

PEDAGÓGUSKÉPZÉSI HALLGATÓK JÖVŐTERVEI A PARTIUMBA

FUTURE PLAN OF TEACHER EDUCATION STUDENTS IN PARTIUM REGION

Márkus Zsuzsanna

Abstract: A number of educational and sociological works has been already written about the learning environment of minorities. In this study we examined minority teacher education and minority teacher education students by multifactory analysis. Our focus was who chooses the minority teacher education, what motivations do they have and what pedagogical values do they want to transmit. On the bases of empirical analysis was the SZAKTÁRNET projekt questioner based data, held on 2014. On the bases of these data we could compare the minority and majority hungarian students' results. Results shown, that student groups make their future pedagogical plan in dependence on the external environment, on the contextual level of factors. On our analysis shown that crossborder hungarian groups can't be examined as homogenous.

Key words: minority teacher education, pedagogical values, pedagogical aims, plan, Partium region, crossborder hungarian

1. Bevezetés

Kisebbségi helyzetben három szorosan összefüggő, de külön-külön is igen lényeges tényező játszik döntő szerepet: a nyelv, az oktatás és a politika. Az anyanyelv megőrzés gyakorlatilag egyet jelent az asszimiláció elkerülésével, a közösség megmaradásával. Az oktatásnak, az anyanyelvi iskoláztatásnak azon kívül, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, döntő szerepe van a nyelvmegtartásban, a kulturális identitás és a kisebbségi önértékelés kialakításában, valamint a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megélésében. A politikai irányítás és érdekképviselet pedig az a szükséges tényező, amely meghatározza és keretbe foglalja egy kisebbségi közösség létfeltételeit. Dönt a közösség nyelvi és oktatási kérdéseiről, valamint kijelöli, hogy a kisebbségi iskola milyen látens (vagy akár manifeszt) társadalmi és közösségi célok megvalósítására használható (Beregszászi–Cserniczkó–Orosz 2001, Stark 2013, Papp Z. 2012a).

Tanulmányomban a három felsorolt tényező közül az oktatás kérdéseivel foglalkozok. A témában született korábbi oktatásszociológiai munkák 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 nem más, mint a legfontosabb „lokális házassági piac”, ugyanis 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 többséginek) a helyi közösségek értelmiségi elitjének kinevelésében és utánpótlásában is kiemelt szerepe van. Az elitréteg képes ellátni a közösség érdekképviseletét, megszervezni az önálló kisebbségpolitikát és a többségi társadalommal való párbeszédet, vagyis kialakítani és fenntartani a békés együttélés feltételeit. Ezekből a példákból is egyértelműen látszik, hogy az anyanyelvi oktatás a kisebbségek számára döntő jelentőségű. A rendszer jellemzői a múltban gyökereznek, de hatásai meghatározzák a közösség jelenét és előrevetítik jövőjét.

Egy kisebbségi közösség anyanyelvi oktatásának kulcskérdése a kisebbségi pedagógusképzés, ugyanis a pedagógusképzés az egész oktatási rendszer önmagát reprodukáló része. Kedvező esetben színvonalában spirálisan önmagát felfelé gerjeszti vagy önmagát reprodukálja, netán az egyes szintek kölcsönösen rontják egymást. A közoktatás sikertelensége kihat a felsőoktatásra és fordítva stb. (Csata et al 2010). Barabási Tünde 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).

Emiatt tartom fontosnak a kisebbségi oktatás és a kisebbségi pedagógusképzés, a kisebbségi pedagógusképzési hallgatók több szempontú vizsgálatát. Érdeklődésem középpontjában az áll, hogy a Partiumi régió kisebbségi hallgatói közül kik azok, akik a pedagóguspályát választják, hogy ezt milyen motivációkkal teszik, valamint hogy jövőbeli pedagógiai munkájuk során milyen értékek továbbadására helyezik a hangsúlyt. A Partium területén működő felsőoktatási intézmények egy felsőoktatási régiót alkotnak (Pusztai, Torkos 2001; Kozma 2006, 2010; Süli-Zakar 2010), kihasználva ezt a regionális adottságot elemzéseimet a magyarországi többségi magyar pedagógusképzésben részt vevő hallgatókkal összehasonlítva végeztem. Kíváncsi voltam, hogy a vizsgált jelenségekben kitapinthatóak-e jellegzetes különbségek a hallgatói csoportok között. Empirikus elemzésemet a Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) című projekt 2014-es kérdőíves adatfelvételének adatbázisán készítettem.

2. A határon túli magyar közösségek oktatási jellemzői

A Kárpát-medencei magyar kisebbségi közösségek sem számarányuk, sem szociodemográfiai helyzetük alapján nem egységesekek. Különbségek mutatkoznak földrajzi helyzetük, településszerkezetük, nyelvhasználatuk és oktatási környezetük terén is. A Magyarországgal szomszédos hét ország magyar 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 többségű településeken. Gazdasági szempontból minden régióban kedvezőtlenebb helyzetben vannak többségi társaikhoz képest, átlagkeresetük például jóval elmarad az országos átlagoktól. Általánosságban igaz, hogy a környező országok nem magyar területeire összpontosulnak a nagy tőkebefektetések és az ipari fejlesztések. A kisebbségi magyar közösségeket eltérő szociodemográfiai és gazdasági vonásaiból adódóan eltérő oktatási folyamatok is jellemzik (Csete et al. 2010), azonban közös vonásuk, hogy a képzés minden szintjén (az óvodától az egyetemig) működnek magyar nyelvű intézmények (Papp Z. 2012b). Ennek ellenére a határon túli magyar közösségek oktatási statisztikái arról számolnak be, hogy oktatási részvételük és iskolázottsági mutatóik minden régióban elmarad a többségi nemzetétől. Romániában például a 2011-es népszámlálási adatok szerint a 10 év feletti népesség 14,4 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel, a magyaroknak csupán 10,2 százalékára igaz ez az állítás, 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. A negatív demográfiai adatoknak köszönhetően az iskolákban évről évre csökken a magyarul tanuló diákok száma (is), azonban fontos megjegyeznünk, hogy a 2000-es években több mint 100 olyan magyar többségű település volt, ahol nem volt magyar tanítási nyelvű iskola Szlovákiában (Törzsök 2008).

Anyanyelvi oktatási részvételükről általánosságban elmondható, hogy minden régióban és minden szinten a magyar kisebbségek kisebb arányban vesznek részt, és ez az arány tendenciaszerűen a felsőoktatás felé évről évre erősödik (Keller 2004; Molnár, Molnár D 2005; Veres 2013). A tendenciát többféle ok magyarázza. Egyrészt az európai expanziós folyamatokhoz képest a térség országait egy megkésett oktatási expanzió jellemzi, másrészt a negatív demográfiai folyamatok hatása is igen jelentős (például Romániában statisztikailag kimutatható a magyar népesség nagyobb ütemű fogyása a román népességhez viszonyítva), harmadrészt pedig a diákok szülei a sikeresebb karrier és életút reményében a többségi iskolát választják. Továbbá nem elhanyagolható a magyarországi továbbtanulók aránya sem (Keller 2004).

3. A kisebbségi pedagógus

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 oktatás rendszerek funkciói, valamint pedagógusainak a legtágabb értelemben vett feladatai. 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. A kisebbségi oktatás azon túl, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, döntő szerepet játszik a fiatal nemzedék nemzeti identitásának és a kisebbségi önértékelésének kialakításában, valamint abban, hogy a közösség a nyelvcsere és az asszimiláció helyett a nemzeti értékek megőrzése és továbbadása mellett döntsön (Szabó 2009; Beregszászi–Csermicskó–Orosz 2001).

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 viszonyos 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 oktató, nevelő munkája nagyobb hangsúlyt kap, mint többségi közegben.

Meggyőződésem, hogy a leendő tanároknak már a képzés során körvonalazódik a jövőbeli pedagógiai célok és értékek. Tanulmányom empirikus részében ezek feltárására koncentrálok.

3. Kisebbségi pedagógusképzési hallgatók napjainkban

Elemzéseim alapjául szolgáló adatbázis a Partiumi régió felsőoktatási intézményeiben, a Debreceni Egyetemen a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, a Babes–Bolyai Tudományegyetemen, a Partiumi Keresztény Egyetemen és a Nagyvárad Állami Egyetemen tanuló elsőéves pedagógusképzési hallgatóinak körében készült 2014 tavaszán.

A Partium (a latin szó jelentése részek) történelmi régió. Először Mária Terézia adminisztratív területi egységeként jelent meg, majd pedig a tiszántúli református egyházkerület területi egységeként élt tovább. A térség nagyjából a történelmi Ung, Ugocsa, Bereg, Szatmár megyét, Szilágyságot, Máramaros, Szabolcs megyét, valamint a Hajdúság és Bihar megyét jelenti. A terület kiterjedtsége és földrajzi, politikai egysége az idők során ugyan változott, de szellemi és kulturális hagyománya máig érezteti hatásait.

Ezzel együtt az utóbbi 10 év felsőoktatási kutatásai egyértelműen bizonyították, hogy a térség felsőoktatási intézményei több szempont alapján is egy felsőoktatási régiót alkotnak (Pusztai, Torkos 2003; Kozma 2006).

Bőséges adatbázis áll a kutatók rendelkezésére, ugyanis a kérdőív több blokkból állt, részletes szociodemográfiai kérdésekkel, valamint a tanulmányi életútra, a vallásosságra, jövőbeli tervekkel kapcsolatos változókkal. A minta jellegéből adódóan lehetőségem van kisebbségi hallgatók jellemzőit összevetni a többségi, azaz a magyarországi magyar pedagógushallgatókkal. Ebben az esetben a két hallgatói csoportok összevetése alkalmas a különböző társadalmi kontextusbeli hatások által befolyásolt pedagógusi elvárások, funkciók és szerepek értelmezésére, amelyek a jövőbeli nevelési munka alapjául szolgálnak.

Az eredményeket leggyakrabban kisebbségi és többségi összehasonlításban mutatom, azonban vannak esetek, amikor a kisebbségi közösségek mutatóinak országokénti bemutatása eredményesebb összehasonlításra ad módot. Ilyenkor a részletesebb, azaz az országok szerinti eredményeket közlöm.

A minta 51 százaléka (128 fő) többségi magyar hallgató volt, 49 (125 fő) százaléka pedig kisebbségi, azaz ukrainai és romániai magyar nemzetiségű hallgató.

A kisebbségi és a többségi hallgatók között az egyik legfontosabb különbség társadalmi háttérük terén mutatkozik. 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 a többségi társadalomnak kedvez. A romániai és az ukrainai magyar szülők iskolai végzettsége a magasabb szintek felé haladva folyamatosan csökken, amiért leginkább a korábbi évek megszorító szovjet típusú, a nemzeti közösségeket felszámolandó oktatáspolitikára felel (Csata 2004; Molnár, Molnár D. 2005). Emiatt fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók szüleinek iskolázottsága miként érezteti hatását. Az adatok azt mutatják, hogy a többségi és a kisebbségi szülők iskolázottsága tekintetében a többségi hallgatók élveznek helyzeti előnyt. Körükben szignifikánsan magasabb ($p < 0,05$) az egyetemet, főiskolát végzett apák és anyák aránya, azonban az adatokból az is kiderül, hogy a vizsgált hallgatók közel 50 százaléka családjában első generációs értelmiségi lesz tanulmányai befejeztével.

1.táblázat A szülők iskolai végzettsége nemzetiség szerint (%), N=252, $p < 0,05$

	Édesanya/nevelőanya		Édesapa/nevelőapa	
	Kisebbségi magyar	Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Többségi magyar
Alapfok	8	10,6	8,9	9
Középfok	83,1	68,9	71,8	54,9
Felsőfok	8,9	20,5	19,3	36,1
Összesen	100	100	100	100

Az adatokat elemezve a statisztikai mutatók arról győzték meg, hogy a családi háttér vonatkozásában további változókat is érdemes szerepeltetni az elemzésben. A családon belüli társadalmi tőke iskolai életútra, továbbtanulási szándéokra gyakorolt hatása vitathatatlan az oktatásszociológiában (Pusztai, Verdes 2002; Pusztai 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”). A következő táblázat az egyes családon belüli tevékenységek gyakoriságának átlagpontszámait mutatja.

2.táblázat A családon belüli társadalmi tőke nemzetiségek szerint (átlagértékek) N=253
(** $p < 0,01$ * $p < 0,05$)

Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?	Kisebbségi magyar	Többségi magyar	Átlag	Anova
Beszélgetnek veled	3,66	3,53	3,59	ns
Beszélgetnek veled kultúráról, politikáról, közéleti témákról	2,64	2,74	2,69	ns
Beszélgetnek veled könyvekről, filmekről	2,52	2,74	2,63	*
Beszélgetnek veled a pedagóguspályáról	2,73	2,77	2,75	ns
Tájékozódunk arról, hogyan töltöd a szabadidődet	3,19	3,14	3,17	ns
Bevonnak a házimunkába	3,50	3,34	3,42	ns
Érdeklődnek a tanulmányaidról	3,50	3,54	3,52	ns
Érdeklődnek a barátaidról	3,26	3,26	3,26	ns
Támogatnak anyagilag	3,73	3,41	3,57	**
Szerveznek veled közös kulturális programot	2,52	2,78	2,65	*
Ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra	3,48	3,39	3,43	ns
Kapcsolatot tartanak tanáraiddal/oktatóiddal	1,98	1,70	1,84	*

Annak ellenére, hogy a kisebbségi szülők iskolázottsága elmarad a többségiekétől, néhány tevékenységben mégis aktívabbak többségi társaiknál: gyakrabban érdeklődnek tanulmányaikról és gyakrabban ösztönzik őket a tanulásra, amelyhez anyagi támogatást is nyújtanak. Továbbá a kisebbségi hallgatók a házimunkából is több esetben veszik ki részüket. Úgy tűnik, hogy a kisebbségi szülők 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.

A hallgatók lakóhelyének településtípusát elemezve elmondható, hogy amíg a magyarországi hallgatók több mint fele városban él, addig a kisebbségi hallgatók csupán negyedéről mondható el ugyanez. Ezzel összefüggésben körükben 40 százalékponttal magasabb a községben, falun vagy tanyán élők aránya, ami az oktatási intézmények elérése és a kulturális lehetőségek vonatkozásában éppúgy hátrányt jelent, mint esetleg a munkalehetőségek tekintetében.

A hallgatók gazdasági mutatóinak mérésére a hallgatók szubjektív anyagi helyzetének változóját használtuk. Az adatok azt mutatják, hogy egyik nemzetiségű hallgatói csoport esetében sincsenek számottevő anyagi problémák, sőt, a hallgatók több mint háromnegyedének „mindene megvan”. Az anyagi helyzet szubjektív megítélése azonban 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. Épp emiatt fontosnak tartottam az objektív gazdasági mutatót is bevonni az elemzésbe. Ebben esetben már mutatkoznak különbségek továbbra is a többségi hallgatók javára: az tíz tartós fogyasztási cikk közül a többségi hallgatók átlagosan 5,6-ot, a kisebbségiek pedig 5-öt tudnak magukénak (az adatok szignifikáns különbségeket mutatnak, $p < 0,01$). Kisebbségi közegben a felekezeti hovatartozást a vallási jellemzőkön túl, a nemzeti identifikáció szempontjából is kiemelt kérdés. A vallásszociológiai munkák arról számolnak be, hogy a vallásosság mértéke azokban a posztszocialista országokban a legmagasabb, ahol a felekezeti hovatartozás a nemzeti identitás alapjául is szolgál, például Romániában (Doktor 2007 idézi Pusztai, Fényes 2013). Továbbá 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 eredményességében (is) (Márkus 2014).

A 3. táblázat adataiból jól látszik, hogy a kisebbségi hallgatók magasabb arányban tartoznak vallási felekezetekhez, mint többségi társaik. Az adatokból az is kitűnik, hogy a hallgatók felekezeti megoszlásai követik a regionális adatokat. Így például a kárpátaljai diákok majdnem háromnegyede református, az erdélyi pedagógusjelöltek pedig közel fele-fele arányban tartoznak a református és a római katolikus felekezethez.

3. táblázat A hallgatók nemzetiség és felekezeti hovatartozás szerinti megoszlása (%)

	Ukrajna (N=75)	Románia (N=46)	Magyarország (N=124)
Katolikus (római, örmény)	7*	41	22
Görög katolikus	15	4*	14
Református	73	47	50
Nem tartozik vallási felekezethez	2*	2*	10*
Egyéb felekezet	3*	6*	4*
Összesen	100	100	100

*-gal jelölt értékek 10 alatti elemszámot jelentenek

Figyelemre méltó, hogy mindössze egy százalék körüli azoknak a kisebbségi hallgatóknak az aránya, akik semmilyen felekezethez nem tartoznak, míg a többségiek esetében ez az arány eléri a 10 százalékot. Ezek az arányok szintén a fenti kisebbségi és regionális jellemzőket erősítik.

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 több mint fele naponta vagy legalább hetente egyszer rendszeresen jár közösségi alkalmakra, míg a többségi társaik és családjaik ennél jóval ritkábban. A személyes vallásgyakorlás mértékében is hasonló különbségek mutatkoznak.

4. táblázat A hallgatók és családjuk közösségi vallásgyakorlása nemzetiségi csoportok szerint (%)

		Többségi	Kisebbségi
Hallgató N=247	Gyakran	15	56
	Ritkán	51	41
	Soha	33	3
	Összesen	100	100
Testvér N=240	Gyakran	23	53
	Ritkán	36	29
	Soha	41	18
	Összesen	100	100
Édesanya/nevelőanya N=246	Gyakran	16	42
	Ritkán	48	54
	Soha	53	4
	Összesen	100	100
Édesapa/nevelőapa N=246	Gyakran	7	27
	Ritkán	42	52
	Soha	52	21
	Összesen	100	100

Az elemzésünk következő részében a hallgatók tanulmányi motivációival foglalkozok. Ahogyan arról korábban is szó volt, a kisebbségi tanári szerep különösen problematikus foglalkozás, ugyanis a hozzá kapcsolódó feladatok vitathatatlanul társadalmi kontextusfüggők és értékrendszeren alapulók. 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 14 állításból álló motivációs kérdéssor szerepelt. A kitöltők feladata az volt, hogy egy 1-től 4-ig terjedő skálán értékeljék személyes motivációik fontosságát (1 jelentette a nem jellemző opciót, 4 pedig a teljesen jellemzőt). Mindkét hallgatói csoport számára pedagóguspályára lépést leginkább egyéni és nem közösségi célok segítik. Azonban az adatokból az is kiderül, hogy a kisebbségi hallgatók szakválasztásának motivációi között elsősorban általánosabb felsőoktatási tanulmányi tényezők szerepelnek, úgy mint a további ismeretszerzés vagy a későbbi kedvezőbb munkaerőpiaci helyzet.

5. táblázat A hallgatók szakválasztási motivációi, átlagértékek (N=307)
(***p<0,01,**p<0,1 *p<0,5)

Motiváció	Kisebbségi magyar	Többségi magyar	Mintaátlag	ANOVA
Hogy tovább gyarapítsam a tudásom	3,40	3,13	3,26	**
Hogy azzal foglalkozhassak, amivel szeretek	3,37	3,54	3,45	ns
Mert elismert foglalkozást szeretnék	2,94	2,88	2,91	ns
Mert elhivatott vagyok a nevelés és oktatás iránt	2,94	3,50	3,22	***
Hogy biztos keresettel járó állást szerezhsek	2,84	2,90	2,87	ns
Mert vonzó számomra a diákélet	2,56	2,37	2,46	ns

Hogy kiderüljön, mihez van tehetségem	2,17	1,88	2,02	*
Mert egy tanárom nagy hatást gyakorolt rám	1,99	2,78	2,39	***
Mert könnyű lesz elhelyezkedni	1,82	2,28	2,06	***
Mert pedagógus családtagom vonzóvá tette	1,65	1,83	1,74	ns
Családom, környezetem elvárása	1,64	1,40	1,52	*
Mert még nem akarok dolgozni	1,61	1,22	1,41	***
Mert ide könnyű volt bejutni	1,39	1,46	1,42	ns
Mert nem vettek fel máshová	1,26	1,15	1,21	ns

Kérdésként merült fel, hogy mi lehet ennek az oka? Későbbi elemzések egyérműen rávilágítottak, hogy a kisebbségi hallgatókra kevésbé tudatos szakválasztási döntés jellemző. Körükben szignifikánsan ($p < 0,05$) kevesebb azok aránya, akik a képzés befejeztével mindenképp pedagógusként szeretnének elhelyezkedni. Ennek pedig feltehetően a határon magyar felsőoktatási képzési kínálat lehet oka, ugyanis túlnyomó részt ezek pedagógusképzések. Tehát a kisebbségi hallgató először anyanyelvű képzést választ, majd a kínálatnak megfelelően szakterületet.

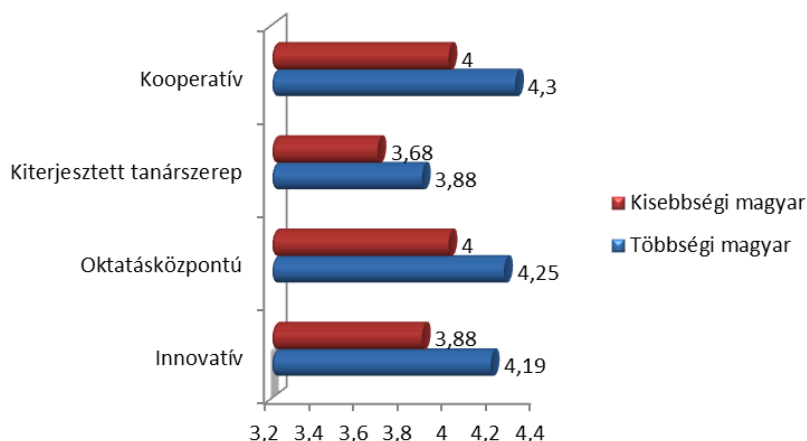
A jövőbeli pedagógiai célok és nevelési értékek vizsgálatok faktoranalízis segítségével négy hallgatói orientáció típust különítettem el, melyeknek a következő neveket adtuk: kooperatív, oktatásközpontú, innovatív, valamint kiterjesztett tanárszerpű. A kooperatív pedagógiai orientáció létrejöttében leginkább a diákokkal, a szülőkkel és a többi pedagógussal kialakított közös szakmai kommunikáció és az együttműködés a döntő. Az oktatásközpontú orientáció típus azokra a hallgatókra jellemző, akik pedagógiai munkájuk során elsősorban az ismeretátadásra és a készségfejlesztése helyezik a hangsúlyt. Az innovatív típus azonban inkább elkötelezett az új pedagógiai irányzatok és a módszertani sokféleség iránt. Végül kiterjesztett tanárszerpű pedagógiai absztraktjában a tananyagátadásán túl a diákok személyes odafigyelése is nagy hangsúlyt kap.

6. táblázat Hallgatók jövőbeli nevelési értékeinek orientáció típusai, faktorsúlyok¹ (N=307)

	Kooperatív	Oktatásközpontú	Innovatív	Kiterjesztett tanárszerp
Az értékelés megbeszélése a diákokkal	0,7015075	0,16354391	0,2104082	0,2188944
Szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel	0,648953	0,11631184	0,1899399	0,2828111
Szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel	0,6471219	0,27382785	0,2425888	0,0920321
A diákok kommunikációjának fejlesztése	0,5616633	0,33008925	0,2109470	0,300861
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	0,14767379	0,64530146	0,2869619	0,0632095
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak	0,3189174	0,63874017	0,1487952	0,0580711
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	0,0936161	0,51721949	0,1904602	0,1311005
A tanulást segítő osztálytermi 8rend kialakítása	0,1363028	0,49951111	0,1657936	0,2337463
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése	0,2592567	0,3536793	0,1540586	0,332359
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása	0,132817	0,33869652	0,8082016	0,103314
Minél változatosabb oktatási módszerek alkalmazása	0,2767608	0,17048308	0,6258221	0,1490052
A legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel	0,1964631	0,36984601	0,5553182	0,2147795
A pedagógiai újdonságok állandó követése	0,2474358	0,18902219	0,5167717	0,2089629
A diákok személyes problémáinak megismerése	0,2484894	0,16591880	0,0979117	0,7835423
A diákok szabadidős tevékenységének szervezése	0,1419244	0,08841209	0,2774750	0,5633355
A diákok személyiségének fejlesztése	0,4571791	0,24393649	0,1099911	0,5355627

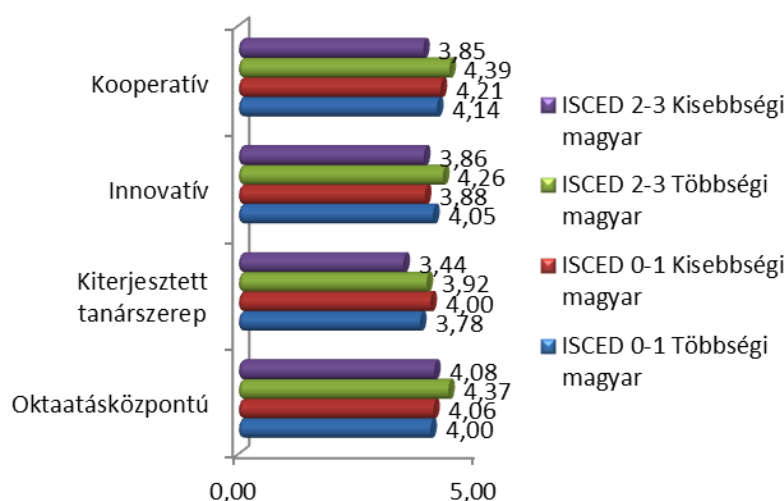
¹ Faktoranalízis, Varimax rotálás, a 4 faktor a teljes variancia 52 százalékát fedi, KMO=0,897.

Kíváncsi voltam arra, hogy melyik orientáció típus jellemzi a kisebbségi és melyik inkább a többségi hallgatókat. A korábban említett kisebbségi pedagógusi szerepek miatt azt feltételeztem, hogy a kisebbségi tanár nagyobb hangsúlyt fektet a tanulókkal való személyes kapcsolatok minőségére, vagyis szerepkészletük leginkább a kiterjesztett tanári szerep orientáció típusal egyezik majd meg. Az adatok láttán azonban azt tapasztaljuk, hogy mind a négy orientáció típus inkább a többségi hallgatóknak kedvez. A faktorok főátlagértékei ugyan számottevően nem térnek el egymástól, de tendenciaszerű különbségeket felfedezhetünk. A hallgatók között a kooperatív és az oktatásközpontú pedagógiai orientáció típus a domináns, ezeket követi az innovatív, végül pedig a kiterjesztett tanári szerep. A két hallgatói csoport között a szignifikáns különbséget ($p < 0,005$) a kooperatív és az innovatív orientáció típus esetén tapasztaltunk a többségi javára.



1. ábra A hallgatók pedagógiai céljainak orientációtípusai nemzetiségi csoportok szerint, átlagérték (N=251)

Az egyes hallgatói csoportok orientációi között abban a tekintetben is mutatkozhatnak különbségek, hogy jelenlegi képzésük milyen oktatási szintű pedagógiai munkára készíti fel őket, ugyanis a különböző szinteken más-más pedagógiai szükségletek kielégítésére és módszerek alkalmazására van szükség. Korábbi elemzésekből az is kiderült, hogy – vélhetően az egyes régiók pedagógiai képzési kínálata miatt – a többségi és az ukrainai hallgatók leginkább (70,9 és 84 százalékuk) a középfokú oktatás alsó és felső szintjére (ISCED 2–3), az erdélyi hallgatók (93 százalékuk) az iskola előtti (óvodai) és az alapképzés első szintjére (ISCED 0–1) felkészítő képzésben vesznek részt. Ezek a különbségek arról győzik meg az elemzőt, hogy érdemes képzési területenként és országonként is megvizsgálni, mi jellemzi a hallgatók jövőbeli pedagógiai céljait. Szintén a faktorok főátlagival számolva azt tapasztaltam, hogy a kooperatív pedagógiai szemlélet mind a négy oktatási szintre felkészítő képzésben igen népszerű, valamint hogy az innovativitás és a tananyag elsajátítása leginkább az ISCED 2–3 szintjére készülő hallgatókat motiválja, viszont a diákok személyes problémáit és személyiségeinek fejlesztését elsősorban az ISCED 0–1 szintre készülő hallgatók tartják fontosnak. Országonkénti bontásban tovább kontúrozódnak a hallgatók tervei. Azt látjuk, hogy míg a kiterjesztett tanári szerepet és a kooperatív pedagógiai módszereket a romániai magyar hallgatók inkább érzik sajátjuknak, addig az innovativitás és az oktatásközpontú jövőbeli pedagógia alkalmazása a többségi magyar diákok számára szimpatikus. Az ukrainai diákok számára azonban az újszerűség, a folyamatos pedagógiai, módszertani fejlődés jelenti a legkevésbé követendő célt. Elemzésem utolsó lépéseként szakonként és többségi, kisebbségi viszonyok között értelmeztem a hallgatók pedagógiai céljait.



2. ábra A hallgatók pedagógiai céljainak orientációtípusai nemzetiségi csoportok és szakok szerint, átlagérték (N=251)

Azt látjuk, hogy a kisebbségi magyar esetében az alsóbb iskolai szinteken a kooperatív és az oktatásközpontú pedagógiai magatartás a domináns, míg a többségiek esetében az innovativitása követendő példa. A magasabb iskolai fokokra készülő kisebbségi diákok körében a kooperativitás és az oktatásközpontúság mellett megjelenik az innovativitás is, azonban e mellett a többségiek körében a legnépszerűbb pedagógiai célok között a tananyag átadása is szerepel.

Összegzés

Tanulmányomban a Partiumi régió pedagógusképzési hallgatóinak többszemponú elemzésére vállalkoztam. Céljaim között szerepelt megvizsgálni a hallgatók társadalmi háttérét, szakválasztási motivációit, valamint azt, hogy jövőbeli pedagógiai munkájuk során milyen célok megvalósítására helyezik a hangsúlyt. Az eredményeinkből egyértelműen kiderült, hogy a hallgatói csoportok között minden esetben kontextus szintű magyarázó változók mentén tapinthatók ki különbségek. Az elemzés tehát arra is rávilágít, hogy a határon túli magyar kisebbségi csoportokat nem tekinthetjük homogén közösségnek, ugyanis a kárpátaljai és az erdélyi magyarok a vizsgált tényezők mentén számottevő különbségeket mutatnak. Az országok kontextusbeli hatásai, oktatási rendszerük adottságai és a hallgatókat érő egyéb társadalmi hatások eltérő közösségi orientációkat alakítanak ki. Emiatt a jövőbeli kutatások során érdemes nagyobb hangsúlyt fektetnünk a határon túli közösségek regionális különbségeinek vizsgálatára.

Szakirodalom

Barabási Tünde (2002): *A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és társadalmi komponens összehasonlító vizsgálata*. Magyar pedagógia 2., 179–201.

Beregszászi Anikó, Cserniczkó István, Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.

Csata Zsombor (2004): *Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében*. Erdélyi társadalom 1., 99–132.

Csata Zsombor, Márton János, Papp Z. Attila, Salat Levente, Péntek János (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támponatok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár, Ábel Kiadó

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

- Gereben Ferenc (1999): *Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben*. http://terd.unideb.hu/doc/konyv/4/v_gereben.pdf Utolsó látogatás: 2014. november 3.
- Gyurgyik László (2004): *A szlovákiai magyarság társadalmi szerkezetének alakulása 1980-2001 között*. Korall 18., 155–176.
- Keller Magdolna (2004): *A magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túl*. *Educatio* 3., 441–462.
- Kiss Tamás (2012): *Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében*. *Educatio* 1., 24–48.
- Kozma Tamár (2006): *Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete*. In Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 13–25.
- Kozma Tamás (2010): *Kisebbségi intézmények egy évtized múlva*. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, Center for Higher Education and Development Hungary. 10–15.
- Márkus Zsuzsanna (2014): *Romániai kisebbségi és többségi hallgatók tanulmányi eredményessége*. Kézirat (Megjelenés alatt)
- 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* 4., 73–108.
- Papp Z. Attila (2012a): *Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei*. In *Educatio* 1., 3–23.
- Papp Z. Attila (2012b): *Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái*. *Kisebbségkutatás* 3., 399–417.
- Papp Z. Attila (2012c): *Romák és magyar cigányok a Kárpát-medencében*. *Pro Minoritate* 3., 53–79.
- Pusztai Gabriella–Torkos Katalin (2001): *Roma gyerekkor a Partium területén*. *Educatio* 3., 584–594.
- Pusztai Gabriella–Verdes Emese (2002): *A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire*. *Szociológiai Szemle* 1., 89–105.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Pusztai Gabriella – Fényes Hajnalka (2013): *Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben*. In Pusztai Gabriella, Lukács Ágnes (szerk.): *KözössÉGteremtők. Tiszteltetés a vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 329–351.
- Sorbán Angella, Dobos Ferenc (1997): *Szociológiai felmérés a határon túli magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól*. *Magyar kisebbség* 9-10. 293–323.
- Stark Gabriella Mária (2013): *Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túli régiókban. A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete*. Szoták Szilvia (szerk.): *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 335–368.
- Süli-Zakar István (2010): *A Partium régió esélyei a csatlakozás után*. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, Center for Higher Education and Development Hungary. 15–25.
- Szabó László Tamás (2009): *Pedagógusképzés és továbbképzés*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Tudástár <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/pedagoguskepzes> Utolsó látogatás: 2014. november 8.

Szarka László (2008): *Útkeresés, önszerveződés a rendszerváltás éveiben (1989-1991)*. In Bárdi Nándor, Fedinec Csilla és Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet, 320–330.

Szügyi Éva (2011): *A vajdasági magyar felsőoktatás és tudományos élet kataszteri számokban*. Oktatási Kataszter, Márton Áron Szakkollégium.

Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolákban*. Budapest, Akadémia Kiadó.

Törzsök Erika (2008): *Jelentés a külhoni magyarság helyzetéről*. Budapest, Miniszterelnöki Hivatal.

Veres Valér (2013): *Népszámlálás 2011: A népességszám, foglalkozásszerkezet és iskolázottság nemzetiség szerinti megoszlása Romániában*. Erdélyi társadalom 23–54.

Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék.

Szerző

Márkus Zsuzsanna, Debreceni Egyetem (Magyarország). E-mail: zsu.markus@gmail.com

