a megértésre, és nem is törekszik arra, hogy ezt létrehozza. Az alábbi táblázatban összesítettük azokat az adatokat, amelyek a megértésre törekvést előtérbe helyező technikák vizsgálati almintákban megjelenő átlagértékeit mutatják be. Ezekből azt látjuk, hogy az értékek nem mutatnak jelentős különbségeket a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek között.

4. táblázat. Megértésre törekvést jelző tanulási technikák (négyfokú skála átlagértékei).

Megértésre törekvést jelző tanulási technikák	Pedagógusjelöltek	Nem pedagógusjelöltek	Összesen
Megértés önellenőrzése (Tanulás közben ellenőrzöm, hogy értem-e, amit elolvastam.)	3,14	3,17	3,16
Strukturális kapcsolatok létesítése (A megtanulandót próbálom összekapcsolni a már meglévő tapasztalataimmal)	3,18	3,12	3,14
Átfogó kép kialakítása (Igyekszem átfogó képet kialakítani az anyagról.)	3,21	3,23	3,22
Kihagyás (Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket.)	2,34	2,32	2,33
Időhiány (Nincs idő arra, hogy értelmezsem az anyagot.)	1,98	1,94	1,95

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A tanulás szociális jellegének vizsgálatában alapvető kérdésként tételeződött, hogy ki-től kér/ vár segítséget a pedagógusjelölt, amennyiben a tanulás folyamatában egyedül nem birkózik meg a nehézségekkel.

5. táblázat. A megértés támogatásának forrás-alternatívái (négyfokú skála átlagértékei).

A megértés támogatásának forrás-alternatívái	Pedagógusjelöltek	Nem pedagógusjelöltek	Összesen
Számítógép, Internet használata (A tanuláshoz számítógépet és/vagy Internetet használok.)	3,2	3,28	3,25
Társak szerepe (Társaimmal megbeszelem, ami nem megy, amit nem értek.)	2,88	2,96	2,93
Oktatók szerepe (Oktatóimmal megbeszelem, ami nem megy, amit nem értek.)	2,33	2,08	2,17
Kihagyás (Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket.)	2,34	2,32	2,33

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Az eredmények azt mutatják, hogy a legkézenfekvőbb segédeszköz a megértés elősegítésében a számítógép, illetve az Internet használata (3,24-es átlag). Ez azt jelenti, hogy nagyon gyakran, sőt mondhatnánk, szinte mindig az első próbálkozás a világháló. A nem pedagógushallgatók még inkább támaszkodnak a digitális eszközökre a tanulás során, mint a pedagógusjelöltek. Érdekes lenne választ találni arra a kérdésre, hogy a két hallgatócsoport digitális kompetenciáinak fejlettségi szintje milyen mértékben befolyásolja ennek a különbségnek a kialakulását. Érdekes eredménynek találjuk, hogy a humán-segítség kérdésében is eltéréseket találunk a két hallgató csoport között. Bár a pedagógusjelöltek és más pályára készülők egyaránt második helyen a társaiktól igénylik a segítséget (viszonylag magas átlagérték mellett: 2,93) a tanulás folyamatában. Ez azért öröndetes, mert az elszigetelődés veszélyére nem utal, és segítheti a hallgatói közösségek alakulásának folyamatát. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a nem pedagógushallgatók számára még fontosabb a társak segítése, mint a pedagógusjelölteknél. Ez utóbbi hallgatói csoport esetében az együttműködés támogatása azért is lenne előnyös, mert attitűd és technika szintjén egyaránt elősegítheti, hogy majd gyakorló pedagógusokként is támogassák az együttműködésen alapuló tanulási tevékenységet osztályteremben, vagy azon kívül, amennyiben saját tanulási gyakorlatukban ez pozitív tapasztalatként megélhetik. Jóval ritkábban hagyatkoznak rá és veszik igénybe a hallgatók az oktatók megértést elősegítő szerepét. A legtöbb vizsgálati személy csak ritkán fordul oktatóhoz segítségért, ha valamit nem ért (2,17-es átlag). Ez adódhat természetesen a tanulás életkori, illetve a felsőoktatásban zajló jellemzőiből is. A felnőttkor küszöbén álló hallgató természetes igénye, hogy amennyiben lehet, maga találjon megoldást problémáira. A felsőoktatásban résztvevő oktatók számára ugyanakkor jelzésértékű az eredmény, hiszen a segítségnyújtás felkínálásának hiánya

nem lehet akadálya az eredményes tanulásnak. A két hallgatói csoport jellemzői között e tekintetben lényeges eltérések figyelhetők meg. A pedagógusjelöltek sokkal magasabb átlagértéket mutató mérési eredmények alapján igénylik az oktatói segítséget. Ez lehet annak jelzése is, hogy a pedagógusi szerep értelmezéséből kiindulva, tudatosítva a tanulás-támogatói szerepet, bátrabban kezdeményezik, igénylik az oktatókkal való együttműködést.

A TANULÁSI MÓDSZEREK MEGVÁLASZTÁSÁNAK TÁRSADALMI ÉS STRUKTURÁLIS TÖRÉSVONALAI A PEDAGÓGUSJELÖLTEK KÖRÉBEN

A tanulási jellemzők elemzésében a tanulásmódszertani igények érvényesülése mellett fontos vizsgálati fókusz a demográfiai jellemzők mentén történő elemzés, illetve ezeknek befolyása a hallgatói tanulási módszer, technika, stratégia használatára. Jelen fejezetben a pedagógusjelöltek körében elemezzük a tanulási módszerek megválasztásának társadalmi és strukturális (a képzésből adódó) törésvonalait.

A férfiak és nők tanulási stratégiái közötti eltérések a pedagógusképzésben is jelen vannak. A kooperatív-holisztikus-memorizáló típus a lányok sajátja, a fiúk valamivel többben képviseltetik magukat a befektetés minimalizálók között.

6. táblázat. A férfi és nő pedagógusjelöltek által alkalmazott tanulási stratégiák gyakorisága (százfokú skála átlagértékei).

	ICT központú ***	Tervező-önellenőrző ***	Befektetés minimalizáló *	Kooperatív-holisztikus- memorizáló ***
Férfiak	57,1	59,3	49,4	47,6
Nők	60,8	67,9	47	51,3

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=572)

A leendő foglalkoztatási szint szerint jelentős különbségek tapasztalhatók. A szaktanárnak készülők tanulási stratégiái nem karakteresek, az óvó- és tanító pályára készülők azonban két jól látható típus között oszlanak meg, hiszen egy jelentős részük kooperatív-holisztikus-memorizáló, mások viszont a befektetés minimalizáló típusba sorolhatók. Az első típus technikái előnyösek a leendő tanítványok technikaalkításának szempontjából is. A befektetést minimalizálók arányát előnyös lenne minél inkább csökkenteni. Ez a tanulás támogatásának intézményi megoldásainak szükségességére hívja fel a figyelmet, akárcsak a korábban bemutatott segítség-források jellemzői (tanulásmódszertani kurzusok, időgazdálkodási tréningek stb.).

Az eredmény alapján két következtetés vonható le: egyrészt, a tanító- és óvóképzésben a tanulási stratégiák tartalmában a tervezés és önértékelés gyakorlatának javítására szükséges nagyobb figyelmet fordítani; másrészt a szaktanárok felkészítésében olyan megértésre alapozó változatos tanulási technikák használatára és szorgalmazására, amelyek az osztálytermi gyakorlat sikerességét is segítik. Ez utóbbiak esetében a változatos tanulási technikák ismerete és alkalmazása azért is fontos, mert a szaktanárok dolgoznak együtt

azokkal az életkorú tanulókkal, akik esetében már tudatos tanulási technikafejlesztés leginkább lehetséges (12 éves kor után).

7. táblázat. Az óvó-tanítóképzésben és a szaktanárképzésben tanuló pedagógusjelöltek által alkalmazott tanulási stratégiák gyakorisága (százfokú skála átlagértékei).

	ICT központú (NS)	Tervező- önellenőrző (NS)	Befektetés minimalizáló *	Kooperatív-holisztikus- memorizáló (NS)
Leendő óvó-tanító	57,9	63,8	50,8	52,8
Leendő szaktanár	57,5	63,3	47,2	51

Megjegyzés: * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=572)

A szülők iskolázottsága mentén mutatkozó családi státuskülönbségek jórészt magyarázzák a tanulási stratégiák eltéréseit (8. táblázat). Az ICT központú és a tervező-önellenőrző típus az alapfokú végzettségű szülők gyermekei körében a legtrikább. Az ICT tanulási célú használata inkább a magasan kvalifikált szülők gyermekeinél látszik megjelenni a pedagógushallgatók körében, ami az általánosan nagyarányú ICT használatot tekintetbe véve elég meglepő eredmény. A befektetés minimalizálásával jellemezhető tanulási stratégiát alkalmazók aránya a középfok végzettségű anyák és a felsőfokú végzettségű apák gyermekei körében csökken le valamelyest. A kooperatív-holisztikus-memorizáló típusba az alacsonyabban iskolázott anyák és a magasan iskolázott apák gyermekei kerülnek. Összességében fontos, hogy a tanulási stratégiák változtatása nem egyszerűen technikai, tanulásmódszertani probléma, hanem mélyen gyökerezik a családi habitusban, az idővel kapcsolatos diszpozíciókban és a cél-és eszközértékek terén kialakított preferenciákban, ezért ezek formálása lényegesen nagyobb befektetést igényel néhány rövidebb-hosszabb kurzusnál.

8. táblázat. A pedagógusjelöltek által alkalmazott tanulási stratégiák gyakorisága az apa iskolázottsága szerint (százfokú skála átlagértékei).

	ICT központú **	Tervező- önellenőrző **	Befektetés minimalizáló *	Kooperatív-holisztikus- memorizáló (NS)
Alapfokú	54,4	60,6	49,3	50,4
Középfokú	60,4	66,2	47,6	50,3
Felsőfokú	60,6	64,9	47	49,9

Megjegyzés: ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=572)

KÖVETKEZTETÉSEK

A hallgatók tanulási jellemzőinek elemzése nyomán azt találtuk, hogy sok olyan tanulástechnikai tudással rendelkeznek, amelyek előnyösek a tanulási tevékenységükben, a pedagógusjelölt hallgatók esetében pedig a majdani pedagógiai gyakorlatukban. A tanulási módszertárban a kooperatív-holisztikus-memorizáló technikáknak a markáns jelenléte jelzi a tanulási tevékenység együttműködésre épülő, megértést előtérbe helyező, alapos megvalósításának igényét. Az eredmények azonban azt is láttatják, hogy különösen a tanító és óvodapedagógus hallgatók egy része a befektetés minimalizálók csoportjába tartozik. Elgondolkodtató, hogy miért minimalizálja az erőfeszítését és rendezkedik be egyszerűen a túlélésre sok pedagógusnak készülő hallgató a szakmai felkészülés során. Az eredményeket továbbgondolva érdemes lenne megvizsgálni, hogy a befektetés minimalizálók közül milyen az aránya azon hallgatónak, akik tervezik a pályán maradást, illetve azoknak, akiknek csak egy felsőfokú oklevél megszerzése a céljuk.

A tudatos tanulási stratégiáknak több eleme is fellelhető a vizsgálati minta tanulási tevékenységrendszerében. A tervezés gyakoriságának magas átlagértéke a tanulási tevékenység tudatosságát sugallja, annál is inkább, hogy ez a tevékenység és időbeosztás előrevetítésére egyaránt kiterjed. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy ennek markáns különbségei mutathatók ki a szaktanárnak és az alacsonyabb iskolafokokra (tanítói, óvodapedagógusi munkára) készülők között, ez utóbbiak rovására. A tanulási stratégiák egy másik alapeleme, amely a tanultak és a megértés önellenőrzésére vonatkozik, szintén igen magas igényszinten jelenik meg. Összességében azt találtuk, hogy a tanulásban használt módszerek, technikák viszonylag változatosak, a megértésre törekvés jelentős, a memorizálás igénye erős, s előtérbe helyezik az ismétlés és ennek önellenőrzési technikáját is. A segítség forrásai tekintetében várható módon a média, illetve az Internet került a leggyakrabban igénybevetett kategóriába, de jelentős a társak segítségére való hagyatkozás is. Ez erősíti a kooperatív tanulási technikák használatát mentén talált eredményeinket is. Ugyanakkor az oktatók segítségnyújtó szerepének alacsony értéke (amely bár magasabb a pedagógusjelölt hallgatóknál, mint a nem pedagógusjelöltek esetében) az oktatók-hallgatók együttműködési stratégiáinak, gyakorlatának átgondolására készíti a pedagógusképző intézményeket.

IRODALOM

- Balogh L. (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Barabási T. (2012): Iskolás és felnőttkori tanulási tapasztalatok a tanulás tanításában. In: Juhász Erika–Chrappán Magdolna (Szerk.): *Tanulás és művelődés*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 207–213.
- Delors, J. (1997): *Oktatás, rejtett kincs*. Budapest: Osiris.
- Lappints Á. (2002): *Tanuláspedagógia*. Pécs: Comenius BT.
- Koltói L. (2015): A pedagógusképzés hozzáadott értéke a hallgatói kompetenciák tükrében. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK. 204–215.
- Mező F. (2004): *A tanulási stratégiája*. Debrecen: Pedellus KK.
- Szabó R. (2010): *A tanulás társadalmi jelentősége*. URL: <https://prezi.com/vkfdykakdwso/a-tanulas-tarsadalmi-jelentosege> (Utolsó letöltés: 2015. 03. 27.)
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus KK.

TANÁRJELÖLTEK DIGITÁLIS KOMPETENCIÁJA

Csernoch Mária

ABSZTRAKT

Napjainkra egyértelművé vált, hogy az informatikai eszközök elterjedése nem eredményezte a tanulók számítógépes gondolkodásának fejlődését. Az úttörő jelentőségű NAT 1995 és a PISA 2009 Students On Line jelentés közötti időszak egymásnak ellentmondó adatai alapján mindenképpen indokolt az okok feltárása és a hatékony megoldások keresése. Vizsgálataink egyértelműen mutatják, hogy a számítógépes gondolkodás hiánya visszavezethető a népszerű, ám nem hatékony felületi problémamegoldási megközelítésekre, ami a tanárok számítógépes gondolkodásának hiányával magyarázható, ami visszavezethető arra, hogy a tanárképzésünk nem követte a digitális kor elvárásait. Mindképpen szükséges tehát a tanárképzés olyan átalakítása, amelyben helyet kap a tanárjelöltek számítógépes gondolkodásának koncepció alapú fejlesztése. Egyrészt, csak ilyen háttérismerekkel rendelkező tanárok képesek a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztésére a saját tantárgyaikon belüli tartalmakkal, másrészt csak így csökkenthető az informatika tantárgy jelenleg irreálisan magas tartalmi követelménye, melynek következtében az informatikatanárok a tanulók számítógépes gondolkodásának koncentrálnának.

BEVEZETÉS

Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy a magyar oktatási rendszer hogyan támogatja a tanulókat és a tanárokat a számítógépes gondolkodás befogadására és fejlesztésére, milyen tantervi változtatások történtek az elmúlt két évtizedben, ezek milyen hatással vannak a digitális generáció gyerekeire. Az informatika műveltségi terület – Európában az elsők között – már 1995-ben megjelent a Nemzeti Alaptantervben (NAT, 1995). Több egymástól független mérés is azt mutatja azonban, hogy a magyar tanulók digitális kompetenciája az iskolai informatikaoktatás korai bevezetése ellenére rendkívül alacsony szintű. Az informatikai műveltség kulcsfogalma a számítógépes gondolkodás (Wing, 2006). Egy olyan készség, amely alkalmassá tesz bárkit, a számítógép-koncepció alapú problémamegoldásra, amelyben a hangsúly az analitikus megközelítésen van. A fogalom már létezett a számítógépek megjelenése előtt is, igazán kiemelt jelentőségűvé azonban a számítógépek „tanítása” során vált. Ez ugyanis annyit jelent, hogy a számítógép passzív befogadó jellege miatt a kommunikáció fejlett analitikus készséget igényel az emberi oldalról, melyet a számítógépes problémamegoldás fejleszt, és napjainkra az is belátható hogy az ily módon szerzett képességek más területeken is jól hasznosíthatóak.

Ígéretes kezdés után, amikor 1995-ben az informatika, számítástechnika önálló műveltségi területként jelent meg a NAT-ban (NAT, 1995; Kerettanterv, 2000), megelőzve ezzel sok európai országot (European Schoolnet, n.d.), még joggal bízhattunk a sikerben. 2003-ban tovább látszott erősödni az informatika támogatottsága (NAT, 2003), ahol tár-

sadalmi jelentősége miatt a modern idegen nyelvek (főként az angol nyelv) mellett ez a diszciplína is a figyelem fókuszába került. (NAT, 2002 – Vitaanyag). Ezt követően a NAT 2007 (NAT, 2007) alapján készült 2009-es kerettanterv (Kerettanterv, 2009) már kisiskolás korra helyezte át az informatikatanítás kezdetét és nagyobb heti óraszámot is rendelt a rendkívül széles skálájú tananyaghoz.

Ez a változás jó irányba mutatott, bár ha abból indulunk ki, hogy itt is nyelv elsajátításáról és használatáról beszélünk, akkor a természetes nyelvekkel összevetve még mindig jóval kevesebb idő jutott a mesterséges nyelvek elsajátítására. Nem elhanyagolható nehézséget jelent, hogy az egyik kommunikációs partner a „buta” számítógép, és ennek kell elmagyarázni, megtanítani a végrehajtandó folyamatot (Knuth, 2012; Gander, 2014)

A hátraarcot azonban a 2013-as kerettanterv hozta, amely egyértelművé tette, hogy nincs szükség informatikaoktatásra (Kerettanterv, 2013). Ezzel nem csak a saját oktatási hagyományainknak fordítottunk hátat, de a többi országnak is, ahol nyilvánvalóvá tették, hogy (Informatics Education, 2012)

- az informatika tanítását meg kell kezdeni, amilyen korán csak lehetséges, hogy a gyerekek 12 éves korukra letisztult digitális kompetencia fogalommal rendelkezzenek,
- az informatika önálló tantárgy kell, hogy legyen, egyrészt intellektuális és oktatási tartalma, másrészt az informatika keretein belül elsajátított módszerek más tantárgyakban történő alkalmazhatósága miatt,
- a tanárképzés teljes átalakítására van szükség.

Mindez úgy ment végbe, hogy az informatikatanárok szakmai véleményét figyelmen kívül hagyva (Dajkó, 2011; Fodor & Molnár, 2012) a 2013-as kerettanterv alapján az informatikaoktatás csak 6. osztályban kezdődik el heti 1-1 órával, majd különböző évfolyamokon folytatódik, az iskolatípustól függően legkésőbb a 10. osztállyal bezárólag (Kerettanterv, 2013). A drasztikus óraszámcsökkentés annak ellenére történt, hogy a PISA 2009 Students On Line felmérés már egyértelműen mutatta (OECD, 2011), hogy a magyar informatikaoktatás, az 1995-ben még ígéretes kezdés ellenére teljesen rossz irányba halad, és a tanulók digitális kompetenciája, valamint az iskolai számítógéphasználat között nagyon erős negatív korreláció tapasztalható.

DIGITÁLIS TANTERV PARADOXON

Mi lehet az informatika körül kialakult ellentmondások magyarázata? Ez egy rendkívül összetett kérdés, jelen keretek között minden részletre kiterjedő választ nem is lehet adni. Az viszont vitathatatlan, hogy a tanárképzés nem tartott lépést az információs társadalommal, és az ezzel együtt járó változásokkal.

Rozgonyi-Borus Ferenc (2013) hivatkozások nélkül utal más országokra, ugyanakkor a francia példából látszik talán leginkább, hogy az informatika más tantárgyakba történő integrálása nem hatékony megoldás. Ezt felismerve kísérelték meg 2013-ban Franciaországban az ISN (Informatique at sciences du numérique) című tantárgy bevezetését (ISN, 2012; Dowek et al., 2012). Hasonló tartalommal, azonban lényegesen átgondoltabb megközelítéssel indították újtára 2014-ben Nagy-Britanniában a „New Computer Science Courses” programot (Gove, 2012; 2014). Mindkét országban azt tapasztalták, hogy éppen a tanárok számítógépes gondolkodásának hiánya az, amely akadály a hatékony számítógépes problémamegoldásnak. A francia oktatás-informatikusok felismerték, hogy

a szórványokban jelenlévő informatikai témájú tartalmak nem képesek az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. Ugyanekkor, az angolok azt találták, hogy még az informatika tantárgyon belül sincsen arra garancia, hogy megtörténik a hatékony számítógépes problémamegoldáshoz szükséges készségek fejlesztése. Az átalakítás magyarázataként azonban nem a helytelen problémamegoldási megközelítéseket fogalmazták meg, hanem a számítógépes szoftvereket hibáztatják (Gove, 2012; 2014).

Ehhez köthetően olyan szemlélet van kialakulóban, amely az egyes számítógépes tevékenységeket, például a dokumentumkezelést, információkeresést és lekérdezést, alacsonyabb rendűnek tekinti (low-level routine knowledge), mint a klasszikus értelemben vett programozást (Bell & Newton, 2013). Mindkét megközelítés problémája, hogy egyoldalú és a következménye a számítógépes tevékenységek szegregációja. Sajnálatos módon, ezzel a megközelítéssel éppen azok a tanulók kerülnek hátrányba, akik nem lesznek informatikusok, ugyanakkor szükségük lenne a számítógépes gondolkodási készségük fejlesztésére a hatékony problémamegoldáshoz.

SZÁMÍTÓGÉPES PROBLÉMAMEGOLDÁS

Vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy hasonlóan más tudományterületekhez és tantárgyakhoz, a hatékony problémamegoldáshoz mély metakognitív megközelítési módszerek szükségesek (Polya, 1954; Case & Gunstone, 2002). Különösen igaz ez a számítógépes problémamegoldás esetén, a számítógépes gondolkodás fejlesztéséhez (Wing, 2006), ahol a helyzetet tovább nehezíti a sajátos jellemzőkkel bíró számítógép, amely ténylegesen végrehajtja az utasításokat. Ugyanakkor azt is igazolják mérések, hogy míg hagyományos programozási környezetben teljesen elfogadott a mély megközelítésű problémamegoldás (Biggs & Collis, 1982; Soloway et al., 1983; Booth, 1992), addig a nem-hagyományos számítógépes tevékenységek – dokumentum-kezelés, információ lekérdezés – végzése során szinte kizárólagosan a felületi megközelítések terjedtek el. A felületi megközelítések közül is a vizualizáción alapuló TAEW-alapú (Trial-And-Error Wizard-based, Csernoch & Biró, 2013; 2015; Csernoch et al., 2014) tevékenységsorozatok azok, amelyek meghatározó jellegűek. Ezt a fajta tevékenységet már a kilencvenes évek közepén felismerték (Ben-Ari, 1999; Ben-Ari & Yeshno, 2006; Csernoch, 1997; 2009; 2010), Ben-Ari akkor erre a bricolage, barkácsolás megnevezést használta.

Ezek a kutatási eredmények azonban izoláltak maradtak, és ez is lehet annak a magyarázata, hogy napjainkra a digitális dokumentumok több mint 90 százaléka hibás. Ezek a hibás dokumentumok óriási veszteségeket okoznak mind a disszeminációs, mind az adatlekérdezési folyamatban (EuSpRIG, é.n.; Panko, 2008; Van Deursen & Van Dijk, 2012).

TANTERVI KÖVETELMÉNYEK, TANÁRKÉPZÉS

Az 1995 óta egymást követő tantervek 2013-ra egyértelművé tették, hogy a digitális kompetencia fejlesztése nem kizárólag az informatikatanárok feladata. Ugyanakkor a hazai tanárképzés teljesen figyelmen kívül hagyja a tanterveket, az európai normákat, javaslatokat, és ennek következménye, hogy az elmúlt húsz év ebből a szempontból szinte érintetlenül hagyta a tanárképzést.

Elvárás a tanárral szemben, hogy rendelkezzen magas szintű digitális írástudással, számítógépes gondolkodással, anélkül, hogy mindezt beépítettük volna az intézményesített képzésbe is. A tanárképzés átalakítását nem helyettesíthetik a gombamód megsza- porodott néhány tíz órás, önkéntesen választható tanfolyamok (Ertmer et al., 2015). Ezt támasztják alá a tanári digitális kompetenciát és IKT eszközhasználatot vizsgáló mérések is. A tanárok befogadták ezeket az eszközöket, de alig akad köztük olyan, aki rendeltetés- szerűen használja ezeket (Biró, 2015).

Egy számítógépes gondolkodást támogató koncepció kialakítására lenne szükség, amelyet csak egy egységes, teljes átalakítás hozhat meg.

INFORMATIKAOKTATÁS

Az informatikaoktatás egy rendkívül összetett kérdés. A kezdetektől szembesülnünk kel- lett a „tyúk vagy a tojás” problémával, amelynek következményeit ma is tapasztaljuk. Ezen túl egy folyamatosan változó, fiatal tudományterületről és tantárgyról beszélünk, amely- nek követelményei még most kezdenek körvonalazódni. Jelenleg éppen a széles körű ana- litikus megközelítés hiányzik mind a tantervekből, mind az informatikatanár képzésből. A „tyúk vagy a tojás” problémája onnan eredeztethető, hogy az informatikatanár-képzés megkezdésekor nem voltak informatika módszertanos kollégák. Ennek hiányában mate- matikusok és a belőlük kinevelődött informatikusok próbáltak informatika módszertant tanítani az első tanároknak, elfelejtkezve arról, hogy az informatikán, számítástechnikán belül nyelveket is tanítunk, tehát az idegen nyelvek oktatásában már hatékony módszerek adaptálhatóak lennének. Még napjainkban is sok informatikus elzárkózik ettől a megköze- lítéstől. A matematikából átvett módszerek, problémamegoldási megközelítések azonban mindaddig alkalmazhatónak bizonyultak, amíg egy szűk tanulói közösség programozás- oktatását kellett megvalósítani.

Az igazi kihívást azonban a számítógépek széleskörű elterjedése jelentette, amikor a programozás, az algoritmikus gondolkodás iránt nem érdeklődő felhasználók tömegesen megjelentek. Az oktatás nem tudta, és a mai napig nem tudja kezelni a megnövekedett felhasználói igényeket, ezzel szemben az ipar felismerte ezt, és sajnos azt is, hogy e felhasználók többsége digitális analfabéta. „Felhasználó-barát” programokkal és felüle- tekkel árasztották el a piacot. Ezek a programok, a nevükkel ellentétes hatást fejtenek ki, passzívvá teszik a felhasználók gondolkodását. A szemlélet mögött az húzódik meg, hogy kényelmes felületeteket kínálnak, amelyeken csak kattintgatni kell, és majd valami csoda folytán eljutunk egy outputhoz (3. ábra). Ez az output azonban nem biztos, hogy az eredeti probléma megoldása, amelynek ellenőrzésére, sem az igény nem alakult ki, sem eszközök nem állnak rendelkezésre. Hiányzik tehát a koncepció, a hangsúly a felület használatán van. Sajnos az informatikatanárok többsége is vakon követte az ipar felhasználó-barát szlogenjét (Csernoch, 2014). Vitathatatlan tény azonban, hogy ezek a felhasználó-barát felületek nagyban hozzájárultak a számítógépek széleskörű elterjedéséhez. Az informati- katanárok elsődleges feladata tehát az lenne, hogy a koncepció alapú problémamegoldást ötvözni tudják a kényelmesen kezelhető felületekkel, segítve ezzel a tanulók számítógépes gondolkodásának fejlődését.

1. ábra. Egy magyar és egy francia elsőéves informatika szakos hallgató válasza a TAaAS (Testing Algorithmic and Application Skills) projekt (Csernoch et al., 2014) dokumentumkezelésre vonatkozó kérdésére.



Az informatikatanár-képzés tehát megfelelnek arról, hogy bármilyen számítógépes problémamegoldás mély metakognitív megközelítéssel lehet hatékony, amelynek legelső lépése, a koncepció megfogalmazása és az algoritmus felépítése, ezt követi a használat, majd a diszkusszió (IEEE&ACM, 2013; Csernoch & Biró, 2015).

A hazai informatikaoktatásnak ezen túl szembesülnie kell még a tantervekben megfogalmazott tananyag teljesíthetlenségével, aminek legalább két nyilvánvaló oka van. Az egyik mindenképpen az irreálisan alacsony óraszám, összehasonlítva a tartalmakkal (Kerettanterv, 2013). A 2013-as Kerettantervben megnevezett tartalmak feltételezik, hogy az informatikatanár a 21. század polihisztorja, és elvárják tőle olyan tartalmak tanítását, amelyekre nincsen képesítése.

Az informatikatanárnak a számítógépes gondolkodás fejlesztése lenne a feladata (Wing, 2006), szemben a jelenleg érvényben lévő kerettantervi tartalmakkal, amelyek digitális alapú tanítására fel kellene készíteni a nem-informatika szakos tanárokat.

DIGITÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE NEM-INFORMATIKA ÓRÁN

A tantervek szerint az iskolának, a tanárnak feladata a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztése. Ehhez azonban elengedhetetlenül fontos, hogy a tanárok magas szintű digitális műveltséggel és ezen túl, magas szintű számítógépes gondolkodással rendelkezzenek. Mindaddig, amíg ezek a feltételek nem teljesülnek, addig a tanárok nem képesek megfelelni a tőlük elvárt feladatoknak.

A 2013-ban újraindított osztatlan tanárképzés sem tartalmaz ilyen jellegű átalakítást (KKK, 2013). Hallgatólagosan, a tanárjelöltek ilyen jellegű képzését az „IKT eszközök használata az iskolában” jellegű tárgyak hivatottak pótolni, valamint a módszertanos kollégák és a gyakorló iskolai, valamint a mentortanárok.

Az egy-két féléves IKT eszközök használata az iskolában tantárgyak, tévesen már azt feltételezik, hogy a hallgatók rendelkeznek számítógépes gondolkodással, tehát az ott megfogalmazott fejlesztésre váró kompetenciák egészen más jellegűek. A hibás előfeltételezésből kiindulva azonban nem teljesíthetők e tantárgyak követelményei. Fontos továbbá annak felismerése, hogy a módszertanos kollégák soha semmiféle ilyen jellegű képzésben nem részesültek, hasonlóan az gyakorlóiskolai vezetőtanárokhoz és mentortanárokhoz. Ennek következménye, hogy vak vezet világtalant.

A lelkiismeretes kollégák, más lehetőség híján, elvégezték az informatikatanári szakot, ők azok, akik teljes rálátással rendelkeznek a problémára. Az informatikatanár-képzésnél megfogalmazott aggályainkat figyelmen kívül hagyva, ők azok, akik megbízhatóan és hatékonyan képesek a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztésére.

A tanárok között létezik még a lelkes amatőrök csoportja, akik önképzéssel, tanfolyamokkal szereznek valami felületes tudást. Ez az a tanári csoport, amelyre a tantervek építenek. Sajnálatos módon, a próbálkozásuk és lelkesedésük ellenére, talán ők azok, akik leginkább akadályozzák a tanulók digitális kompetenciájának fejlődését. Úgy vélik, hogy az általunk megtapasztalt felületi problémamegoldási megközelítés az egyetlen járható út, és ezt próbálják továbbadni (Csernoch & Biró, 2015; Ertmer et al., 2015). Egy másik fogalomrendszerben a *Belief in a Fixed nature of science* megnevezést kapta ez a fajta szemléletmód (Chen et al., 2015). Ebből a megközelítésből teljesen hiányzik az analitikus problémamegoldás, a hangsúly az eszközhasználaton van, ami a szakmai megalapozatlanság miatt leginkább barkácsolás. Ezt a viselkedési formát leginkább a Dunning-Kruger effektus írja le (Kruger & Dunning, 1999), melynek lényege, hogy tudatlanságuk megakadályozza őket abban, hogy tisztán lássák, hogy mit nem tudnak.

A tanárok következő csoportja, akik tudják, hogy nem rendelkeznek mérhető szintű digitális műveltséggel. Életkori sajátosságok következtében, sajnos ebbe a csoportba tartozik sok vezetőtanár és mentortanár. E tanárok szakvizsgát adó képzései nem tartották fontosnak a digitális kompetencia fejlesztését, aminek következménye, hogy nemcsak ezek a tanárok, de a hozzájuk kerülő tanárjelöltek is óriási hátrányban vannak, azokkal szemben, ahol a vezetőtanár megfelelő képzettségű (Chen et al., 2015).

A tanárképzés lemaradása az információs társadalomtól magában hordoz még egy súlyos veszélyt, ugyanis felkészületlenül néz szembe azzal a kihívással, hogy a digitális generációk gyerekeinek megváltozott a gondolkodásmódja. Ennek következtében a korábbiaktól lényegesen eltérő módszerek alkalmazására lenne szükség, amelyek figyelembe veszik a gyerekek téri-vizuális ingereken alapú problémamegoldási képességeit (Gyarmathy, 2012).

ÖSSZEGZÉS

Napjainkra úgy tűnik, hogy az 1995-ös NAT-ban megfogalmazott digitális műveltséghez kötődő, akkor még előremutató tantervi követelményeket nem sikerült teljesítenünk. A probléma rendkívül összetett, de van legalább három nyilvánvaló magyarázata: az azóta megjelent tantervi elvárások nem előremutató módosításai, a tanárképzés bezárkózottsága és a tantervi-tanárképzési diszharmonia.

A jelenlegi tantervi elvárások és a tanárképzésből hiányzó megújulási szándék következménye, hogy az informatika tantárgy követelményei teljesíthetetlenek, az informatikatanárokkal szemben támasztott követelmények óriásiak, ennek következtében az informatika tantárgy elveszti eredeti funkcióját, a tanulók számítógépes gondolkodásának fejlesztését. Másrészt a nem-informatika szakos tanárok digitális műveltsége rendkívül alacsony szintű, nem rendelkeznek a megfelelő számítógépes gondolkodással, amely elengedhetetlenül szükséges lenne a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztéséhez. Összességében megállapítható, hogy ha nem akarunk teljesen lemaradni a világtól, akkor a jelenlegi helyzetet sürgősen változtatni kell.

IRODALOM

- Bell, T.–Newton, H. (2013): Unplugging Computer Science. In: Djordje M. Kadijevich–Charoula Angeli–Carsten Schulte. (Eds.): *Improving Computer Science Education*. London: Routledge.
- Ben-Ari, M. (1999): *Bricolage Forever!* PPIG 1999. 11th Annual Workshop. 5–7 January 1999. Computer-Based Learning Unit. University of Leeds. UK. Retrieved April 12. 2014 from <http://www.ppig.org/papers/11th-benari.pdf>.
- Ben-Ari, M.–Yeshno, T. (2006): Conceptual models of software artifacts. *Interacting with Computers*. 18. 1336–1350.
- Biggs, J. B.–Collis, K. E. (1982): *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bíró P. (2015): *Az infokommunikációs technológia hatásának elemzése az oktatásban*. Doktori értekezés. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/209039/Disszertacio_BP_2014_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Utolsó letöltés: 2015. 04. 15.)
- Booth, S. (1992): Learning to Program. A Phenomenographic perspective. *Göteborg Studies in Educational Sciences*. 89. Acta Univesitatis Gothoburgensis.
- Case, J. M.–Gunstone, R. F. (2002): Metacognitive development as a shift in approach to learning: an in-depth study. *Studies in Higher Education*. Vol. 27(4). 459–470.
- Chen, J. A.–Morris, D. B.–Mansour, N. (2015): Science Teachers' Beliefs. Perceptions of Efficacy and the Nature of Scientific Knowledge and Knowing. In: Fives, H.–Gill, M. G. (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. London: Routledge.
- Csernoch, M. (1997): *Methodological Questions of Teaching Word Processing*. 3rd International Conference on Applied Informatics: Eger-Noszvaj, Hungary, August 25–28. 375–382.
- Csernoch, M. (2009): Teaching word processing – the theory behind. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 1. 119–137.
- Csernoch, M. (2010): Teaching word processing – the practice. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 8/2. 247–262.
- Csernoch M. (2014): Az informatikai terminológia használata a tankönyvekben. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. 13–44.
- Csernoch, M.–Bíró, P. (2013): *Teachers' Assessment and Students' Self-Assessment on the Students' Spreadsheet Knowledge*. EDULEARN13 Proceedings July 1st-3rd. 2013 – Barcelona, Spain. Publisher: IATED. 949–956.
- Csernoch, M.–Bíró, P. (2015): Számítógépes problémamegoldás. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 62. évfolyam (2015) 3. szám.
- Csernoch, M, Bíró, P.–Máth, J.–Abari, K. (2014): *Mit tudok informatikából?* Informatika a felsőoktatásban 2014. Konferencia, Debrecen.
- Dowek, G.–Archambault, J.-P.–Bacelli, E.–Cimelli, C.–Cohen, A.–Eisenbeis, C.–Vivéville, T.–Wack, B. (2012): *Informatique et sciences du numérique*. Manuel de spécialité ISN en terminale. EYROLLES.
- Ertmer, P. A.–Ottenbreit-Leftwich, A. T.–Dondeur, J. (2015): Teachers' Beliefs and Uses of Technology to support 21st-century Teaching and Learning. In: Fives, H.–Gill, M. G. (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. London: Routledge.
- Gander, W. (2014): *Informatics and General Education*. ISSEP, Istanbul. http://www.issep2014.org/wp-content/uploads/2014/02/walter_gander.pdf. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- Gyarmathy É. (2012): *Diszlexia a digitális korban*. Budapest: Műszaki.
- Knuth, D. E. (2012): *Video–All Questions Answered–Lecture by Prof. Donald E. Knuth*. Swiss Olympiad in Informatics. January 14, 2012 at ETH Zurich. <http://www soi.ch/fr/node/481>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- Kruger, J.–Dunning, D. (1999): Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 77 (6). 1121–34.
- Polya, G. (1954): *How To Solve It*. A New Aspect of Mathematical Method. New Jersey: Princeton University Press.
- Panko, R. R. (2008): What We Know About Spreadsheet Errors. *Journal of End User Computing's*. Special issue on Scaling Up End User Development. (10)2. 15–21.
- Soloway, E., Bonar, J., & Ehrlich, K. (1983). Cognitive strategies and looping constructs: an empirical study. *Commun. ACM*. Vol. 26. 11. 853–860.

- Van Deursen, A. – Van Dijk J. (2012). CTRL ALT DELETE. Lost productivity due to IT problems and inadequate computer skills in the workplace. Enschede: Universiteit Twente. http://www.ecdl.org/media/ControlAltDelete_LostProductivityLackofICTSkills_UniverstiyofTwente1.pdf. (Utolsó letöltés: 2015.03.12.)
- Wing, J. M. (2006): Computational Thinking. March 2006/Vol. 49. No. 3. Communications of the ACM.

DOKUMENTUMOK

- Dajkó, P. (2011): Frissítve: Nem szűnik meg az informatika tantárgy az iskolákban. http://itcafe.hu/cikk/informatika_oktatas_nat_hoffmann_pokorni/a_pletyka_a_legrosszabb.html. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- European Schoolnet. Country Report on ICT in Education. <http://www.eun.org/observatory/country-reports>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- EuSpRIG Horror Stories. <http://www.eusprig.org/horror-stories.htm>. (Utolsó letöltés: 2015.03.12.)
- Fodor Zs. – Molnár P. (2012): *A jövő: digitális analfabetizmus?* http://itcafe.hu/dl/cnt/2012-10/90952/kerettanternv_informatika.pdf. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- Gove, M. (2012): Michael Gove speech at the BETT Show 2012. Published 13 January 2012. <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speech-at-the-bett-show-2012>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- Gove, M. (2014): Michael Gove speaks about computing and education technology. Published 22 January 2014. <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-computing-and-education-technology>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- IEEE&ACM Report 2013. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science. December 20, 2013. The Joint Task Force on Computing Curricula Association for Computing Machinery (ACM) IEEE Computer Society. <http://www.acm.org/education/CS2013-final-report.pdf>. (Utolsó letöltés: 2014. 11. 03.)
- Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat. 2002 <http://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-europe-report.pdf>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- ISN (2012). Informatique et sciences du numérique. Ressources pour la classe terminale de la série scientifique. <https://euler.ac-versailles.fr/isn/introduction.pdf>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- Kerettanternv 2000. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/kerettanternv-2000>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- Kerettanternv 2009. Az oktatási és kulturális miniszter 2/2008. (II. 8.) OKM rendelete a kerettanternvek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 2008. február 8., 20. szám II. kötet.
- Kerettanternv 2013. Kerettanternvek. A kerettanternvek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet mellékletei. <http://kerettanternv.ofi.hu/>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- KKK. Tanárszakok KKK 2013. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- NAT 1995. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanternv kiadásáról. <http://www.jogtap.hu/iskolai-jogkereso/130-1995-KORM.pdf>. <http://e-oktatasi.barczi.hu/extra/tudasbazis/f-jk/130-1995-korm.html>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.) (Jelenleg nem elérhető a CompLex Hatályos Jogszabályok Gyűjteményében.)
- NAT 2002. *Vitaanyag*. Bevezető. <http://www.ofi.hu/tudastar/bevezeto>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- NAT 2003. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanternv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- NAT 2007. A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanternv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanternv/nat_070815.pdf. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.) (Jelenleg nem elérhető a CompLex Hatályos Jogszabályok Gyűjteményében.)
- NAT 2012. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanternv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- OECD (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI). <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9811031e.pdf>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)
- Rozgonyi-Borus F. (2013): *A NAT Informatika területe*. <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/evilag/a-nat-informatika-terulete>. (Utolsó letöltés: 2015. 03. 12.)

ANYANYELVI ATTITŰDÖK A FELSŐOKTATÁSBAN (BESZÉLHET-E EGY TANÁR NYELVJÁRÁSBAN?)

Nagy Zoltán

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az IESA-TESSCEE II. hallgatói vizsgálat eredményeire alapozva elemezzük a Partium régió egyetemén és főiskoláin tanulók anyanyelvi attitűdjeivel összefüggésben a nyelvjárások megítélését, illetve a nyelvjárási beszéd elfogadottságát a tanórán. Korábbi vizsgálataink arra mutattak rá, hogy a nyelvi attitűdök vonatkozásában jelentősek a nemi eltérések (Nagy, 2014a), ezt a megállapítást kívántuk most nagyobb hallgatói mintán igazolni. A kutatás egyik újszerűsége, hogy a nemi eltéréseken túlmenően összehasonlítást végeztünk a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek körében. A skálaátlagok közötti különbségeket varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk. A nyelvjárási beszédet inkább a férfiak érzik természetesnek. A más pályára készülőkhez képest a pedagógusjelölt hallgatók a férfiak és a nők között is szignifikánsan kevésbé tartják elfogadhatónak, ha egy tanár az órán nyelvjárásban beszél.

A KUTATÁS KÉRDÉSEI

Tanulmányunkban kísérletet teszünk arra, hogy az IESA-TESSCEE II. 2014 hallgatói vizsgálat eredményeire alapozva kvantitatív módon vizsgáljuk a Partium régió (Pusztai & Toros, 2001; Süli-Zakar, 2006; Kozma, 2010; Pusztai & Hatos, 2012; Bordás & Ceglédi, 2010) egyetemén és főiskoláin tanulók anyanyelvi attitűdjeivel összefüggésben a nyelvjárások megítélését, illetve azok használatának elfogadottságát a tanórán. Tekintettel arra, hogy a hallgatói lekérdézés eredményeképpen kellő nagyságú mintával dolgozhattunk, ezért a nyelvészociológiában megszokott háttérváltozók segítségével matematikai statisztikai elemzéseket végeztünk, amelyek közül tanulmányunkban a nemi eltérésekre összpontosítunk. A statisztikai elemzés során arra kerestünk választ, hogy milyen különbségek tapasztalhatók ki a pedagógusjelölt és nem pedagógusjelölt hallgatók között a tanórai nyelvjárási beszéd megítélése tekintetében. Korábbi vizsgálataink arra mutattak rá, hogy a nyelvi attitűdök vonatkozásában jelentősek a nemi eltérések (Nagy, 2014a), ezt a megállapítást kívántuk most nagyobb hallgatói mintán igazolni.

A kérdéskör fontosságára korábbi kutatásaink során is rámutattunk, egyrészt az anyanyelvi tantárgypedagógia (Nagy, 2014b), másrészt a felsőoktatási eredményesség (Pusztai & Kovács, 2015) szempontjából. Kutatócsoportunk a hallgatói vizsgálatain során az eredményességnek számos összetevőjét azonosította, ezek egyike a nyelvi eredményesség. A nyelvi eredményességet olyan többdimenziós fogalomként értelmeztük, amely magában foglalja mindazokat a készségeket, kompetenciákat, attitűdöket, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy a hallgatók nyelvi szempontból jól boldoguljanak azokban a szűkebb és tágabb közösségekben, amelyeknek tagjai. A nyelvi eredményesség egyik ilyen összetevője az elfogadó attitűd a különböző nyelvváltozatok, így a nyelvjárások tekintetében is.

Kontra (2005) számos példán mutatta be, hogy Magyarországon a nyelvi alapú diszkrimináció létező probléma. A nyelvvel kapcsolatban számos olyan téves meglátás van a beszélők tudatában (például a sztenderd nyelvváltozat felsőbbrendűsége), amelyek nagyrészt az iskolai nyelvtanítás szemléletén alapulnak (Nagy, 2014b; 2014c).

A felsőoktatásban a nyelvvel kapcsolatos tévképzetek lebontása különösen a pedagógusképzésben lenne fontos, hiszen a leendő pedagógusok azok, akik a későbbiekben érdemben formálni tudják tanítványaik szemléletét. Ennek ellenére a pedagógusképzésben alig kap szerepet a nyelvi attitűdök és készségek formálása, és az intézmények erre vonatkozó igénye is alacsony (Kovács, 2014a).

A NYELVJÁRÁSOKHOZ VALÓ VISZONY A FELSŐOKTATÁSBAN

A nyelvjárási beszéd megítélésére vonatkozóan több elméleti és empirikus kutatás is történt (Kontra, 1997). Az elemzések jelentős különbségeket találtak a férfiak és a nők tájszóláshoz való viszonyulásában (Wardhaugh, 1995; Kiss, 2002; Kontra, 2003; Huszár, 2009). A vizsgálatok egyértelműen rámutattak arra, hogy a nők szinte mindig sztenderdebbek, fontosabb számukra a normatív nyelvhasználat, és a nyelvjárásban beszélő nők is szívesebben használják a nagyobb presztízsű formákat. Bár utaltunk arra, hogy a nyelvjárások iránti nyitottság rendkívül fontos a pedagógusképzésben, erre vonatkozó kutatás meglehetősen kevés van. Korábbi kutatásunkban a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében végeztünk kérdőíves vizsgálatot, amelynek során rámutattunk, hogy a nők számára idegenebb a nyelvjárási beszéd. A nők 30,3 százaléka számára furcsán hangzik, ha valaki tájszólásban beszél, míg a férfiak esetén ez az arány mindössze 8,5 százalék (Kovács, 2014b).

Az IESA-TESSCEE II. kutatás¹ során lehetőség nyílt arra, hogy a nemi különbségeken túlmenően (ezt a szempontot is érvényesítve) összehasonlítsát végezzünk a pedagógusjelölt és nem pedagógusjelölt hallgatók között. A kérdőíves kutatás során három állítást fogalmaztunk meg a nyelvjárások megítélésével kapcsolatban, amelyre négyfokú Likert-skálán adtak választ (1: egyáltalán nem ért egyet, 2: inkább nem ért egyet, 3: inkább egyetért, 4: teljes mértékben egyetért). Az állítások a következők voltak:

(A) Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.

(B) Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.

Feltételeztük, hogy a korábbi kutatási eredményeknek megfelelően a férfiak számára természetesebb a nyelvjárási beszéd, és a férfiak inkább elfogadják, ha egy tanár nyelvjárásban beszél. Korábbi, csak tanár szakosok körében végzett kutatásunkban (Nagy, 2014a) nem volt lehetőség a nem tanár szakosokkal való összehasonlításra, ugyanakkor rákérdeztünk arra, hogy a válaszadó rendelkezik-e már tanítási tapasztalattal. Mivel a tapasztalattal rendelkezők kevésbé voltak elfogadóak, így ennek analógiájára feltételeztük, hogy a pedagógusjelöltek kevésbé, míg a nem pedagógusjelöltek jobban elfogadják a nyelvjárásokat. Az adatbázisban a férfiak (445 fő) és nők (1203 fő) körében is varianciaanalízist végeztünk, ezen belül vizsgáltuk, hogy pedagógusjelöltek-e vagy sem (pedagógusjelölt 110 férfi és 498 nő). Az elemzés eredményét az 1. táblázat mutatja.

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

1. táblázat. A nyelvjárásokhoz való viszony nemi különbségei a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek körében (négyfokú skála átlagértékei).

		Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.	Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.
Férfiak	Pedagógusjelöltek	2,84	2,33
	Nem	2,89	2,78
	Összes	2,88	2,67
	P	NS	***
Nők	Pedagógusjelöltek	2,75	2,19
	Nem	2,68	2,54
	Összes	2,71	2,4
	P	NS	***

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Mind a nők, mind a férfiak almintáján szignifikáns eltérést a második állítás tekintetében találtunk a pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek között ($P=0,000$).

Az ábrán látható eredmények megerősítették feltételezéseinket, ugyanakkor jelentősen árnyaltabb képet is nyújtanak. A nyelvjárási beszédet inkább a férfiak érzik természetesnek (függetlenül attól, hogy pedagógusjelöltek-e vagy sem), a lényegi különbség a válaszadó neméből adódik. A nők számára a tájszólás kevésbé természetes hangzású, ugyanakkor a skálaátlagok mutatják, hogy mind a férfiak, mind a nők válaszai közelebb állnak a „3: inkább igen” lehetőséghez.

Jelentősebb eltérések rajzolódnak ki abban a tekintetben, hogy a válaszadók szerint egy tanár beszélhet-e az órán tájszólásban. A nők és férfiak közötti különbségek jelentősek, ugyanakkor a legjelentősebb eltérés abban áll, hogy a válaszadó pedagógusjelölt-e vagy sem. A nem pedagógusjelöltek skálaátlagai közelebb állnak a „3: inkább igen” válaszhoz, míg a pedagógusjelölteké inkább a „2: inkább nem” válaszhoz.

A férfiak és nők közötti eltéréseket a szakirodalom kellő alaposággal magyarázza, a pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek közötti eltéréseket a tanári szerepértelmezés okozhatja (a tanár mintaadó szerepe). Ezzel kapcsolatban legalább három tényezőnek lehet szerepe: egyrészt a pedagógusjelölt tanítással kapcsolatos attitűdjei, tanári szerepről alkotott képe, másrészt a külső elvárások, harmadrészt befolyásolhatják a választ a nyelvi attitűdök is.

Létezik egy olyan téves elképzelés, hogy a diákok nem tanulnak meg „helyesen” vagy „szépen” magyarul, ha a tanár nem sztenderd nyelvváltozatban beszél. Bár a tanár mintaadó szerepe valóban jelentős, a nyelvjárási beszéd erősítheti a helyi közösséghez való tartozás érzését. Számos olyan iskola van (például palóc területen), ahol a tanárok (vagy egy részük) nyelvjárásban, vagy számos nyelvjárási jellegzetesség megőrzésével beszélnek.

A kérdőívben a következő állítást is megfogalmaztuk:

(C) Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákokat a nyelvjárási beszédről.

Megállapíthatjuk, hogy a hallgatók nem érzik ennek szükségességét: a skálaátlagok az „1: egyáltalán nem” – „2: inkább nem” tartományban mozognak (legalacsonyabb, 1,88 a nem pedagógusjelölt férfiaknál; legmagasabb, 2,01 a pedagógusjelölt nőknél).

Az elemzés során lehetőségünk nyílt arra, hogy a hallgatók nyelvjárásokhoz való viszonyát a társadalmi háttérváltozók és az intézményi tényezők szerint is megvizsgáljuk (2–5. táblázat).

2. táblázat. A pedagógushallgatók anyanyelvi attitűdjei a leendő foglalkozás szerint (négyfokú skála átlagértékei).

	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.**	Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.***	Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákokat a nyelvjárási beszédről.**
Leendő óvó-tanító	2,57	1,99	2,22
Leendő szaktanár	2,84	2,35	1,96
Összes	2,75	2,23	2,04
N=	563	562	564

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=572)

3. táblázat. A hallgatók anyanyelvi attitűdjei a felsőoktatási intézmény országa szerint (négyfokú skála átlagértékei).

	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.***	Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.***	Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákokat a nyelvjárási beszédről.***
Magyarország	2,75	2,62	1,91
Románia	3,01	2,37	1,93
Ukrajna	2,43	1,92	2,28
Összes	2,75	2,49	1,96
N=	1632	1618	1613

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

4. táblázat. A hallgatók anyanyelvi attitűdjei a lakóhely településtípusa szerint (négyfokú skála átlagértékei).

	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél. (NS)	Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.**	Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákokat a nyelvjárási beszédre.*
Falu	2,81	2,4	2,01
Kisebb város	2,74	2,5	1,98
Nagyváros	2,69	2,58	1,85
Összes	2,75	2,48	1,95
N=	1574	1553	1554

Megjegyzés: ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

5. táblázat. A hallgatók anyanyelvi attitűdjei a szülők iskolázottsága szerint (négyfokú skála átlagértékei).

	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél. (NS)	Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással. (NS)	Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákokat a nyelvjárási beszédre. (NS)
Alapfokú	2,78	2,41	1,96
Középfokú	2,79	2,44	1,95
Felsőfokú	2,73	2,56	1,93
Összes	2,76	2,48	1,95
N=	1384	1374	1375

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Az előzőekben láttuk, hogy a pedagógusjelöltek rendszerint kevésbé megengedőek, mint a nem pedagógusjelölt hallgatótársaik. Ugyanakkor jelentős eltérések mutatkoznak meg a pedagógusjelöltek körében is. A leendő óvodapedagógusok és tanítók szignifikánsan kevésbé tartják elfogadottnak a nyelvjárások megjelenését a tanórán, mint a leendő tanárok. Az eredmény megfelel annak, amit a Partium régióban 2014 tavaszán végzett TESSCEE I. 2014 kutatás során is tapasztaltunk (Nagy, 2015, p. 200.). Jelentős eltérések mutatkoznak a vizsgált felsőoktatási régió intézményeinek országok szerinti összevetése során is, amelyek nem meglepőek annak fényében, hogy az anyanyelv és ahhoz fűződő viszony jelentősen eltér országonként.

Az állandó lakóhely településtípusa szerinti eltérések megfelelnek a várakozásoknak. Minél kisebb településen él egy hallgató, annál természetesebb hangzású számára a nyelvjárási beszéd. Ellenben minél nagyobb egy település, annál elfogadóbb attitűd mutatkozik meg a nyelvjárások iskolai használatával összefüggésben. A művelt köznyelv magas szintű elsajátítását különösen a kisebb települések esetén érezhetik a társadalmi mobilitást elősegítő lehetőségnek. A szülők iskolázottsága tekintetében ugyan nem mutatható ki szignifikáns eltérés, de a magasabb iskolázottságú szülői háttér tendenciaszerűen elfogadóbb attitűdöt eredményez a nyelvjárások iskolai használatának vonatkozásában. Mindez

mege erősíti azt a megfigyelést, miszerint a „nyelvjárások pozitív megítélése elsősorban az értelmiségiek egy részére jellemző. Ha az újabb, egyelőre inkább csak szórványos fölméréseknek hihetünk, azt mondhatjuk: minél iskolázottabb valaki, annál valószínűbb, hogy a nyelvjárásokkal szemben pozitív attitűdje (is) van. S minél kevésbé iskolázott, annál inkább várható, hogy negatív hozzáállás jellemző rá” (Kiss, 2001, p. 225.).

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban bemutattuk a Partium régió felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók nyelvjáráshoz való viszonyát. Megvizsgáltuk, milyen különbségek jelennek meg a nők és a férfiak, illetve a pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek attitűdjei között. A vizsgálat megerősítette korábbi kutatási eredményeinket: a férfiak számára inkább természetes hangzású a nyelvjárási beszéd, mint a nők számára. Mindkét nem esetén szignifikáns különbséget kaptunk arra vonatkozóan, hogy elfogadhatónak tartják-e, ha egy tanár nyelvjárásban beszél az órán. Ebben a tekintetben a nem pedagógusjelölt szakos hallgatók lényegesen megengedőbb álláspontot képviselnek. Bár a tanításban kevésbé elfogadott a nyelvjárási beszéd, a hallgatók jelentős része nem tartja szükségesnek, hogy a diákokat is leszoktassák a nyelvjárási beszédről. Érzékelhető továbbá, hogy a jobb társadalmi státus (lakóhely és szülők iskolázottsága szerint) pozitívabb attitűdöt eredményez a nyelvjárások iskolai megjelenésével kapcsolatban.

IRODALOM

- Bordás A.–Ceglédi T. (2010): Bemutatkozik a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja. *Felsőoktatási Műhely*. 2010/1. Pp. 95–98.
- Huszár Á. (2009): *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Budapest: Tinta.
- Kiss J. (2002): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss J. (Szerk.) (2001): *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris.
- Kontra M. (1997): Hol beszélnek legszebben és legcsúnyábban magyarul? *Magyar Nyelv*. 93. 224–32.
- Kontra M. (2005): Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity M. I.–Mirnics, Zs. (Szerk.): *Közérzeti barangoló*. 175–202. Szabadka: MTT.
- Kontra M. (Szerk.) (2003): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Kovács E. (2014a): A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái. In: Juhász Erika (Szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. Debrecen: University of Debrecen. CHERD-Hungary. 2014. 112–130.
- Kovács E. (2014b): A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia*. 2: 20.
- Kozma T. (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás – A „Partium” esete. *Felsőoktatási Műhely*. 2010:(1) 99–106.
- Nagy Z. (2014a): Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei In: Ceglédi, T.–Gál, A. –Nagy, Z. (Szerk.): *Határtalan oktatáskutatás*. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére Debrecen: CHERD-Hungary. 131–140.
- Nagy Z. (2014b): Változó iskola – változatlan anyanyelvoktatás? Az anyanyelvi nevelés értelmezése a tanárképzés kontextusában In: Németh N. V. (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Szeged: Belvedere Meridionale. 217–238.
- Nagy, Z. (2014c): Linguistic Misconceptions and Teacher Training. *Practice and Theory in Systems of Education*. 9.(1) 1–10.
- Nagy Z. (2015): Anyanyelvi eredményesség és tanárképzés. In: Pusztai, G.–Kovács, K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Gyvnyvár-Budapest: Partium-PPS-ÚMK. 195–203.

- Pusztai G.–Hatos A. (Eds.) (2012): Higher Education for Regional Social Cohesion. *HERJ*. (Hungarian Educational Research Journal) Special Issue.
- Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest: Partium–PPS–ÚMK.
- Pusztai G.–Török K. (2001): Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio*. (3). 584-594.
- Süli-Zakar I. (2006): Partium – A határokkal szétszabdalt régió. In: Juhász E. (Szerk.): *Régió és oktatás*. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete. 25–42.
- Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Századvég.

SAKNYELVTUDÁSBÓL ELÉGTELEN? KÍSÉRLET PEDAGÓGUS-HALLGATÓK SAKNYELVHASZNÁLATÁNAK FELTÉRKÉPEZÉSÉRE

Vincze Tamás

ABSZTRAKT

Minden értelmiségi professzióra való felkészülés esetében a szakmai szocializáció fontos része az adott foglalkozás szaknyelvének elsajátítása, a szakmai diskurzusokba való bekapcsolódáshoz szükséges kompetenciák megszerzése. A tanári pályára készülő hallgatók esetében ez a szakmai nyelvi kód a neveléstudomány szakszókészletének és szaknyelvi fogalmazási szabályainak együttesét jelentené, azonban ez a szaknyelv is gyorsan változik, mindig újabb és újabb neologizmusokkal és átvételekkel bővül. Vizsgálatunkban a Nyíregyházi Főiskola tanári mesterszakon végzett hallgatóinak szaknyelvtudását vettük górcső alá, méghozzá a képzés záródolgozataként benyújtott portfóliók szakszókincsének feltárásával. A kutatás alapjául szolgáló szövegtörzsből (a 2013/14-es tanév mindkét félévének és a 2014/15-ös tanév első félévének „portfólióterméséből” kiválasztott negyven dolgozatról) összegyűjtöttük azokat a szerzők által szakszóként kezelt fogalmakat, amelyek szakszói szerepét klasszikus definícióként értékelhető meghatározással is hangsúlyozták a dolgozatírók.

A vizsgálatból kiderült, hogy egy meglehetősen szűk terjedelmű és részben korszerűtlen szakszókincs-repertoárral dolgoztak a hallgatók, amely alkalmatlannak bizonyult arra, hogy észleleteiket, tapasztalataikat egy szinttel megemelve, oktatásfilozófiai kontextusban is megfogalmazzák. Mivel a portfóliók szerzői leginkább a feldolgozott szakmai élményanyag mikroszintű megközelítésére fókuszáltak (ezen belül is a tantermi szerepmegvalósítás és a diákokkal való kapcsolattartás kérdéseivel foglalkoztak első helyen), így az általuk használt terminusok többségét is a didaktika szókincséből merítették. Elvértve találtunk neveléstudományi, pedagógiai szociálpszichológiai vagy szociálpedagógiai fogalomértelmezéseket a dolgozatokban, és az is igencsak elgondolkodtató, hogy a kognitív pszichológián alapuló konstruktivista pedagógia fogalomkészletéből is csupán egyetlen portfólió szerzője említett meg egy-két definícióra érdemes szakkifejezést. A túlnyomó többség az „iskolai közéleti nyelvhasználat” szintjén közölte a saját kompetenciái fejlődésével kapcsolatos észrevételeit, de ez a (legalacsonyabb) szaknyelvi szint elégtelen a reflektív tanártól elvárható elemzési mélység érvényesítéséhez. Ezek az eredmények felhívják a figyelmet a tanárképzés egyik elhanyagolt, eddig kevés figyelemre méltított területére és rámutatnak azokra a nyelvi deficitekre, amelyek akadályozzák az egyre gazdagabb komponensrendszerre épülő, kiterjesztett pedagógusszerep sikeres megvalósítását.

BEVEZETÉS

Tanulmányomban azt kívánom megvizsgálni, milyen szinten értik és használják jelenleg az észak-alföldi régió egy főiskolájának (nevezetesen a Nyíregyházi Főiskola) tanári mesterszakon végzett hallgatói a neveléstudomány szaknyelvét. E vizsgálat relevanciáját az

adja, hogy a 2006-ban elindult bolognai rendszerű tanárképzés a szakmai felkészítés második szintjét jelentő mesterszakokon a pedagógiai tudáselemek elsajátítására és a tanári kompetenciák fejlesztésére helyezte a hangsúlyt, ennek következtében a végzett hallgatóktól is árnyaltabb, pontosabb, gazdagabb szaknyelvhasználat várható el, mint a korábbi rendszerben oktatott tanárjelöltektől. Ez a tanárjelöltréteg ugyanis olyan (új) feladatokkal találkozott iskolai gyakorlata folyamán, amelyek megoldásában és értékelésében kikerülhetetlen volt a kortárs neveléstudomány eredményeinek, valamint fogalmainak felhasználása, így professzió-tanulásuk során elvileg szélesebb és stabilabb szaknyelvi alapokra építhették fel pedagógiai tudásukat, mint a Bologna előtti tanárképzés résztvevői. Sikerült nekik valóban ezeket a fix alapokat biztosítani, vagy inkább megfelelő szaknyelvi alapozás nélküli, ingatagabb, bizonytalanabb szakmai tudáskonstrukciókról árulkodnak a hallgatói portfóliók? Leginkább erre a kérdésre keresem a választ az alábbiakban.

Először azonban végig kell tekintenünk a pedagógia szaknyelvének sajátos problémáit. Ezt már csak azért is szükséges megtennünk, mert Kozma Tamás kismonográfiájának megjelenése (1974) óta csak helyel-közzel jelentek meg a neveléstudomány szaknyelvének kérdéseit boncolgató tanulmányok, míg közben maga a pedagógiai szaknyelv és az azt meghatározó tudományok szféra is jelentősen megváltozott.

A NEVELÉSTUDOMÁNY SZAKNYELVÉNEK JELLEMZŐI

A pedagógiai szaknyelvvél kapcsolatban közhelyszerű megállapításként él a szakmai közutadatban, hogy meglehetősen nagy számban vesz át fogalmakat a rokon tudományok szakszókincséből, s e megállapítás nem is mindig nélkülözi a pejoratív felhangot. A neveléstudomány szaknyelvének nyitottsága részben magának a neveléstudománynak a meglehetősen inkluzív jellegéből adódik. A „saját törzsállomány” a mai szaknyelvi szókincs vitathatatlanul kisebb részét alkotja, míg a lexika nagyobb része más diszciplínákból való kölcsönzések, átvételek útján került be a neveléstudomány nyelvébe. A kölcsönzések egy része ötletszerű, egyszerű, s így nem is épülnek be a szakmai diskurzusokba. Más részük – a kánonhoz tartozó szakirodalomban való gyakori előfordulás miatt – meggyökeresedik a szaknyelvben, éppen azért, hogy egy adott tudományos beszélőközösség folyamatosan használja, alkalmazza őket. A kölcsönzés és a neveléstudomány szakszókincsében való meghonosodás között eltelt idő hossza sem lényegtelen, az újabb keletű átvételek esetében még nem is mindig lehet egzakt, letisztult jelentés-meghatározást adni, mivel a szakmai diskurzusok résztvevői más és más értelemben használják az adott kifejezést. Az ilyen kevésbé lehatárolt jelentésű, nyitottabb értelmezésekre lehetőséget nyújtó szakszavak csak egy-egy jelentéstisztázó, szűkebb körű szakmai konszenzus eredményét közlő tanulmány után nyerik el végleges jelentésüket és ezáltal helyüket a pedagógia szaknyelvében. Mihály Ottó egy tanulmányában feltehetően ilyen jelentéstisztázó, egyértelműsítő szándékkal járta körül az „innováció” fogalmát. E tisztázás kapcsán utal arra, hogy maga a fogalom ugyan meghatározott jelentéssel került be a pedagógia nyelvébe, ám a tudományos közösség tagjai egyéni értelmezéseikkel kibővítették és vitatottá tették az eredeti jelentést. Az átvétel mögött meghúzódó szándéokra való visszautalás ebben az esetben a túl tág és ezáltal hibás értelmezések elleni fellépés leghatásosabb érveként jelenik meg. Az innováció szóval kapcsolatban az alábbi tényre mutat rá az említett szerző: „Az oktatásügy területén az »innováció« fogalma sajátosan neutrálisnak, egzaktnek, afféle technikai jellegű terminus

technikusnak tűnik. Ha a pedagógiai szakirodalomba való bekerülését vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy éppen ezen igény kielégítésére került be a tervezési-fejlesztési munkákba. Ti. így kísérlenek meg különbséget tenni a reform-jellegű változások (amelyeknek megvan a maga filozófiája, ideológiája) és a pusztán »technikai« jellegű változások-változtatások között, amelyekhez egyszerű hatékonysági kritériumok kapcsolhatók” (Mihály, 1999, p. 198.). Ilyen jelentéstartó szándékú bevezetésekben vagy exkurzusokban gyakran élnek a szerzők azzal az eszközzel, hogy a szakma egyik tekintélyes képviselőjének fogalomértelmezését mutatják be követendő példaként a tudományos közösség előtt. Mihály Ottó az idézett tanulmányban szintén alkalmazza a tekintélyre való hivatkozást, méghozzá Nagy Mária értelmezésének említésével kísérli meg a fogalom átvételekor konstruált jelentés megerősítését. Némely szakkifejezés esetében tartósan meg is marad a többjelentésűség. Zrinszky László Nevelésemélet című összefoglaló munkájában – többek között – a „szociális tanulás” fogalmát mutatja be ilyen kettős értelmű terminusként, rámutatva arra, hogy a „szociális” jelző nemcsak a tanulás módjára, hanem a tárgyára is vonatkozhat (Zrinszky, 2002).

Nem kevés problémát okoznak a szaknyelvben azok a fogalmak, amelyek jelentés-tartalma mindig is tág, többféleképpen megragadható volt, s meg sem kísérelte a szakma elítje, hogy pontosabban körülhatárolja (és ezzel kissé leszűkítse) a túl gazdag, bizonytalan határu jelentésrepertoárt. Jó példa az említett jelenségre Sallai Éva egyik könyvének bevezetője, amelyben a szerző a „pedagógus mesterség” terminus technicus meghatározására tesz kísérletet. Döntését, hogy egy túlságosan tágan értelmezhető és éppen ezért vitákra is okot adó fogalmat használ a könyvében vezérfogalomként, az alábbi módon igazolja: „Indokolni szeretném, hogy miért választottam a pedagógus mesterség szakkifejezést annak ellenére, hogy sok bizonytalansággal jár a meghatározása, és az előző fejezetben leírtakból is látható, hogy lényegénél fogva ellenáll a pontos definiálásnak. Döntésemnek a legfőbb oka a pedagógus mesterség értelmezési hajlékonysága és a tanulhatóság hozzáilleszthetősége. Ez a hajlékonyság megnehezíti ugyan a meghatározást, de leginkább megközelíti azt, amit én a tevékenységről gondolok” (Sallai, 1996, p. 11.). Itt tehát a „pedagógus mesterség” fogalommal lefedett tevékenységrendszer tágulékonyasága, további kiterjeszthetősége, ezakt kategóriák közé besoríthatatlan volta elégségesen és meggyőzően alátámasztja, hogy ezt a halványabb szemantikai körvonalú, többféle tartalommal is megtölthető szakkifejezést állította eszmefuttatásai centrumába a szerző (aki egyébként e terminus egyik leghűségesebb hazai „terjesztője”). Másrészt szóválasztásával egyben állást is foglal abban a több évszázadra is visszatekintő szakmai vitában, amely a pedagógushivatás természetét tárgyalva a „művészet vs. megtanulható mesterség” szembeállítást máig ébren tartotta.

Arról sem feledkezhetünk el, hogy a paradigmaváltások folyamata, az új irányzatok megjelenése, a korábbitól eltérő szemléletmódok előtérbe kerülése is új terminusokat hoz magával, s a bölcsész- és társadalomtudományok szókincsének fejlődését vizsgálva különösen jól demonstrálható, hogy minden egyes paradigmának saját fogalmi készlete („lexikona”) van. Thomas Kuhn klasszikussá vált művének megjelenése óta tudjuk, hogy az egyes paradigmaváltásoknál a terminológia lecserélődése a folyamat igen lényeges, több fázisra bontható része. A korábbi elméletek kategóriái először általában vitatott helyzetbe kerülnek, megkérdőjelezzük őket, majd kifejezetten hátrányos megkülönböztetésben lesz részük, archaikus stílusminősítést nyernek, végül ki is kophatnak a szaknyelvből. „Jellemző az is, hogy a kategóriáknak előbb a tartalmi vonatkozásait bírálják, majd használati lehetőségeit veszik bonckés alá” (Nagy L., 1996, p. 83.).

A PEDAGÓGIAI SZAKNYELVHASZNÁLAT SZINTJEI (SZAKNYELVI RÉTEGEK)

A szaknyelvkutatók egy része többféle szaknyelvi szintet is megkülönböztet, mások szűkebben értelmezik a szaknyelv fogalmát, s így a szaknyelvtől csak részben eltérő nyelvváltozatokat is külön nyelvi rétegnek tekintik. A pedagógiai szaknyelv mellett szintén létezik egy olyan nyelvváltozat, amely (legfőképpen szókincsét tekintve) részben érintkezik a neveléstudomány szakfolyóirataiban és szakkönyveiben használt nyelvvel, azonban hiba lenne összemosni vele. E nyelvváltozatot „iskolai közéleti nyelvhasználatként” jelöli meg Kronstein Gábor, aki e sajátos nyelvi réteg szókincsének három fő forrását is meghatározza. Vélekedése szerint ez a nyelvváltozat egyrészt a politikai nyelvhasználat publicisztikus népszerűsítéséből, másrészt bizonyos hivatali nyelvi mozzanatokból és nem utolsósorban szaktudományos nyelvi elemekből tevődik össze (Kronstein, 1982). Ennek a nyelvváltozatnak a megjelenését ő elsősorban iskolai rendeletekben, igazgatói beszédekben, iskolai rendtartásokban figyelte meg, de kiegészíthetjük ezt a sort a tantestületi nevelési értekezletek, belső továbbképzések felszólalásaival, amelyekben ugyanennek a nyelvhasználatnak a jellemzőit mutathatjuk ki. Amióta az egyes közoktatási intézmények pedagógiai programot készítenek, azóta ebben a jellegzetesen önreprezentációs célú dokumentumban is felfedezhető ugyanennek az iskolai közéleti nyelvnek a használata, a pedagógiai szaknyelvvél váltakozva. Tanulmányunk későbbi részében látni fogjuk, hogy a pedagógusjelöltek portfólióiban is dominál ez a nyelvhasználat, a valódi szaknyelv mellett és sokszor helyette is. Mik ennek a nyelvi rétegnek a jellemzői Kronstein szerint? Ő elsősorban deficitekkel mutatja be ezt a nyelvváltozatot, arra fókuszál, mire képtelen, miben inkompetens az iskolai közéleti nyelv. „Meg kell azonban mondani – írja –, hogy az attitűdök, melyek ebben a nyelvhasználatban kifejezést nyernek, gyakran problematikusak. Ez a nyelv sokszor úgy funkcionál, hogy a kritikai elemek a szöveg tartalmából és mozgásából kiszorulnak. [...] Ez a nyelvhasználat túlnyomóan nominalizált, az igék alárendelt szerepet játszanak benne, a jelzők szokványosak. Ez egy általánosított és szokványosított magatartás irányába befolyásolja azokat, akik használják, illetve értik. Jellemzője még az iskolai közéleti nyelvhasználatnak a kvázi-szinonímiák körében mozgás, és ezzel együtt a tartalmi világosság hiánya” (Kronstein, 1982, p. 144.). Ha csak a már említett iskolai pedagógiai programokat nézzük, könnyen találunk olyan példákat, amelyek alátámasztják a fenti megállapításokat. A pedagógiai programok többsége például egyszerűen szinonimaként használja a „tudás” és az „ismeret” szavakat, holott a didaktika szaknyelve egyértelműen más jelentést rendel a két fogalomhoz.

Vámos Ágnes ugyanezt a jelenséget más oldalról közelíti meg. Egyik vizsgálata tanulságaként megfogalmazta, hogy a gyakorlatban működő kollégák a tantárgyuk alapját képező tudomány szaknyelvét sokkal korrektebben és precízebben használják, mint a pedagógiai szaknyelvet. Ennek alátámasztásaként idézi a tanulók tantárgyi és pedagógiai szaknyelvhasználatára vonatkozó kutatását, meggyőző példákkal igazolva, hogyan másolják a tanulók a tanáraiktól hallott nyelvi mintákat a szakkifejezések alkalmazásában (Vámos, 2005).

Létezik azonban ennek a jelenségnek egy harmadik megközelítése is, amely a pedagógiai szakirodalom évtizedek óta megfigyelhető sajátos „kétszintűségéből” eredezteti a tárgyalt problémát. A neveléstudományban a befogadói szintek elkülönítése (a művelt, érdeklődő laikusok és a szorosabban vett szakmai olvasóközönség) és ezzel összefüggésben

a különböző problémafelvetések és -kidolgozások műfajának, stílusának megosztottsága régóta jelen van, s elég sok műben keveredik is a kétféle (a népszerűsítő, ill. a tudományos) tárgyalásmód. Berencz János már ötven évvel ezelőtt megfogalmazta ezzel kapcsolatban a szakírók számára az instrukcióit: egyrészt arra figyelmeztette kutatótársait, hogy a pedagógiai tudományos művek ne szakadjanak el arisztokratikusan a pedagógustömegektől, másrészt azt hangsúlyozta, hogy a népszerűsítő pedagógiai művekben is törekedni kell a megfelelő tudományos megalapozottságra, ezek sem kerülhetnek ellentétbe a pedagógia és a pszichológia legújabb eredményeivel (Berencz, 1959). Azt mondhatjuk, hogy az egykori főiskolai oktató, termékeny pedagógiai szakíró második kívánsága korunkban teljesülni látszik, azonban az első felvetése – már csupán a pedagóguspályára kerülők nagy táborára jellemző óriási egyenlőtlenségekből, a jelentős különbségeket mutató szakmai tájékozottságból és a heterogén színvonalú önképzésből adódóan is – teljesen irreális volt már a megfogalmazása idején is, mára pedig még inkább azzá vált.

A PEDAGÓGIAI SZAKNYELVTUDÁS

Ezután érdemes körüljárni azt is, hogy milyen elemekből áll a pedagógiai szaknyelvtudás. A szaknyelv elsajátításának eredményességén sokáig csak a megfelelő (adekvát és konzekvens) fogalomhasználatot, a terminusok szakszerű alkalmazását értették. A pedagógiai szakkifejezések helyes és kontextus-kompatibilis használata természetesen a szaknyelvtudás egyik legfontosabb, de nem kizárólagos mutatója. Az egyes pedagógiai jelenségek (nyelvileg is korrekt) elméleti keretbe ágyazása és egy szinttel magasabban (a nevelési gyakorlatra vonatkozó teóriák szintjén) való megfogalmazása szintén a megbízható szaknyelvtudás egyik alkotóeleme. Ennek a „fordítói” vagy transzformációs képességnek a megléte vagy hiánya árulkodik a leghívebben arról, milyen szintre jutott a szakma képviselője, tanulója vagy kezdő művelője a szaknyelv-elsajátításban. Havril Ágnes a szaknyelvtudás lehetséges összetevőit vizsgáló tanulmányában Douglas angol nyelvész következő meghatározását idézve teszi le a voksot a szaknyelvi tudás kiterjesztett értelmezése mellett: „A szaknyelvi képesség a szakmai háttértudás és a nyelvtudás közötti interakció eredménye, mely a stratégiai kompetencia által egy szakmaspecifikus kontextusban jön létre” (Havril, 2012, p. 354.).

Voltaképpen egy pedagógiai jelenség szaknyelven történő értelmezése az adott jelenségre való reflektálás legmagasabb szintjét jelenti. A gyakorlatban megfigyelhető új jelenségekről a kutató a pedagógiai cselekvéseket meghatározó elméleti háttér megváltozására következtet, s észleleteinek értelmezését a nevelési gyakorlatban tükröződő elméleti rendszer szintjéről egy absztraktabb szintre, a nevelésfilozófia tértől és időtől független kategóriákat működtető szintjére emelve fogalmazza meg. Nézzünk erre egy példát! Horváth Attila egy tanulmányában az alábbi gondolatmenetet indítja el egy konkrét osztálytermi szituációból: „Egy alsós osztályban hospitálva a vendég pedagógus azt látja, hogy az egyik gyerek náthás, feláll, odamegy a papír zsebkendő tartóhoz, amely üres. Ekkor továbbmegy a szekrényhez, kinyitja, kivesz egy adag zsebkendőt, egyet elhasznál és a többit berakja a tartóba, majd helyére ül. A vendég odahajol és megkérdezi: »Te vagy a felelős?« Majd a gyerek válaszol: »Nem, elfogyott.« A felnőtt itt a gondolkodás paradigmátikus váltására készítette a gyerek, hiszen a kérdés egy szereporientált pedagógiai elv és gyakorlat szerint fogalmazódott meg (azt csináljuk, azért vagyunk felelősök, amilyen szerepet osztottak ne-

künk), míg a gyerekek egy pragmatista pedagógia logikájával viselkedett és válaszolt. Ha a történet nem volna szórakoztatóan szellemes, hanem komolyan vennénk, akár nevelési kudarcként is felfoghatnánk. Az osztályban tanító pedagógus rá is szólhatott volna a gyerekekre: »Pisti! Ül le szépen! Jóska! A szünetben ne felejtse el feltölteni a papír zsebkendő tartót!« A generációk és kulturális csoportok közötti értékközvetítés, vagy nevelés tradícionális felfogásában a kódok megváltozása, sőt a neveltek által való megváltoztatása hiba, eredménytelenség, kudarc. Egy konstruktivista nevelésfilozófiai kiindulás esetében természetes eredmény, siker abban az esetben, ha az a nevelt és nevelő számára megfelelő. [...] Ehhez persze nem szabad minden áron a szerepet védelmezni (tanár/főnök vagyok, tehát csak igazam lehet, nekem kell tudnom és képviselnem az értékeket), hanem, Nietzsche szavait használva, »lekantározott akarattal«, más szóval, szakmai alázattal kell a helyzetbe engedni magunkat” (Horváth, 2010, p. 73-74.). A fenti példa jól mutatja, hogy egy látszólag mellékes tanórai mozzanatból milyen messzemenő (nevelésfilozófiai szintig felemelt) következtetéseket tud levonni az éles szemű megfigyelő. Szaknyelvhasználata is kiválóan tükrözi pedagógiai kutató voltát, még ha a „pragmatista pedagógia” fogalma kicsit zavaró is, de az olvasó azonnal észreveheti, hogy a szerző nem a neveléstörténetben e címkével megjelölt fogalomra gondolt, amikor leírta, hanem egészen egyszerűen egy gyakorlatias pedagógiai logikára kívánt vele utalni.

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Schüttler Tamás egyik tanulmányában arra emlékszik vissza, hogy „a pedagógusok már a hatvanas években is problematikusnak érezték a továbbképzési programokban megadott, döntően a Pedagógiai Szemlére és a Magyar Pedagógia cikkeire alapozott szakirodalmi források nyelvét, azaz nehezen értették a neveléstudományi cikkeket” (Schüttler, 2005, p. 12.). Ugyanebben a tanulmányban idézi fel Somos Lajos egy soha nem publikált kutatását, amelyben az egykori egri főiskolai tanár „a Pedagógiai Szemle és a Magyar Pedagógia öt-öt tanulmányának megértését vizsgálta pedagógus-továbbképzésben részt vevő tanítók és tanárok körében. Mind az öt vizsgált tanulmány releváns kérdéseket tárgyalt, s ennek ellenére a tudományos kontextus szövegértési, még inkább értelmezési nehézségeket okozott az átlagnál motiváltabb, vizsgált pedagóguspopuláció számára” (Schüttler, 2005, p. 12.).

Úgy tűnik, a pedagógusképzés folytonos reformjai ellenére sem emelkedett az eltelt ötven év alatt a gyakorló pedagógusok és a jelöltek szaknyelvtudásának színvonala. Bura László 2006-ban másodéves tanító szakos hallgatók szaknyelvi ismereteit térképezte fel egy 30 elemből álló lista segítségével. Igaz, hogy a partiumi szerző ezzel a mérőeszközzel csak a szakszókincs egy szűk szeletének (a pedagógiai kommunikáció és a nevelésmenedzsment kurzusok kapcsán tárgyalt tanulmányok szakszókészletének) megértését vizsgálta, következtetéseinek megfogalmazásakor azonban a hallgatók teljes szaknyelvismeretére érvényes megállapításokat is megkockáztatott. Vizsgálata (Bura, 2007) elszomorító eredményeinek ismertetését olyan konklúzióval zárta, amellyel nem tudok egyetérteni. Bura László következtetésének első részét maximálisan elfogadom: az, hogy a hallgatók többsége nem érti vagy félreérti a pedagógiai szakkifejezéseket, valóban jelentősen gátolja őket az ismeretsajátításban. Az ebből levont tanulságot viszont vitatom: Bura úgy gondolja, hogy a szaktudomány művelőinek kell közelíteni a tanulmányaikban használt nyelvet a gyakorló pedagógusok szaknyelvhasználati szintjéhez. Félő azonban, hogy ez

a neveléstudományos közösség diskurzusainak ellaposodásához, színvonalcsökkenéséhez vezetne.

Kurtán Zsuzsa 2011-es tanulmányában a Pannon Egyetemen 2004 és 2008 között végzett hallgatók tanári szakdolgozataival kapcsolatban fogalmazott meg hasonlóan elgondolkodtató tanulságokat. A jelzett négyéves intervallumból 50 szakdolgozatot választott ki véletlenszerűen, s ezek bevezető részét vette alaposabb vizsgálat alá. Arra volt kíváncsi, mennyire képesek a hallgatók betartani a tudományos szövegalkotás kritériumait, s milyen következetesen alkalmazzák a pedagógiai szaknyelvet a kutatási célok megfogalmazásában és a problémafelvetésben. Kurtán dolgozatának második felében szembesülhetünk igazán a vizsgált anyag nyelvi igénytelenségével, számos nyelvi-logikai és stílári-s nyelvhasználati hibát bemutat ebben a részben, az összegzésben pedig azt a szomorú megállapítást teszi a szakdolgozatok szerzőiről, hogy „nem tudatosultak még bennük a pedagógus szakma professzionális nyelvhasználati mintái” (Kurtán, 2011, p. 16.).

A VIZSGÁLAT ALAPJÁT KÉPEZŐ SZÖVEGKORPUSZ JELLEMZŐI

A kutatásom távolabbi előzményeiként ismertetett vizsgálatokhoz hasonlóan én is egy hallgatói szövegproduktum-típust vettem górcső alá, amikor a bolognai rendszerű tanárképzésben végzett nyíregyházi hallgatók szaknyelvismeretét kívántam feltérképezni. A hallgatói szaknyelvi tudást a tanári mesterszak záródolgozataként benyújtandó portfóliók szövegét vizsgálva mértem le. A Nyíregyházi Főiskola végzős mesterszakos hallgatói a Besenyei György Tanárképző Központ által üzemeltetett felületre töltik fel 2013 decembere óta a portfólióikat, így azoknak a portfólióknak a köréből választottam ki a vizsgálandó korpuszt, amelyeket a 2013/14-es tanév I. félévi, majd II. félévi vizsgaidőszakát és a 2014/15-ös tanév I. félévi vizsgaidőszakát megelőzően töltöttek fel. (Adatbázisomnak ennek megfelelően a következő elnevezést adtam: Portfólió NYF 2013/14/1-2 és 2014/15/1.) A mintavétel véletlenszerűen történt, a rendelkezésre álló dokumentumanyagból összesen 40 portfóliót választottam ki, természetesen igyekeztem arra törekedni, hogy lehetőleg minden szakképzettségi területről legyen portfólió a mintában. A vizsgálati minta viszonylag alacsony elemszáma egyrészt azzal magyarázható, hogy meglehetősen nagy terjedelmű szövegek alapos átvizsgálását kellett elvégezniem, amelyhez (a későbbiekben részletezendő speciális szempontjaim miatt) nem vettem igénybe számítógépes segítséget, másrészt pedig egy olyan vizsgálatról van szó, amelynek nincsenek közvetlen előzményei, így tulajdonképpen az általam használt szempontok kipróbálásának első alkalmát kínálta az elvégzett kutatás.

Elsőként azt szükséges megindokolni, miért is alkalmas a portfólió műfaja arra, hogy ilyen jellegű vizsgálatok tárgyául válasszuk. A portfólió a kétszintű tanárképzés rendszerével került be mint új záródolgozat-típus a hazai pedagógusképző intézmények értékelési rendszerébe. Egy olyan dokumentumgyűjteményről van tehát szó, amelynek célja, hogy számot adjon arról, milyen módon fejlődtek a képzés elméleti és gyakorlati szakaszában a hallgatók tanári kompetenciái. Ezt elsősorban az alapján állapíthatják meg a portfólió bírálói, hogy milyen eredményességgel teljesítette a hallgató az egyes kompetenciaterekhez kapcsolt feladatokat, és mennyire tudta bizonyítani a reflektív gondolkodásra való képességét az egyes feladatok megoldásának értékelésekor. Tehát egy olyan záródolgozat-típus kapott helyet a portfólióval a tanárképzés rendszerében, amely a képesítés megneve-

zéséhez illően – tanári mesterszak – nem elsősorban a hallgatók szaktárgyi tudásáról vagy szakmódszertani felkészültségéről (tehát a szaktanári szerep fő összetevőiről) ad visszajelzést az oktatóknak, hanem a korábbinál jóval kiterjesztettebben értelmezett pedagógus-szerep elsajátításának első szakaszát hivatott bemutatni. A bolognai rendszer bevezetése előtti szakdolgozatokban (a szakmódszertani témájú dolgozatok kivételével) egyáltalán nem lehetett megfigyelni, mennyire sajátították el a tanárjelöltek a neveléstudomány szaknyelvét a képzés folyamán. Mivel a portfólióknak már felépítését is meghatározta a sokféle pedagógiai kompetenciát aktivizáló, összetett struktúrájú iskolai tevékenységrendszer, a szaknyelvi tudásukról is (akarva-akaratlan) értékelhető, vizsgálható képet adnak azok a hallgatók, akik a tanári mesterszakos tanulmányaik során eljutnak a záróvizsgáig. Ez egészen explicit módon meg is jelenik az egyes intézmények tanári portfólió-értékelési szempontsorában, bár nyilván intézményenként és bírálónként eltérő, hogy a szaknyelvi tudás szempontja milyen súllyal esik latba a dolgozat minősítésekor. Természetesen azt is le kell szögezni, hogy e záródolgozat-típus viszonylagos újdonsága miatt felépítés és stílusréteg (valamint stíluszint) tekintetében meglehetősen heterogén portfóliók születtek az elmúlt években.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERE ÉS EREDMÉNYEI

Mivel a portfólió még csak néhány éve része a hazai pedagógusképzésnek, és azzal a kérdéssel a neveléstudományban még nem foglalkoztak részletesebben, milyen módon vizsgálható a hallgatók szaknyelvtudása e dokumentumtípus tükrében, így más tudományokból (nyelvészet, ismeretelmélet) kölcsönzött ismeretekre hagyatkoztam a vizsgálat szempontrendszerének megalkotásakor. Feltételeztem, hogy vannak olyan tartalmi elemek minden dolgozatban, amelyek nélkül az értekező próza (közelebbről a tudományos esszé) stíluskövetelményeinek nem lehet megfelelni: ezek pedig a definíciók. Tudományos esszéekben általában a szakkifejezéseket, a szakszókincs elemeit szoktuk definiálni, s ezzel az aktuálisan éppen az egyértelműség biztosítása, a tiszta fogalomhasználatra törekvés a cél, hiszen ilyen műfajú munkában senki sem akar „lebegtetett” jelentésű vagy képlékeny fogalmakkal dolgozni. A definiálás egyben kiemelés is, a meghatározás által hangsúlyt kap a szövegben az adott fogalom, egy-egy fejezet tartalmának elővételezését, felvezetését is megkönnyítheti a téma vezérfogalmának definíciója. Jogosnak látszik tehát részemről az a feltételezés, hogy a hallgatók azokat a fogalmakat definiálták, amelyekről azt gondolták, hogy terminus technicusok: a szakszókincs részei. Vizsgálatom ismertetése előtt nem kerültem el annak tisztázását, mit értettem én magam a definíció fogalma alatt. E vizsgálatban csak azokat a meghatározásokat fogadtam el definícióként, amelyek a logika klasszikus kategóriái szerint teljes definíciónak voltak tekinthetők és az alábbi szerkezeti felépítést tükrözték: a meghatározandó fogalom értelmezésének egyik kötelező összetevője a fogalom fölött álló legközelebbi nemfogalom (genus proximum), a másik kötelező komponens pedig az attól elhatároló megkülönböztető jegyek (differentia specifica) csoportja. Ide soroltam az idegen szavak magyar jelentését megadó és azt egyben pontosító, kiegészítő meghatározásokat is, hiszen ezek szerkezete is hasonló a klasszikus definícióstruktúrához. Nem tekintettem viszont definíciónak azokat a fogalomértelmezéseket, melyek során a meghatározni kívánt fogalomnak csupán egy tulajdonságára utalt a szerző, de a fölérendelhető nemfogalommal és a fogalom lényegét kifejező megkülönböztető jeggyel

adós maradt a meghatározás során. Ugyancsak nem vontam be vizsgálatom körébe a hibás logikával alkotott (pl. az „idem per idem”-típusú, az antonim fogalommal magyarázó, a cirkularitás hibáját tartalmazó vagy az „obscurum per obscurius”-típusú) meghatározásokat és a csonka definíciókat. Ezek aránya a klasszikus szerkezetű definíciókhoz képest szerencsére alacsony, kb. minden huszonötödik logikailag támadhatatlan definícióra jut egy csonka vagy hibás meghatározás. (A vizsgált szövegtörzsekben az említett definícióalkotási hibák szinte mindegyikére volt példa.)

A vizsgált 40 portfólióból összesen 106 definiált szakkifejezést gyűjtöttem össze, csak olyan terminus technicusokat vettem fel a gyűjteményembe, amelyek a neveléstudomány különböző részterületeinek és határtudományainak szakszókincsébe tartoznak. A szaktudományi terminusokra vonatkozó definíciókkal (amelyek jobbra a természettudományi szakon végzett hallgatók portfólióiban fordultak elő) magától értetődően nem foglalkoztam. Szinte minden vizsgált dolgozatban definiálta a szerző a „portfólió” fogalmát, de mivel ez nem pedagógiai szakszóként, hanem műfajmegjelölésként volt jelent a dolgozatokban, ezért ezt a fogalmat nem soroltam a definiált szaknyelvi fogalmak közé. Döntésemet az is indokolja, hogy a portfólió fogalmának meghatározása a bevezető fejezet „kötelező elemeként” is felfogható, ezért nem tekinthető szabad választás eredményének e kifejezés definiálása.

Elsőként tekintsük át a definiált szakkifejezések inventáriumát! A legtöbbször (20 portfólióban, tehát a vizsgált anyag 50 százalékában) előforduló definiált terminus a kompetencia, 12 szerző tartotta szükségesnek a személyiség fogalmának meghatározását, 11 szerző határozta meg a készség fogalmát, 10 szerző definiálta a képességet, 7 szerző foglalkozott a pedagógiai program fogalmának meghatározásával. 5 szerző munkájában találkozhatunk a következő fogalmak definíciójával: személyiségfejlesztés, értékelés, pedagógiai értékelés, tehetség, egész életen át tartó tanulás, jártasság, kooperatív tanulás (más elnevezéssel: kooperáció alapuló tanulás). 4 szerző definiálta az alábbi szakkifejezéseket: műveltség, kulcskompetenciák, tanmenet, közösségfejlesztés, nevelés, diákönkormányzat, differenciált oktatás (más elnevezéssel: differenciált tanulásszervezési mód vagy differenciálás), közösség, kommunikáció (más elnevezéssel: anyanyelvi kommunikáció). 3 dolgozatban jelenik meg a következő szakkifejezések definíciója: szociális kompetenciák, tanulás, motiváció, tehetséggondozás, frontális osztálymunka, digitális kompetencia (más elnevezéssel: információs és kommunikációs eszközökkel való bántás), tanulási stílus, szocializáció, kompetencia alapú oktatás (más elnevezéssel: kompetencia alapú fejlesztés). 2 dolgozatban található meg az alábbi fogalmak meghatározása: szociometria, osztályközösség, csoport, közösségi nevelés, tanári kompetenciák (más elnevezéssel: pedagógiai kompetenciák), matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, idegen nyelvi kommunikáció (mint kompetenciaterület), helyi tanterv, tanulás tanulása, tanulási stratégiák, formális tanulás, egyéni fejlesztési terv, gyakorlati pedagógiai tudás, tanóra, tanterv.

Csupán 1 dolgozatban fordult elő a következő fogalmak definíciója: kohézió (a szociometriában), tudás, etika, veszélyeztetettség, depriváció, szegénység, család, szülői értekezlet, pedagógiai tervezés, erkölcsi nevelés, értelmi nevelés, érzelmi nevelés, akarat nevelés, nemzeti nevelés, állampolgári nevelés, munkára nevelés, egészséges életmódra történő nevelés, tanulmányi eredmény, tanulásszervezés, alapkészség, oktatás, tanítás, csoportalkulás, reflexió, konstruktív életvezetés, egyéni fejlesztés, vállalkozószellem, páros munka, kooperatív pedagógia, projektmódszer, igazgató, osztályfőnök, matematikai- termé-

szettudományi és technológiai kompetencia, személyközi és állampolgári kompetencia, munkaforma, tanítás-tanulási folyamat, tematikus terv, önértékelés, óravázlat, hátrányos helyzetű tanuló, halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, diszkalkulia, tehetséges gyermek, személyiségfejlődés, sajátos nevelési igényű gyermek, tanulási technikák, informális tanulás, magyarázat, megbeszélés, vita, interaktív-reflektív tanulási technika, szemléltetés, oktatási folyamat, közösségi szolgálat, fejlesztő értékelés, transzferális tanulás, mentális vagy kognitív térképezés, reflektív tanítás, pályorientáció, formatív értékelés.

Érdeemes megnézni azt is, hány fogalmat tartottak definiálásra érdemesnek az egyes szerzők (1. táblázat). A skála egyik végpontján annak a hallgatónak a dolgozata áll, aki egyetlen szakkifejezést sem definiált a dolgozatában, a másik végpontot pedig a 26 definíciót felvonultató hallgató munkája jelenti. A többi hallgatói munkában e két érték közötti számban találunk definíciókat. Átlagosan 5 szaknyelvi fogalmat definiáltak a vizsgált portfóliók szerzői.

1. táblázat. A definiált fogalmak mennyiségi megoszlása a vizsgált portfóliókban.

Definiált fogalmak száma	Dolgozatok száma
0 fogalom	1 dolgozatban
1 fogalom	4 dolgozatban
2 fogalom	7 dolgozatban
3 fogalom	2 dolgozatban
4 fogalom	3 dolgozatban
5 fogalom	5 dolgozatban
6 fogalom	2 dolgozatban
7 fogalom	4 dolgozatban
8 fogalom	2 dolgozatban
10 fogalom	3 dolgozatban
11 fogalom	1 dolgozatban
12 fogalom	2 dolgozatban
13 fogalom	1 dolgozatban
14 fogalom	1 dolgozatban
17 fogalom	1 dolgozatban
26 fogalom	1 dolgozatban

Forrás: Portfólió NYF 2013/14/1-2 és 2014/15/1

Sokat elárul a vizsgált portfóliók szerzőinek szaknyelvtudásáról az is, hogy az általuk szakszavakként használt és ezért pontosan meghatározott fogalmak a neveléstudomány mely részterületeihez vagy határtudományaihoz tartoznak (2. táblázat). A 106 fogalom legnagyobb része (majdnem 60 százaléka) a didaktika területéről származik. Ennek az arányeltolódásnak két oka lehetséges. Bár egy kiterjesztett pedagógusszerepre készültek fel a hallgatók az iskolai gyakorlat folyamán, a portfóliókban mégis leginkább a szaktanári minőségükben szerzett tapasztalataikról számoltak be, azokat elemezték. A segítői, tanu-

lás-módszertani tanácsadói, ünnepszervezői, versenyfelkészítői stb. szerepben megélt élményekről szűkszavúan és konyhanyelven írnak a portfóliókban, ezek olykor el is maradnak, nem tartották őket olyan fontosnak és súlyosnak, mint az óráik megtervezéséhez, megtartásához és értékeléséhez fűzött reflexiókat. Másrészt azért is szorítkozik leginkább a didaktika területére a hallgatók szaknyelvhasználata, mivel úgy tűnik, nem voltak képesek a portfóliók megírásakor felemelkedni a tanórai történések szintjéről, hogy egy magasabb szintű (nevelés- vagy oktatásfilozófiai) összefüggésrendszerből vizsgálják az átélt, megtapasztalt iskolai jelenségeket.

2. táblázat. A definiált fogalmak megoszlása a neveléstudomány részterületeinek és határtudományainak rendszerében (% , előfordulás száma).

A neveléstudomány főbb részdiszciplínái és határtudományai	Az egyes tudományterületekhez tartozó fogalmak százalékos előfordulása a vizsgált korpuszban
	(106=100%)
Didaktika	59,4%(63)
Nevelélmélet	13,2% (14)
Szociálpedagógia	9,4% (10)
Pedagógiai Szociálpszichológia	6,6% (7)
Iskolaszerveztan	4,7% (5)
Gyógypedagógia	3,7% (4)
Neveléslélektan	2,8% (3)

Forrás: P

A dolgozatokat igen jól lehet jellemezni a bennük érzékelt hiánnyal is, tehát azokkal a fogalmakkal, amelyek előfordulása és meghatározása elvárható lett volna a tanári kompetenciák fejlődését bemutató portfóliókban. Bár a definiált 106 fogalomból 63 a didaktika körébe tartozik, még ezek is meglehetősen szűk szezletet ölelnek fel a tanítás-tanulási folyamatra vonatkozó tudnivalókból. A pedagógiai tervezőmunka és a gyermeki személyiségfejlesztés szempontjából kulcsfontosságú fogalmak maradtak ki az áttekintett dolgozatokból. Nem említették a hallgatók a tantervi kánon, tanítási kánon és műveltségi kánon fogalmát, pedig az oktatás tartalmának meghatározásában ezek alapvető szerepet játszanak makroszinten éppúgy, mint az egyes pedagógusok döntéseiben (azaz mikroszinten). Ugyancsak nem definiálta egyetlen hallgató sem a metakogníció (vagy metakognitív tudás) fogalmát, amelynek egy tanárjelölt saját tudását elemző dolgozatában alapfogalomként kellene szerepelnie. A diákok tanulásával kapcsolatban három fő is definiálta ugyan a tanulási stílus fogalmát, ketten pedig a tanulási stratégiákat, de senki nem említette meg az offenzív tanulási magatartás és a defenzív tanulási magatartás fogalmát, pedig e két fogalom olyan attitűdöket jelöl, amelyek erősen befolyásolják az iskolai eredményességet. Azt is csodálkozva állapítottam meg, hogy a negyven portfólió közül egyetlenben sem sze-

repelt az oktatási cél fogalmának meghatározása, holott a Falus-féle Didaktikában Kotschy Beáta szabatos definíciót adott erre a pedagógiai fogalomra és e definíciót elemenként ki is fejtette, megmagyarázta.

Hiányoznak a portfóliókból a nevelésmélet legismertebb alapfogalmai is, csupán egyetlen dolgozatban találtam meg több nevelésméleti szakkifejezés meghatározását, méghozzá egy olyan hallgató munkájában, aki a klasszikus nevelési tartományok (értelmi nevelés, érzelmi nevelés, erkölcsi nevelés, akarat nevelés, állampolgári nevelés stb.) definiálásával jelölte meg a pedagógusmunka általa fontosnak tartott területeit. Viszont egyetlen dolgozatban sem szerepeltek olyan terminusok, mint neveltségi szint, értékorientáció, pedagógiai érték, önnevelés, permanens nevelés, pedig ezek több kompetencia-terület (a tanulói személyiség fejlesztése, a tanulói közösségek alakításának segítése, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése) kapcsán említésre kerülhettek volna, és a meghatározásuk értékes gondolatmenetek kiindulópontjául szolgálhattak volna. Nagyon kevés fogalmat használtak és definiáltak a dolgozatírók a pedagógiai szociálpszichológia tárgyköréből is. Nem említették a sztereotípiák, előítéletek, csoportdinamika, csoportnorma, társadalmi és kulturális normák fogalmát. Nem tartották szükségesnek a pedagógiai konfliktus fogalmának részletes kibontását, mint ahogy a rivalizáció, konformitás, nonkonformitás, deviancia fogalmának értelmezését sem. Mi lehet ennek az oka, mi állhat ennek a csoportos mulasztásnak a hátterében? Talán részben az, amit Buda Béla a következőképpen fogalmazott meg *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája* c. könyvében: „A nevelés valójában alkalmazott pszichológia, és egyike azoknak a területeknek, ahol a mindennapi gyakorlat már felhalmozott egy sor érvényes pszichológiai ismeretet és készséget. [...] Ezek az ismeretek és készségek azonban nehezen tudatosíthatók, nehezen fogalmazhatók meg, »implicitek«, vagyis a megértésnek bennfoglalt, ösztönös fókán állnak. A korszerű pedagógiai szociálpszichológia egyik feladata, hogy a maga fogalmi kategóriáival, koncepcióival segítse ezek tudatosodását, »explicitté« válását. Ha ez sikerül, akkor a pedagógus szellemi eszközöket kap, amelyek segítségével a szokott tevékenységével egyidejűen figyelhet meg összefüggéseket, és valósíthat meg pedagógiai hatásokat pszichológiai erők segítségével» (Buda, 1988, p. 249.). Sajnos ezek az ösztönös iskolai nevelési eljárások valóban akadályozzák azt, hogy a pedagógusok ilyen jellegű tevékenysége megfelelő tudományos alapossággal leírható és értékelhető legyen, pedig a továbbfejlődés első lépcsőfoka a meglévő gyakorlat hiteles rögzítése, revíziója és kritikája lenne. Vizsgálatunk azt mutatja, hogy tanárjelöltjeink ugyancsak kevéssé érzik át a gyakorlati nevelőmunka tudatosabb pedagógiai szociálpszichológiai és neveléslélektani megalapozásának a jelentőségét. Meglehetősen kicsi az iskolaszervezetten részesedése is a definiált fogalmak arányát tekintve (megközelítően 5%). Ezek között is találunk teljesen funkciótlannak definiációkat, olyan meghatározásokat, amelyek egyértelmű (mindenki előtt világos) fogalmak, így nem szorulnak magyarázatra, bővebb kifejtésre. Ilyen volt az osztályfőnök, az igazgató és a szülői értekezlet fogalma. Azt lehetne hinni, hasonlóan evidens fogalom a diákönkormányzat is, ebben az esetben azonban jogosnak tartjuk a fogalomértelmezést. Ez a nem is éppen új keletű pedagógiai fogalom teljesen új jelentéstartalommal bővült a rendszerváltás utáni években. Sajnos azonban a portfóliókban található diákönkormányzat-definíciók többnyire iskolai pedagógiai programokból származnak, nem pedig az iskolai szervezet működésével és kultúrájával foglalkozó szakirodalomból.

ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

A vizsgálat eredményeit összegezve elmondható, hogy a hallgatók szaknyelvtudásáról kapott kép elég lesújtó: igencsak szűk szeletét ismerik a neveléstudomány szakszókincsének, hiszen 40 dolgozatban nem 106 definiált pedagógiai fogalmat kellett volna találnom, hanem ennek a mennyiségnek legalább a dupláját. Az egyes pedagógiai jelenségek bemutatásakor legtöbbször csak a „sztorizás”, a cselekmény elmesélésének szintjéig jutottak el, valódi elemzést meg sem kíséreltek, az adott iskolai jelenség többoldalú megközelítése pedig vélhetően igencsak meghaladta volna a felkészültségüket. Többek között az állhat ennek hátterében, hogy a jelöltek a mesterképzés ideje alatt hallgatott kurzusok ismeretanyagát „ünneplőruhaként” értelmezték, amelyet legfeljebb a záróvizsga napján öltöttek magukra, azonban nem tudták megfelelően összekötni az elméleti kurzusokon tanultakat a gyakorlóiskolai tapasztalataikkal. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a gyakorlóiskolai környezet erősebben determinálta a hallgatók iskolai percepcióját és az egyes észleletek kapcsán alkotott narratíváinak megformálását, mint a korábbi főiskolai stúdiumokon használt nyelviség és értelmezési minták. Ha nagyon le akarnánk egyszerűsíteni ezt a problémát, úgy is mondhatnánk, hogy az elméleti felkészítés és a gyakorlati képzés mérkőzésén a gyakorlati képzés nyert. A főiskolai oktatók hatásánál erősebbnek bizonyult a gyakorlóiskolai mentorok által nyújtott minta. A főiskoláról a gyakorlóiskolába kerülni nemcsak azt jelenti, hogy a szerepszocializáció új fázisába ér a hallgató, hanem azt is, hogy nyelvi kódváltásra kényszerül. A tanárképzés szakemberei az ismertetett jelenségből a következő tanulságot szűrhetik le: ha a hallgatók szaknyelvtudását javítani szeretnék, akkor a mentortanárok neveléstudományi szaknyelvi kompetenciáinak folyamatos fejlesztéséről, karbantartásáról is gondoskodni kell. Segíteni kell a mentorokat abban, hogy az „iskolai közéleti nyelvhasználat” szintjéről legalább a szakfolyóiratok diskurzusainak nyelvi regiszteréhez felemelkedhessenek. De ez csak az érem egyik oldala. A vázolt probléma megoldásában az segítene leginkább, ha már az elméleti felkészítés során szisztematikusabban fejlesztenék a hallgatók pedagógiai szakszókincsét, és a tanárképzés rendszerébe kifejezetten olyan kurzust is beépítenének, amely fő célként kezelné a szaknyelvi kompetenciák (ezen belül pedig a szakmai szövegértés) fejlesztését, s ráébresztené a hallgatókat arra, hogy magas szintű szaknyelvtudás nélkül képtelenek lesznek az iskolai történések mélyebb jelentésrétegeinek feltárására és egy saját (egyéni) nevelésfilozófia felépítésére.

IRODALOM

- Berencz J. (1959): A pedagógia tudományelméletének alapvető kérdései. In: Bakos J. (Szerk.): *Az Egri Pedagógiai Főiskola évkönyve*. V. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis tom V. 365–387. Eger: k. n.
- Buda B. (1988): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bura L. (2007): A pedagógiai szakkifejezések értéke. *Magiszter*. 5 (1). 51–57.
- Havril Á. (2012): A szaknyelvtudás konstruktumának modellezése. In: Horváthné Molnár Katalin–Antonio Donato Sciacovelli (Szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe*. A XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Budapest–Szombathely–Sopron: MANYE–NYME. Vol. 8. 351–357.
- Horváth A. (2010): Ki nevel, kit? A nevelés interaktív természetéről. In: Karikó S. (Szerk.): *A nevelés mint érték*. Budapest: Áron–Brozsek. 69–78.
- Kozma T. (1974): *A neveléstudomány szaknyelve*. Neopozitívizmus a polgári pedagógiában. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kronstein G. (1982): Iskolai közélet és nyelvhasználat. In: Katona B. (Szerk.): *Irodalom- és nyelvtudomány. Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis*. 9/D. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola. 144–145.
- Kurtán Zs. (2011): Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra*. 21(10–11). 8–17.
- Mihály O. (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Pedagógiai tanulmányok. Budapest: Okker–Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Nagy L. J. (1996): Deme László terminusairól. In: B. Fejes K.–R. Molnár E. (Szerk.): *Hipotézisek és realitások a lingvisztikában*. Szeged: Szegedi Akadémiai Bizottság. 83–89.
- Sallai É. (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- Schüttler T. (2005): Hídverés a neveléstudomány és a gyakorlat között. *Iskolakultúra*. 15(4). 11–15.
- Vámos Á. (2006): A pedagógia és a nyelv. In: Kelemen E.–Falus I. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest: Műszaki. 45–61.
- Zrinszky L. (2002): *Neveléstudomány*. Budapest: Műszaki.

Abstracts

Katinka Bacskai, Tünde Morvai, Júlia Csánó: *Development and competition. Teacher education in the Hungarian language in Slovakia.*

A number of studies have been published on Hungarian language higher education in Slovakia, dealing with students, institutions, and the past and present. The studies have shed light on the way in which – leading up to the establishment of one or other of the institutions – they were integrated into the Bologna process, how they tried to find their place in the wider educational context, or how they were closed down. (Dolník, 1994; Kozma & Buda, 1997; Szigeti, 1997; Keller, 2004; Bauer, 2004; Albert, 2004; 2006; Sidó, 2004; Bordás, 2010; Bacskai, 2011.). Studying the education of national minorities is a particularly interesting branch of research into higher education, since the institutions exist in a specific playing field (Kozma, 2011), and they are also responsible for producing the intellectuals and scientific élite of the minority community in question (Szabó, 2000; Wanek, 2000; Tonk, 2000). In this framework, the education of high school and elementary school teachers in the minority language is worth special attention, given that – in addition to increasing the number of graduates – is also responsible for providing the appropriate conditions of education in the native language and for the quality of both primary and secondary education in that language (Keller, 2004; Fazekas, 2007). This study is designed to be included among the papers referred to at the beginning of this paragraph, and to give an insight into the situation, the regulations in place and the institutions of teacher education which are operating at present in the Hungarian language. Our study gives some historical background, but also provides brand new information; therefore, our source publications do not only include research papers but also newspaper articles and the official websites of different institutions.

Tünde Barabási: *Students' learning features in teacher education and the perspectives of teaching.*

In the development of the professional competencies of future teachers it is very important to see what kind of learning methods, strategies, techniques and style they enforce. In the study – based on the results of our empirical survey – we present their learning features, emphasizing the consciousness of the learning process, the nature of the methods used, the sources of the help they need, and the characteristics of memorization that occur. We compare these features with the characteristics seen in other students (IESA-TESSCEE II. 2014 database, N=1729), who are not studying in the teacher education system. We also analyse the learning features in terms of demographic characteristics, stressing their leading role in the development of the methodological variables of students' learning.

Veronika Bocsi, Laura Morvai, Anita Csokai: *An analysis of teacher education students' child-rearing values in a cross-border area.*

The aim of our study is to give a theoretical background of child care values and analyse TE students' preference-systems with the help a quantitative analysis. We suppose that the system of teachers' child care preferences is an important research question because it

is one of the most important elements of the institutional milieu. Children's structure of thought has changed during the school years. The influence of teachers play an important role in this process even if this is not the only factor. In our empirical research we used the TESSCEE II. 2014 database. The database included 635 teacher candidate students from the cooperating higher education institutes (Hungary, Romania, Ukraine, and Serbia). Our analysis examined the background and explanatory variables, involving differences in child-rearing values of teacher candidates.

Tímea Ceglédi: Social inequalities in higher education. Resilient teacher education students.

Our analysis attempts to find out what habitual traces of social determination are present in today's higher education in Eastern Hungary (Szívós, 2009; Bourdieu, 2003a; 2003b). Which elements of family heritage disappear for the years of higher education in the student population which has been selected at their previous stages of education and at admission into higher education? How does the upward movement of the impact of social background manifest itself (Boudon, 1981; Róbert, 2000; 2003; Mare & Chang, 2003; Pusztai, 2011; Csata, 2006)? A comparison between students who perform well in spite of their disadvantaged background (the resilient group), those who perform at a similarly good level but have a more advantaged background (the beneficiaries), those who have a similarly disadvantaged background and perform badly (the drifters) and those who perform badly in spite of their favourable background (the indifferent prodigals) can help answer the question of where, if at all, the core of factors determining one's existence as a student, rooted in one's social identity, appears (Ceglédi, 2012; 2014). In this paper, the comparison is based on the National Survey of Student Engagement. Teacher education students from the region deserve special attention because they traditionally show the traits characteristic of well-performing student groups from rather disadvantaged backgrounds (i.e. the resilient group).

The source of the data for our research was a survey carried out in the autumn of 2014 in the Partium higher education region on the borders of Ukraine, Romania, Hungary and Serbia. Our questionnaire was completed by 1792 full-time students including 635 teacher education students. Our present analysis is based on the Hungarian subsample (N=1223). Resilient students and their control groups were selected on the basis of their disadvantaged background and excellent academic performance.

Our results imply that while resilient students consciously distance themselves from their own earlier habitus, they consciously adapt those elements of their family habitus that can be utilised in their institutional integration. Besides, the extent and patterns of distancing oneself and of adaptation are indicative of social determination. Resilient students are characterised by the unconditional acceptance of institutional obligations and academic involvement to such an extent that they even surpass the beneficiaries; yet, at the same time, they remain behind in terms of making the most of their university years as would-be intellectuals. Resilient students are overrepresented, whereas indifferent prodigals are underrepresented in teacher education. The analysis of the differences between the resilient and the other three groups of teacher education students has led to the conclusion that social inequalities take different forms in teacher education and in other fields.

Mária Csernoch: *Pre-service teachers' digital competence.*

We are faced with the very unfortunate situation that the widespread use of digital tools has not lead to the development of students' computational thinking. The contradictory data originating from the launch of the pioneering NAT 1995 and the PISA 2009 Students On Line need explanation and also require that effective methods for teaching informatics be developed. We have found that the lack of students' computational thinking is rooted in the popular but ineffective surface approach problem solving methods, which can be explained by the fact that our training of teachers has not followed the requirements of the digital era. We are convinced that there is an urgent need to restructure our teacher education. In this novel approach the focus should be switched to the pre-service teachers' concept-based development of computational thinking. On one hand, teachers with well-developed computational thinking would be able to develop student's digital literacy within their own subjects, while on the other hand, with this method we could lighten the now extremely demanding content of informatics as a subject, and teachers of informatics could focus on the development of students' computational thinking.

Ágnes Réka Dusa: *Teacher education students' international mobility plans.*

The goal of the study is to explore the factors that help or hinder the international mobility plans of teacher education students from the cross-border region lying between Romania, Hungary, and Ukraine, also known as the historical Partium region. The mobility patterns and attitudes of teacher education students are compared with the mobility plans of other students, which puts the analysis of our findings in a more complete context of higher education.

The topicality of the question is due to education policy and higher education research findings, according to which participation in international student mobility helps acquire special competences which benefit students in their professional advancement as well as in their chances of finding employment in the labour market. Nevertheless, not participating in exchange programs may lead to the appearance of new types of inequality in mass higher education.

The present study uses the student database IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792). According to statistical data on international student mobility, somewhat surprisingly, teacher education students have more mobility experiences and plans compared to other students. Just as with the findings of previous surveys in the cross-border Partium region, this study has also proved that international mobility is increased by the parents' higher level of education, a better subjective financial situation of the family, and the students' knowledge of foreign languages. Hindering elements were organised into four factors; however, it was only in the first factor that a difference was observed between teacher education and other students.

Ágnes Engler: *The effect of student's commitment on career.*

The aim of our study to find the connection between family and career commitments among students in higher education. It was realized in our earlier national and regional research that the achievement of students with families was excellent. A stable relationship and child raising exerts a necessary effect on their advancement along a professional path. The population examined were part-time students. Researching full-time students from this perspective is not possible because of their low proportion in higher education insti-

tutions. Furthermore, according our results we assume a connection between attitude to relationship and commitment to a profession, and we tried to research cultural and social capital from the perspective of this kind of commitment.

Imre Fenyő: *Teacher education praxis at the University of Debrecen (1936-1949).*

Our present project makes an attempt to reveal the main characteristics of the teacher education praxis of the University of Debrecen between 1914 and 1949. We investigate the academic and practical training in the context of the regulatory environment in force in that period. We describe the special characteristics of the teacher education secondary school of the University of Debrecen and the elements of the practical side of the training. Moreover, we present the personal data of the teacher education students – their number by years, the confessional characteristics of the population and the related academic records – using the yearbooks of the University and the Teacher Education Secondary school.

Hajnalka Fényes: *Volunteering of teacher education students.*

In this paper we compare volunteering and the type of volunteering (traditional or new) of higher education students from teacher education and non-teacher education courses. Our research question is what affects volunteering and the type of volunteering besides the field of training, and whether the effect of the field of training still exists if we control for the effects of other explanatory variables. In the theoretical part we define volunteering and discuss the types and motives of volunteering based on the literature. We also examine what affects volunteering (e.g. the effect of socio-demographic variables, values and religiosity). In the empirical part of the paper the HERD project database was used. The data collection took place in a particular Central and Eastern European region, called “Partium”. We use logistic regression models and cluster analysis. Contrary to our hypothesis the field of training (teacher education students or not) did not affect the likelihood of volunteering, after controlling for the effects of country and religiosity. Beside this, our results show that it is only in the Hungarian sub-sample that teacher education students’ motivations for volunteering are mostly traditional (i.e. they volunteer, because they want to help others).

József Balázs Fejes, Norbert Szűcs, Valéria Kelemen: *Possible benefits of linking teacher education with disadvantage compensation – The example of the Motivation Student Mentoring Program.*

The Hungarian education system fails to compensate for the disadvantages experienced by students from less favourable backgrounds. One way of resolving this issue could be a reform of teacher education in Hungary. This paper highlights why it may be beneficial to give priority to the issue of disadvantage compensation in the theoretical and practical training of teacher education students. In order to reinforce this idea, the paper illustrates the possible positive effects on teacher education students with a real-life example. Through the results of an interview study and based on the experiences of project coordinators, we argue that linking the education of teacher education students with educational disadvantage compensation programs – which can have a favourable effect on the views of teacher education students concerning disadvantaged students, on the

trainees' self-reflective thinking, as well as on the development of innovative pedagogical instruments – provides a unique opportunity in the professional development of teacher education students. Furthermore, these solutions may alleviate educational inequalities in the short term by providing a solution for certain challenges teachers have to face in the school. In the long term, teacher education students receiving a more adequate training may enter the labour market well-prepared for their profession.

Mihály Fónai: Teacher education students' and law students' images of their profession. Similarities and differences.

This study compares two widely different university courses and the image of their related professions in terms of student recruitment and their motives for choosing university courses. It is based on the assumption that when students try to choose a university course, the reason behind the choice is partly the difference in status of the various career tracks. The specific motives for high status and prestige lawyers, and law students are related to status, influence on others and interest enforcement, while teacher education students do not favour these factors to such an extent. The identities and similarities in their image of professions are created by the mutual nature of being a student. The data analysed in this paper are from the TESSCEE I. 2014 and IESA-TESSCEE II. 2014 databases of the research project SZAKTÁRNET, conducted under the auspices of CHERD-Hungary.

Irén Gábrity Molnár, Zoltán Takács: Hungarian-language higher education and primary teacher education in Vojvodina.

For the quick and efficient reform of the Serbian higher education system it was necessary to set up an accreditation system based on appropriate European norms after 2005. Thanks to these changes and in the light of positive selection, new institutions, new majors, and new programs have been established. The Teachers' Training Faculty in Hungarian was established in these strict circumstances in 2006. Regarding minority languages as the languages of instruction in higher education, not many improvements have been detected so far, although the regional authorities of Vojvodina are continuously proposing the use of minority languages in admission, consultations and lecturing in higher education. In the opinion of the local-regional elite, the new Teachers' Training Faculty in Hungarian provides a home for the formation of the Hungarian elite and the teaching of arts and sciences in Hungarian. The main driving force for the emergence of the Hungarian minority in Serbia is the continuous acquisition of new knowledge resulting from the re-training and renewal of the local intelligentsia and civic middle-class. With co-operation among institutions in the Serbian-Hungarian border region, the available programs could be utilized rationally, considering the common interests of all interest groups in higher education.

Roland Hegedűs: Academic mobility and higher education catchment area. Students in teacher education in the Eastern part of Hungary.

Based on the TESSCEE II. 2014 and the Felvi database, the study aims to explore the change in teacher education which occurred in 2013 by examining the catchment area of higher education institutions. Consequently, the study focuses on teacher education in the regions of Eastern Hungary, more specifically, where students choosing to study in

these regions come from, what differences there are between the spatial mobility of full-time and part-time students, and where students choosing a different region from their residency predominantly come from; moreover, which major(s) motivate(s) them to leave the region they live in.

Our results show that more full-time students participate in the teacher education of the University of Debrecen, the University of Miskolc and the University of Szeged, so we can affirm that full-time students consider that university-level teacher education has higher prestige. Furthermore, these institutions have wider catchment areas when it comes to full-time students. In contrast, more and more part-time students tend to choose the College of Nyíregyháza and the Eszterházy Károly College in Eger. Based on the area studied, we come to the conclusion that more special education teacher training should be provided because every third student choosing a region different from their residency decides on this form of training. Our results can serve as a basis for planning teacher education based on catchment areas.

Judit Kerülő: Those who want to become teachers. Demographic characteristics of teacher education students.

In my study, using the IESA-TESSCEE II. 2014 research, which includes questionnaires filled out by 1792 students from 4 countries, I attempted to discover what kind of person wants to become a teacher; is there a difference and if so, of what kind, between teacher and non-teacher education students? I analysed the data on the basis of three dimensions; gender, residence and the parents' level of education. National research into teacher recruitment prove that students with increasingly lower social status are enrolling on teacher education courses, and the data analysed confirm this finding. The questionnaires showed that gender ratios show no difference; in the case of teacher education students, females are still highly over-represented. There are also no changes in the fact that amongst residents of villages and towns the teaching profession is still popular. We can find graduates of small towns' secondary schools' and vocational secondary schools' among teacher education students. The education level of the parents also proved that the teacher education students' qualifications remain below those of non-teacher education students. The research also points out that teacher education students who participated in the questionnaire look for further education near their residence, which is especially true for families, because studying and its costs make it impossible to search for a more distant institution.

Klára Kovács: Teacher education students' leisure activities and state of health.

Our study investigates teacher education students' state of health and leisure activities in a cross-border region and examines how their state of health and well-being are affected by their leisure activity patterns, health behaviour, social background variables and whether they are studying to be a teacher. We used the databases of two questionnaire surveys conducted among students of higher education in the cross-border areas of three countries in the first survey, and four in the second (N=306; N=1792). Our findings reveal that social and sporting activities help students find meaning in their lives and set goals that lead them towards personal fulfilment, whereas excessive use of alcohol produces the opposite effect. Studying to be a teacher in particular also has a positive effect, but students characterised by mostly solitary leisure activities tend to be undecided about the meaning of their lives.

Zsuzsanna Márkus: Teacher education students in minority and majority education.

Language, education, and politics are three factors that are closely related to one another and play a crucial role in the life and survival of minority communities. In this paper questions of minority education are touched upon. The standard and efficiency of minority schools have several aspects, but basically it is the personal characteristics of the teachers and their professional and pedagogical training that can make their work successful. This is the main reason why teacher education has become the primary concern of higher education in a minority environment, so much more so given that teacher education is a part of education that reproduces itself and its higher or lower quality can determine all the other aspects of education. Needless to say, then, that teacher education in a minority setting, as well as the future teachers themselves, should be examined from several perspectives. The present study focuses on the analysis of what has motivated teacher education students to choose this career, what pedagogical values they consider to be of primary importance and what goals they would like to achieve in the future. We are convinced that teacher education students begin to consider their future aims at an early stage during their studies. What we aim at is not just a description of the present situation or a presentation of case studies but also the representation of the factors which are hidden behind the different phenomena; therefore our results are interpreted in a majority vs minority context. The empirical data are taken from the IESA-TESSCEE II. 2014 database based on the questionnaires completed for the project “Regional networks providing professional services and research support for teacher education in the North Plain region” (Hung. abbreviation: SZAKTÁRNET). The data were collected from the state-funded regular and self-financed students of the higher education institutions that can be found within the catchment area of Debrecen University, both in Hungary and beyond the borders (Ukraine, Romania) in the autumn of 2014. The survey included 1729 people that had just begun their university studies or were close to graduation. What the results clearly show is that the differences between the groups of students follow from variables appearing at context level. The contextual factors present in the countries, the potential of their education systems and other social effects affecting the student population have created different types of community orientation, which will shape the aspects of their pedagogical work in the future.

Zoltán Nagy: Linguistic attitudes in higher education (May teachers speak in dialect?)

The aim of the study is to analyse the linguistic attitudes of students based on the IESA-TESSCEE II. 2014 database. The research was carried out among university and high school students in the Partium region in 2014. We tried to explore students' attitudes towards dialects and the acceptability of teachers' dialectal speech in the classroom. Previous studies have revealed that there are significant differences between women and men regarding linguistic attitudes (Nagy, 2014a), and we made an attempt to verify these results. It was an innovation of our research that we compared not only gender but also students of different fields of studies (pre-service teachers and other students). We compared group means by analysis of variance. According to our data, men feel dialects are more natural. In the subsamples of men and women, among pre-service teachers dialectal speech is less acceptable in the classroom.

Ildikó Orosz: *Hungarian-language teacher education in Ukraine.*

This study investigates the possibilities, chances and problems of ethnic Hungarians in Ukraine in receiving an education and entering higher education by reporting on the legislative decisions and changes of recent years regarding education policy, and by reflecting on some of the anomalies of Ukrainian higher education. Our study primarily focuses on the Hungarian-language teacher education system in Ukraine, particularly in the Zakarpattia Oblast (henceforth referred to as Subcarpathia), which, nevertheless, forms part of the general system of Ukrainian higher education, which is essential to explore in order to understand Hungarian students' problems and their chances of entering a university in Ukraine. In our summary we have made proposals which may contribute to the decrease of inequalities Hungarian students in Ukraine have to face when entering a university.

Judit Ozsváth: *The lives of Transylvanian pedagogue candidates in the Majláth-Circle of Kolozsvár.*

In my paper I present and analyse the life of the Hungarian students of Kolozsvár between the two World Wars in a period of severe difficulties and limitations. I principally emphasize and investigate the lives of those students who were Catholic and who attended technical colleges and universities and who later continued their studies within the framework of the Majláth-Circle organized by the Catholic League of Nations of Transylvania.

In the course of my work – based on archival and library resources – I highlight the methodology of document and resource analysis which is one of the characteristics of historical research. Based on these, I review the potential problems and difficulties and I also present those initiatives which might help us find a solution to these problems. I give a detailed insight into the Majláth-Circle and the activities of the Pedagogical Seminary.

I hope that my study enriches the basis of the work related to the History of Transylvanian Universities and arouses the curiosity of readers towards further research.

Rita Plettl: *The relationship between the native language, the language used in the education system and the official language in Hungarian vocational training in Romania.*

The aim of this study is to follow the changes in the relationship between native language, the language used in the education system and the official language, related to the expectations of the Hungarian minority (the chance to learn in their native language) and the objective conditions of the Romanian education system. In the vocational courses of bilingual education systems the language used in education can be important from two perspectives. The choice of language (native or official) can shape the future careers of Transylvanian students. On the other hand, vocational courses in the native language can delay or stop functional language loss. The database consists of answers given to a diagnostic questionnaire between 2011 and 2014 (respondents: 1892 students from technical colleges, 69 university students and 99 teachers).

It can be concluded that both students and teachers have a definite standpoint regarding the relationship between the native language, the language used in the education system and the official language. They prefer vocational training in the native language and they consider it more beneficial. In their opinion it is also important to acquire the Romanian terminology alongside their studies.

Gabriella Pusztai: *Comparison of teacher education students and students in other fields of study by the sector of their former secondary schools.*

The attraction of the teaching profession is a well-researched issue. Researchers who try to explain this choice of career often observe, apart from social background factors, the strong influence of a particular value system or a sense of vocation. In our earlier regional research, we treated teacher education students as a group within the student population. In our present analysis, while attempting to construct their profile, we investigate the question of whether teacher education students have different characteristics depending on the sector of the secondary schools they graduated from. Our findings show that graduates of denominational secondary schools are overrepresented in teacher education, and their self-selection is rooted in their special conception of vocation based on spirituality.

Ibolya Revákné Markóczi, Edina Malmos: *The knowledge structure of new university students and its background in teaching methods.*

For more than two decades, researchers have shown that the knowledge of students starting Hungarian university courses does not satisfy the knowledge requirements needed to enter the university. It is a very difficult and complex task to explore the reasons for this problem. Most research analyses begin with the achievement of the students' class. In our study we intend to investigate the student's knowledge structure regarding various problematic concepts with the method of knowledge space theory using phenomenography. Based on the results we wish to draw conclusions about student's concepts and their way of learning, indirectly about their knowledge structure, and about the influence and effect of teaching methods on the students' method of learning. In this investigation we tried to establish the most problematic items in the student's knowledge of biology, what characterises the knowledge space of these items, and what conclusions we can come to regarding the relationship between the items of knowledge and the way they are constructed by teaching methods. There were 467 new university students in our investigation between 2000 and 2011, who had just started in the university's Bachelor of Science Education program. We used a questionnaire with 10 tasks to assess their pre-university knowledge. We chose some problematic concepts from the questionnaire and we investigated these concepts with the method of knowledge space theory using phenomenography. From these problematic concepts we intend to demonstrate the results of the „plant” concept analysed in this study. The results of this study show that 72% of the students do not have any real understanding and do not have a correctly based understanding of the relationship between certain notions in biological concepts. The inability to have a deeper understanding and the intensification of this is probably due to the lack of appropriate teaching methods which help deepen understanding and learning.

Gabriella Mária Stark: *Hungarian teacher education in Romania in the light of minority learning paths.*

The goal of our paper is to present the constantly changing system of Hungarian teacher education in Romania. We are looking for the answers to the following questions: what are the particularities of Hungarian teacher education in the Romanian education system? How does teacher education fit into the minority learning paths? The interpretative framework is formed by minority learning paths; these paths of minority education are approached as a meso level explanatory factor, with the teacher education approach

as a macro level explanatory factor. Using document analysis we processed rules and laws related to majority and minority teacher education. We concluded that the minority Hungarian teacher education system has several connection points with the majority education system; continuous transformations are meant to strengthen the pursuit of standardization and centralization.

Tamás Vincze: An unsatisfactory grade in terminology knowledge? An attempt to outline the use of terminology among undergraduates studying on education majors.

Our study analyses the knowledge of terminology students graduating from the master of education program at the College of Nyíregyháza by examining the vocabulary of the portfolios handed in as final projects on the program. Graduates of the master of education program have been uploading their portfolios on an interface operated by the Bessenyei György Teacher Training Center since December 2013, thus the corpus under investigation was extracted from among the portfolios uploaded prior to the exams of the first semester of the 2013/14 academic year, the exams of the second semester and the exams of the first semester of the 2014/15 academic year. Random sampling was carried out to select a total of 40 portfolios, consistently attempting to include portfolios from all possible teacher majors in the sample. From the underlying text corpus of the research we collected the concepts the authors considered as terms, the term aspect of which was further underscored by the fact that the writers defined them.

In a summary of the study, it is noticeable that the picture gained from the terminology knowledge of students is rather disappointing: a markedly small fraction of the education terminology is familiar to students because the 106 defined concepts of pedagogy we found in the 40 papers should have been at least twice that number. Inasmuch as the authors of the portfolios mostly assessed questions of teacher roles in the classroom and communication with students, the majority of the terms used were taken from the vocabulary of didactics. We hardly ever found interpretations of concepts from education theory, social psychology of pedagogy, or social pedagogy, in none of the papers were there terms such as level of education, value orientation, pedagogical value, self-education, or permanent education. Concepts such as stereotypes, prejudice, group dynamics, group norms, social and cultural norms, were not even mentioned. Neither was the detailed elaboration of the concept of pedagogical conflict found necessary, nor the conceptualization of rivalry, conformity, non-conformity or deviance.

These thought-provoking results draw attention to one of the unexamined and so far less noted fields of teacher education, but also indicate the linguistic deficits which restrain the effective realization of an enhanced teacher role based on a system of expectations which is becoming more refined.

Szerzőink

- Bacscai Katinka, PhD., kutató, Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, (CHERD-Hungary), bacscai.katinka@iif.hu
- Barabási Tünde, PhD., főiskolai tanár, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, tunde.barabasi@gmail.com
- Bocsi Veronika, PhD., habil, főiskolai docens, Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, bocsilveron@gmail.com
- Ceglédi Tímea, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), t.cegledi@gmail.com
- Csanó Júlia, MA-hallgató, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, decoupage1225@gmail.com
- Csernoch Mária, PhD., habil, egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Informatika Kar, csernoch.maria@inf.unideb.hu
- Csokai Anita, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; középiskolai tanár, Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Szilágyi Dániel Gimnáziuma és Szakképző Iskolája, csokaia@freemail.hu
- Dusa Ágnes Réka, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, agnesdusa@gmail.com
- Engler Ágnes, PhD., egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, engler.agnes@gmail.com
- Fejes József Balázs, PhD., egyetemi adjunktus, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, fejesj@edpsy.u-szeged.hu
- Fenyő Imre, PhD., egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, fenyo.imre@arts.unideb.hu
- Fényes Hajnalka, PhD., habil, egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, fenyesh@gmail.com
- Fónai Mihály, PhD., habil, egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, fonaim@gmail.com
- Gábrity Molnár Irén, D.Sc., egyetemi tanár, Újvidéki Egyetem, Közgazdasági Kar (Szabadka), gmolnariren@gmail.com
- Hegedűs Roland, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, hegedusroland1989@gmail.com
- Kelemen Valéria, Motiváció Oktatási Egyesület, kelemen.v.valeria@gmail.com
- Kerülő Judit, CSc., intézetigazgató, főiskolai tanár, Nyíregyházi Főiskola, keruloj@gmail.com
- Kovács Klára, PhD., kutató, Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), kovacs.klara@arts.unideb.hu
- Malmos Edina, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, edina.malmos22@gmail.com
- Márkus Zsuzsanna, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, zsu.markus@gmail.com
- Morvai Laura, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, morvailaura@gmail.com
- Morvai Tünde, tudományos segédmunkatárs, MTA Társadalomtudományi Kutató Központ, morvaitunde@gmail.com
- Nagy Zoltán, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, zoltann.88@gmail.com
- Orosz Ildikó, PhD., elnök, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, foiskola@kmf.uz.ua
- Ozsváth Judit, PhD., egyetemi adjunktus, Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, ozsvathjudit@gmail.com
- Pletl Rita, PhD., habil, egyetemi tanár, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely, pletlrita@freemail.hu
- Pusztai Gabriella, D.Sc., habil, egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, gabriela.pusztai@gmail.com
- Revákné Markóczi Ibolya, PhD., habil, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar, markoczi.ibolya@science.unideb.hu
- Stark Gabriella Mária, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; egyetemi tanársegéd, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet, Szatmári Kihelyezett Tagozat, ngabriella77@gmail.com

Szűcs Norbert, PhD., főiskolai adjunktus, Szegedi Tudományegyetem, Felnőttképzési Intézet, szucs.z.norbert@gmail.com

Takács Zoltán, PhD., kutató, Magyarságkutató Tudományos Társaság (Szabadka), takac.zoltan@gmail.com

Vincze Tamás, PhD., főiskolai adjunktus, Nyíregyházi Főiskola, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, tamvincze@freemail.hu